

Injustices perçues en éducation physique et sportive

Vanessa Lentillon-Kaestner

Volume 12, Number 2, 2009

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1017467ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1017467ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

ISSN

1911-8805 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Lentillon-Kaestner, V. (2009). Injustices perçues en éducation physique et sportive. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 12(2), 195–210. <https://doi.org/10.7202/1017467ar>

Article abstract

Several studies have investigated the question of disparities in the context of physical and sports education, known in France as EPS. Few of these studies, however, have dealt with the pupils' perspective. The goal of this study was to identify injustices perceived as occurring in EPS class by pupils in « second-degree » institutions (établissements du second degré), that is, collèges and lycées. An open-ended question was put to 83 pupils during interviews : « Do you perceive injustices to take place in EPS class ? If so, what do they consist of ? » A logical-semantic content analysis was done, using only the inductive method. Pupils perceive injustices mainly in connection with assessment and after that in connection with teacher-pupil interactions. The injustices perceived vary according to the pupils' and institutions' characteristics. They relate mainly to the fields that matter to the particular pupil.

Injustices perçues en éducation physique et sportive

Vanessa Lentillon-Kaestner

Institut des sciences du sport de l'Université de Lausanne (ISSUL)

Résumé – De nombreux travaux se sont intéressés aux inégalités présentes en éducation physique et sportive (EPS), mais les travaux portant sur les élèves sont plus rares. L'objet de cette étude est de déceler les injustices perçues par les élèves d'établissements du second degré (collèges et lycées) en EPS. Une question ouverte a été posée à 83 élèves lors d'entretiens : Percevez-vous des injustices en EPS ? Si oui, à quel(s) niveau(x) ? Une analyse de contenu de type logico-sémantique a été menée : seule la méthode inductive a été utilisée. Les élèves perçoivent prioritairement des injustices au plan de l'évaluation puis des interactions enseignant-élèves. Les injustices perçues varient selon les caractéristiques des élèves et des établissements fréquentés. Elles concernent prioritairement les domaines qui importent à l'élève.

Abstract – Several studies have investigated the question of disparities in the context of physical and sports education, known in France as EPS. Few of these studies, however, have dealt with the pupils' perspective. The goal of this study was to identify injustices perceived as occurring in EPS class by pupils in «second-degree» institutions (établissements du second degré), that is, collèges and lycées. An open-ended question was put to 83 pupils during interviews : «Do you perceive injustices to take place in EPS class? If so, what do they consist of?» A logical-semantic content analysis was done, using only the inductive method. Pupils perceive injustices mainly in connection with assessment and after that in connection with teacher-pupil interactions. The injustices perceived vary according to the pupils' and institutions' characteristics. They relate mainly to the fields that matter to the particular pupil.

1. Introduction

Partir de l'injustice est ce que Ricoeur (1995) identifie comme fondement de la réflexion sur la justice. « C'est injuste ! », ce cri d'indignation habite tout un chacun depuis ses plus jeunes années. Selon Dubet (1999), le sentiment d'injustice en France se construit dès l'école élémentaire (à partir de 6 ans) et évolue avec l'âge. Les lycéens sont plus sensibles aux problèmes de mérite, ne serait-ce que par le jeu des orientations et des filières, le poids du carnet scolaire, le rôle des mentions, etc. Or, bien des élèves découvrent que le travail fourni ne garantit pas la note. En même temps, les lycéens ont une vive conscience du caractère contradictoire des principes d'égalité et des principes de mérite. Au collège (Debardieux, 1999 ; Dubet, 1999) comme au lycée¹ (Dubet, 1999 ; Merle, 1999 ; Rayou, 1999), des sentiments d'injustice apparaissent dans différents domaines, au plan de l'évaluation, des décisions d'orientation, de la relation pédagogique, des punitions, de l'impossibilité de se plaindre ou encore de l'affectation dans une classe qui regroupe majoritairement des élèves faibles (« mauvaise classe »). Mais qu'en est-il en éducation physique et sportive (EPS) ?

2. Cadre conceptuel

Si les travaux sur les inégalités en EPS sont nombreux, les travaux portant sur les élèves sont rares. Une étude canadienne met en exergue, dans les écoles primaires (élèves de 10 à 12 ans), une variété d'injustices perçues en éducation physique qui relèvent surtout des interactions avec l'enseignant (gestion de la discipline, soutien de l'enseignant) et très peu de l'évaluation (Martel, Gagnon et Tousignant, 2002). Avec l'âge, les injustices concernant l'évaluation en EPS semblent plus saillantes. Un grand nombre de collégiens se plaint du manque d'objectivité dans l'évaluation en EPS (Lentillon et Cogérino, 2005). Des élèves (16 à 19 ans) interrogés par Macdonald et Brooker (1997) se plaignent du fait que les élèves participent à l'évaluation en EPS. D'autres pensent que les différences de maturité entre élèves ne sont pas assez prises en compte dans les évaluations objectives. Enfin, selon certains, les chances de donner le meilleur d'eux-mêmes sont réduites en EPS. Les notes inappropriées, les procédures de notation injustes, les contenus inexistantes en EPS sont fréquemment perçus négativement chez les élèves (Coelho, 2000).

Notre étude contribue à élargir les connaissances en EPS tant sur le plan scientifique que pratique. Elle a pour objectif de déceler les domaines qui provoquent le plus d'injustices en éducation physique et sportive chez des élèves d'établissements secondaires et de mettre en exergue les variations d'injustices perçues selon certaines caractéristiques des élèves et des établissements fréquentés, ce qui n'a jamais été étudié jusqu'à présent : qu'est ce que les élèves trouvent injustes en EPS ? Les injustices perçues varient-elles selon le sexe des élèves, leur pratique sportive, leur ordre de scolarité (collège-lycée) et le type d'établissement fréquenté (favorisé-défavorisé) ? Est-ce les élèves les plus désavantagés au plan des notes (les moins en réussite) ou au plan des interactions enseignant-élèves (les moins soutenus) qui perçoivent le plus d'injustices en EPS ? Des inégalités persistent en éducation physique et sportive (EPS). En ce qui concerne la réussite en EPS, les garçons obtiennent des meilleures notes que les filles (12,4 contre 13,7/20 ; ***²) (Lentillon et Cogérino, 2006), mais des différences ont été également observées selon la pratique sportive des

1 En France, les établissements du second degré sont les collèges et les lycées. Les collèges accueillent les élèves âgés de 11 à 15 ans et les lycées les élèves âgés de 15 à 18 ans.

2 ***: $p < 0,01$.

élèves, leur origine sociale et leur âge (Coupey, 1995 ; Fontayne, 1999 ; Vigneron, 2004 ; Lentillon et Cogérino, 2006). Les collégiens obtiennent des notes significativement supérieures à celles des lycéens (13,5 et 12,7/20 ; ***); il en est de même entre les élèves sportifs et non sportifs (13,4 et 12,0/20 ; ***) (Lentillon et Cogérino, 2006). Les meilleures notes en EPS sont obtenues par les enfants de cadres, professions intellectuelles supérieures et professions intermédiaires et les notes les plus basses par les enfants d'ouvriers (Combaz, 1992 ; Coupey, 1995 ; Vigneron, 2004). En ce qui concerne les interactions enseignant-élèves en EPS, des différences en faveur des élèves forts ont été observées (Bibik, 1999 ; Martinek, 1988 ; Martinek et Johnson, 1979 ; Piéron, Cloes, Luts, Ledent, Pirottin et Delfosse, 1998). Les enseignants encouragent davantage les élèves qu'ils perçoivent compétents, ont davantage de contacts dyadiques avec eux, sont plus élogieux envers eux lors d'une bonne performance, et leur donnent davantage de rétroactions correctives.

S'intéresser aux injustices perçues chez les élèves semble indispensable afin d'adapter l'enseignement de l'éducation physique et sportive aux attentes des élèves. Cette étude permet de les identifier et elle va permettre aux enseignants de guider leur enseignement en fonction du public cible. Si leurs attentes sont prises en compte, les élèves seront davantage satisfaits de cet enseignement, et le travail des enseignants s'en trouvera facilité.

Comme tout travail en psychologie sociale, la préoccupation dans cette étude n'est pas de déterminer ce qui est juste ou injuste ni de savoir si ces élèves devraient considérer la situation juste, mais de déceler comment les élèves pensent et ressentent les problèmes d'injustice en EPS (Skitka et Crosby, 2003 ; Steiner, 1999). Il s'agit d'une approche descriptive. Les injustices perçues peuvent être multiples : elles peuvent concerner la situation personnelle de l'individu ou la situation du groupe d'appartenance (filles comparées aux garçons) (Runciman, 1966). Elles peuvent porter sur la justice d'une récompense reçue, comme la note (justice distributive) ou sur la manière avec laquelle cette récompense a été distribuée (justice procédurale) (Steiner, 1999). Dans cette étude qualitative, nous considérons le sentiment d'injustice dans son sens large, englobant à la fois les injustices individuelles et collectives, distributives et procédurales. Il est considéré comme un sentiment de colère, de mécontentement que soulève une action qui heurte la conscience morale. Cette recherche se centre sur tout ce qui est subjectivement ressenti comme injuste par les élèves.

Rien ne prouve que les individus considèrent injuste ce qui paraît objectivement injuste, qu'ils perçoivent juste, ce qui est objectivement plus juste (Pharo, 1996). Ce que les élèves disent et ce qu'ils préfèrent, les jugements qu'ils portent ne signifient nullement que leurs propos soient justes et fondés objectivement. Ce sont simplement des constructions de la réalité (Dubet, 1991). Selon Kellerhals, Coenen-Huther et Modak (1988), les sentiments d'injustice ne se construisent pas à partir des caractéristiques objectives d'une situation ou sur la base de critères fixes et stables. La justice n'a pas la même signification pour tous les individus et ces derniers adoptent une attitude finaliste envers la justice. Au regard de ces travaux, nous émettons deux hypothèses de recherche :

- Les injustices perçues par les élèves en EPS ne se confondent pas avec les inégalités objectives. Par exemple, les notes inférieures des filles en EPS ne sont pas forcément sources d'injustices chez les filles.
- Les injustices varient d'un élève à l'autre et elles sont ressenties prioritairement dans les domaines auxquels les élèves accordent de l'importance. Le sport étant un domaine masculin valorisé par les garçons et les sportifs, ces derniers percevront davantage d'injustices en EPS que les filles ou les non-sportifs. Il en est de même pour les lycéens avec la présence de l'EPS au baccalauréat

et pour les élèves d'établissements défavorisés si l'on considère leurs réticences aux disciplines scolaires plus traditionnelles (en classe); l'EPS permet à ces élèves de s'évader un peu et d'augmenter leur moyenne générale.

2. Méthodologie

2.1 Sujets

Les 83 élèves ayant participé à cette étude ont tous été volontaires et sont issus de quatre établissements différents : deux collèges et deux lycées (tableau 1). Ces établissements ont été choisis au hasard dans l'académie lyonnaise en France en fonction des caractéristiques socioéconomiques des familles des élèves. Un collège et un lycée accueillent des élèves issus de familles dites favorisées (37 sujets) et les deux autres dites défavorisées³ (46 sujets). L'âge moyen des élèves est de 16,1 ans ($ET = 2,6$) et suit la loi normale ($K-S: N = 83; Dmax = 0,14$)⁴.

Tableau 1

Nombre d'élèves interrogés selon leur sexe, leur ordre de scolarité et le type d'établissement fréquenté

Ordre de scolarité	Type d'établissement fréquenté		Total	Filles	Garçons	Total	
	Défavorisé	Favorisé					
	Filles	Garçons					
Collège	10	11	21	8	4	12	33
Lycée	12	13	25	12	13	25	50
Total	22	24	46	20	17	37	83

2.2 Instrumentation

Des entretiens semi-directifs ont été réalisés auprès des élèves. Les élèves ont été choisis au hasard, sollicités pour participer à l'étude lors de leurs heures libérées. Ces entretiens ont débuté par une question introductive ouverte : « Percevez-vous des injustices en EPS ? Si oui, sous quels aspects ? » Cet article présente uniquement les données issues de cette question amorce des entretiens⁵. Ces données sont riches puisqu'elles permettent de mettre au jour les domaines dans lesquels les élèves perçoivent le plus d'injustices. Les réponses à cette question ouverte sont spontanées et non influencées par l'interviewer et permettent ainsi de déceler les injustices les plus saillantes pour les élèves et les variations d'injustices perçues selon les caractéristiques des élèves et des établissements fréquentés.

3 Ces deux établissements sont classés en zone et réseau d'éducation prioritaire (ZEP et REP). En France, ce classement caractérise l'appartenance des établissements à un contexte socioéconomique défavorisé.

4 $p < 0,01$.

5 Cette question amorce était suivie, lors des entretiens, de questions plus précises concernant des domaines dans lesquels des inégalités ont été observées : l'évaluation, les interactions enseignant-élèves et les interactions entre pairs. Ces domaines sont susceptibles de provoquer des injustices chez les élèves et ces questions plus ciblées ont permis d'affiner l'étude des injustices perçues en EPS (Lentillon et Cogérino, 2006).

2.3 Déroulement

Les 43 entretiens ont tous été menés par une même personne, une chercheuse expérimentée dans la conduite d'entretiens semi-directifs auprès d'élèves. Une autorisation de réaliser cette étude a été demandée auprès des quatre directeurs d'établissement concernés. Ces entretiens ont été réalisés dans la cour de récréation dans un endroit calme ou dans une salle mise à disposition par l'établissement scolaire. Ces entretiens se sont déroulés, la plupart du temps de façon collective, avec deux ou trois élèves volontaires dans un endroit calme (tableau 2). Ce choix d'interroger prioritairement les élèves par deux ou trois a été fait à la suite d'une étude préalable (Lentillon et Cogérino, 2005). Bien qu'il y ait des risques de contamination des réponses, les entretiens collectifs produisent des propos plus consistants et beaucoup plus riches du fait des interactions entre les personnes interrogées. Dans neuf cas, un seul élève était disponible pour réaliser l'entretien. Le choix a été fait de prendre en compte ces entretiens individuels même si les conditions de collecte sont différentes et les données moins riches. Les entretiens ont tous été enregistrés et dactylographiés. Ils ont duré en moyenne 28 minutes et au total 20h 42 min d'entretiens ont été enregistrés et retranscrits. L'anonymat a été respecté. Des renseignements physiques et vestimentaires ont été ajoutés sur les fiches de renseignement afin d'attribuer les dires aux renseignements signalétiques de la bonne personne. La retranscription des entretiens s'est faite le plus rapidement possible afin d'avoir encore en mémoire les dires et les visages des élèves interrogés. Le codage des réponses des élèves (S1, S2, etc.) a permis de distinguer clairement les réponses des différents élèves interrogés.

Tableau 2
Nombre d'élèves par entretien

Nombre d'élèves par entretien	1 élève	2 élèves	3 élèves	Total
Nombre d'entretiens	9	28	6	43

2.4 Méthode d'analyse des résultats

Une analyse de contenu de type logicosémantique a été menée (Mucchielli, 1998). Seule la méthode inductive a été utilisée : aucune catégorie n'a été conçue à l'avance. Les types d'injustices citées lors de la question introductive ont pu être classés dans quatre catégories de réponses distinctes : injustices liées à l'évaluation, aux interactions enseignant-élèves, aux interactions entre pairs et aux activités pratiquées en EPS (tableau 3). Des sous catégories d'analyse ont été identifiées en ce qui concerne l'évaluation selon la classification de Runciman (1966) : les injustices collectives et individuelles ont été distinguées. Les injustices collectives s'adressent au domaine intergroupe, elles font référence à l'ensemble des membres qui sont tous dans les mêmes conditions (injustices entre sportifs et non-sportifs, entre filles et garçons), alors que les injustices individuelles font référence à la situation personnelle (manière d'être noté, barèmes de notation). Deux sous-catégories ont été identifiées en ce qui concerne les interactions enseignant-élèves : le soutien de l'enseignant et les sanctions disciplinaires. Chaque élève enquêté ayant un numéro d'ordre, nous avons rangé ce numéro sous la catégorie correspondante. Les catégories retenues sont exhaustives puisqu'elles rassemblent l'ensemble des injustices citées. Par contre, ces catégories ne sont pas exclusives. Un élève peut, par exemple, percevoir à la fois une injustice sur le plan de l'évaluation et sur le plan des interactions enseignant-élèves.

Quatre variables indépendantes ont été prises en compte dans les analyses :

- le sexe des élèves : filles (F), garçons (G) ;
- leur pratique sportive : sportifs (Sp), non-sportifs (nSp). Les élèves non sportifs ne pratiquent ni de sport extrascolaire (pratique autonome ou en club), ni de sport associatif scolaire (AS). Les élèves sportifs pratiquent du sport soit extrascolaire, soit scolaire (AS), soit les deux ;
- leur niveau de scolarité : collégiens (Co), lycéens (Ly) ;
- le type d'établissement fréquenté : établissements favorisés (Fav), défavorisés (Déf)⁶.

3. Résultats

Dans un premier temps, nous présentons les injustices perçues par les élèves du second degré en général. Ces résultats sont illustrés par des citations des élèves. Dans un deuxième temps, nous différencions les réponses des élèves selon les quatre variables indépendantes prises en compte.

3.1 Tendances générales

Plus d'un élève sur deux dit percevoir des injustices en EPS (53 % d'entre eux). Ces injustices sont prioritairement perçues à propos de l'évaluation (45 % des élèves), puis des interactions enseignant-élèves (13 %) et très rarement au plan des interactions entre pairs (2 %) ou des activités pratiquées en EPS (1 %) (tableau 3).

Tableau 3

Répartition des injustices perçues par les élèves en fonction de leur sexe, l'établissement fréquenté et leur pratique sportive : nombre d'élèves (% d'élèves interrogés)

Catégories d'appartenance	Total (N = 83)	Sexe		Établissements fréquentés		Pratique sportive			
		Filles (N = 42)	Garçons (N = 41)	Collégiens (N = 33)	Lycéens (N = 50)	Défavorisés (N = 46)	Favorisés (N = 37)	Non-sportifs (N = 30)	Sportifs (N = 53)
Perception d'injustices en EPS (nombre d'élèves)									
Oui	44 (53 % ^a)	19 (45 %)	25 (61 %)	15 (45 %)	29 (58 %)	27 (59 %)	17 (46 %)	12 (40 %)	32 (60 %)
Non	39 (47 %)	23 (55 %)	16 (39 %)	18 (55 %)	21 (42 %)	19 (41 %)	20 (54 %)	18 (60 %)	21 (40 %)

6 Pour simplifier l'écriture tout au long de l'article, nous parlerons d'établissements favorisés pour désigner les établissements qui accueillent des élèves issus de familles favorisées et d'établissements défavorisés pour ceux accueillant des élèves issus de familles défavorisées.

Types d'injustices perçues (nombre d'élèves)									
Évaluation	37 (45%)	19 (45%)	18 (44%)	12 (36%)	25 (50%)	20 (43%)	17 (46%)	8 (27%)	29 (55%)
Sportifs-Non sportifs	12	3	9	3	9	8	4	3	9
Manière d'être noté	11	8	3	6	5	7	4	3	8
Filles-Garçons	12	8	4	5	7	6	6	1	11
Barèmes de notation	9	4	5	1	8	5	4	4	5
Interactions enseignant-élèves	11 (13%)	4 (10%)	7 (17%)	6 (18%)	5 (10%)	9 (20%)	2 (5%)	7 (23%)	4 (8%)
Soutien	7	4	3	3	4	7	0	5	2
Sanctions	6	2	4	5	1	4	2	3	3
Interactions pairs	2 (2%)	2 (5%)	0	2 (6%)	0	2 (4%)	0	2 (7%)	0
Activités	1 (1%)	0	1 (2%)	0	1 (2%)	1 (2%)	0	0	1 (2%)

Légende : %^a des élèves interrogés.

3.1.1 Injustices perçues au plan de l'évaluation, les plus fréquemment citées

Ces injustices concernent plus précisément quatre domaines : des injustices entre sportifs et non-sportifs, entre les sexes, liées à la manière d'être noté en EPS et liées aux barèmes de notation.

Injustices entre les sportifs et les non-sportifs. Certains élèves trouvent injuste que les élèves qui font du sport en dehors de l'école soient assurés d'avoir une bonne note en EPS, même s'ils ne travaillent pas : « Moi je n'ai que des bonnes notes, donc il n'y a pas de problèmes. Mais les seules injustices qu'il peut y avoir, c'est entre les gens qui font du sport en club et ceux qui n'en font pas. C'est sûr que celui qui en fait en club, il aura tout de suite des aptitudes physiques nettement plus élevées à celui qui n'en a jamais fait ! » (S69*G*Sp*Ly*Fav⁷)

Injustices liées à la manière d'être noté en EPS. Les injustices perçues de ce type sont variées. Les élèves se plaignent, pour la majorité, du manque d'objectivité de l'évaluation (favoritisme) : « Le prof[esseur] a une vision différente pour chaque élève, il favorise certains. C'est à la tête qu'il note. » (S39*G*Sp*Ly*Déf)

Des élèves déplorent que l'évaluation se déroule seulement sur une séance et préféreraient une évaluation continue tout au long du cycle d'apprentissage : « Mais je sais par exemple qu'en acrosport ou en danse, il [l'enseignant] note à la fin du trimestre. Pour moi, c'est plus juste qu'il

7 « S69*G*Sp*Ly*Fav » se lit « Sujet interviewé n° 69, un garçon sportif, de lycée et d'établissement favorisé ».

[l'enseignant] nous regarde pendant tout le trimestre. Il se fait son opinion et il met la note après.» (S63*F*nSp*Ly*Fav)

Pour d'autres, la note n'apporte rien et elle est même perçue négativement en EPS. La note peut avoir des conséquences non négligeables sur la motivation des élèves à participer au cours d'éducation physique. Les élèves apprécient l'EPS pour le défoulement, le plaisir qu'elle procure, mais la note va à l'encontre des valeurs recherchées en EPS : «Le plus injuste, c'est de se faire noter. Ça gâche vraiment le plaisir qu'on a à venir en sport.» (S18*F*Sp*Co*Déf)

Enfin, les cycles d'apprentissage sont trop courts pour certains ne permettant pas le progrès : «Par exemple là, on a fait volley au dernier trimestre, et on n'a pas eu assez de séances pour progresser.» (S38*G*Sp*Ly*Déf)

Injustices entre les filles et les garçons. Ces injustices divergent entre les deux sexes. Les filles citent seulement des injustices en leur défaveur. Elles se plaignent majoritairement de la gestion de la classe en groupes de niveaux. Les enseignants mettent souvent en place des groupes d'élèves de niveaux faible, moyen et fort pour pouvoir différencier les contenus d'enseignement selon les capacités physiques des élèves. Or, ces groupes de niveaux reviennent, la plupart du temps, à séparer les filles des garçons : «Elle [l'enseignante] fait des équipes fortes où il n'y a que les garçons et après les filles, elles se retrouvent à des niveaux moins élevés. Du coup, la note s'en ressent.» (S30*F*Sp*Co*Fav)

Des filles se plaignent également de la trop faible prise en compte des différences entre les filles et les garçons en EPS : «[Je vois des injustices] par rapport aux garçons. Ils sont plus sportifs que nous, mais ils sont notés comme nous... Si vous prenez tous les élèves, en général ceux qui ont les meilleures moyennes, ce sont quand même les garçons...» (S53*F*Sp*Ly*Defav)

Les garçons, quant à eux, perçoivent des injustices en leur défaveur. Si les filles pensent que les différences de barèmes de notation entre les filles et les garçons sont trop faibles, les garçons pensent qu'elles sont trop grandes. Les filles obtiennent trop souvent des notes supérieures à celles méritées : «Je pense qu'on devrait tous être notés pareil, parce que les filles de notre classe ont des barèmes beaucoup trop faciles.» (S36*G*Sp*Ly*Déf)

Certains garçons dénoncent l'absence de barèmes plus faciles pour eux dans les activités féminines (danse), comme c'est le cas pour les filles dans les activités masculines : «Pourquoi les filles, elles ont des plus petits coefficients dans les sports qui demandent peut-être une plus grosse masse musculaire, mais à la fois les garçons n'ont pas un petit avantage en danse.» (S64*G*Sp*Ly*Fav)

Injustices liées aux barèmes de notation. Ce quatrième type d'injustice cité par les élèves à propos de l'évaluation concerne également différents domaines. Les barèmes de notation sont perçus par certains comme trop difficiles : «Moi, je pense qu'il y a des injustices au plan des capacités physiques de chacun. Même s'ils [les élèves] sont super motivés, s'ils n'ont pas les capacités physiques pour, ils n'y arriveront jamais... C'est vrai que les barèmes, ils sont vachement hauts. Cette année, on fait trois fois 500 mètres. Pour avoir 20, il faut faire un temps super rapide, je ne sais plus exactement mais c'est vraiment trop rapide.» (S50*G*nSp*Ly*Déf)

Certains pensent que les barèmes ne prennent pas assez en compte les efforts et les progrès : «C’était un peu injuste parce que certains [élèves] avaient plus l’habitude et donc ils faisaient plus de tours et gagnaient plus de points, et d’autres n’ont pas le même niveau. Et ça ne fait pas la même note, alors qu’on a donné le meilleur de nous.» (S17*F*Sp*Co*Déf)

D’autres pensent que les barèmes de notation sont trop différents selon les activités pratiquées. Cela est injuste au baccalauréat⁸ où les élèves sont évalués sur des activités différentes : «Les élèves qui ont pris le menu “acrogym, natation et volley”, en notation, c’est vachement plus facile. Les notes, ça n’a rien à voir.» (S83*G*nSp*Ly*Déf)

3.1.2 Injustices liées aux interactions enseignant-élèves

Deux types d’injustices ont été cités au plan des interactions enseignant-élèves dans des proportions égales : des injustices liées au soutien de l’enseignant et d’autres liées aux sanctions disciplinaires.

Injustices liées au soutien de l’enseignant. La plupart de ces injustices concernent le fait que l’enseignant avantage les plus forts dans ses interactions ; il passe trop de temps avec eux et pas assez avec les élèves plus faibles : «Il [l’enseignant] regarde plus les gens qui travaillent, enfin ceux qui arrivent mieux en sport que ceux qui sont un peu plus nuls.» (S47*F*nSp*Ly*Déf)

Pour d’autres, le professeur ne croit pas assez les élèves lorsque ces derniers justifient leurs difficultés par une blessure ou des problèmes de santé (comme l’asthme) : «Quand on a des problèmes de respiration et qu’on court, le prof[esseur] nous dit : “Apportez vos médicaments et vous devez courir quand même.”» (S2*G*Sp*Co*Déf)

Enfin, certains élèves perçoivent un manque de soutien de l’enseignant. Ce dernier ne se sent pas concerné par les problèmes rencontrés par les élèves : «Je n’arrive pas à sauter les haies et le prof[esseur] il n’essaie même pas de m’aider... Il me dit : “Débrouille-toi !”» (S4*F*nSp*Co*Déf)

Injustices liées aux sanctions disciplinaires. Pour la plupart, le professeur n’est pas assez sévère. Il n’énonce que des menaces inefficaces puisqu’elles n’aboutissent jamais à des punitions : «Oui, parce que parfois on fait des évaluations, et il y a des élèves qui s’amusent à chahuter d’autres élèves et le prof[esseur] d’EPS, il ne dit rien. C’est un peu injuste qu’il ne les punisse pas.» (S10*G*nSp*Co*Déf)

D’autres pensent que l’enseignant punit toujours les mêmes élèves parfois sans raison : «Elle [l’enseignante] dispute toujours les mêmes alors que parfois, ils ne sont même pas fautifs.» (S33*G*Sp*Co*Déf)

8 Le baccalauréat est l’examen national qui se déroule à la fin du lycée en classe de terminale.

3.1.3 Injustices perçues au plan des relations entre pairs

Deux élèves déplorent le manque de respect entre élèves en EPS : « Il y a beaucoup d'élèves qui poussent et ils ne disent pas pardon. Je trouve que tout le monde est énervé quand on est en sport... Il y a de la tension entre les élèves quand il y a sport. » (S4*F*nSp*Co*Défav)

3.1.4 Injustice perçue au plan des activités physiques pratiquées

Seul un élève déplore l'absence de choix des activités pratiquées en EPS : « En début d'année, il faudrait que l'enseignant mette un tableau avec toutes les activités physiques qu'on peut faire et on vote dans la classe, on choisit. Parce que là, c'est imposé et ce n'est pas terrible. Il y en a [des élèves] qui n'aiment pas et, logiquement, ils ne vont pas s'investir. » (S4*G*Sp*Ly*Déf)

3.2 Différenciation des injustices perçues selon les caractéristiques des élèves et le type d'établissement fréquenté

Des différences s'observent en ce qui concerne le nombre d'élèves percevant des injustices en EPS. Si la majorité des garçons (61 % d'entre eux), des élèves sportifs (60 %), des élèves fréquentant des établissements défavorisés (59 %) et de lycéens (58 %) disent percevoir des injustices en EPS, une minorité de filles (45 %), d'élèves non sportifs (40 %), d'élèves fréquentant des établissements favorisés (46 %) et de collégiens (45 %) sont dans ce cas.

Des différences apparaissent également en ce qui concerne les types d'injustices citées. Les élèves sportifs et de lycées sont plus nombreux à percevoir des injustices à propos de l'évaluation que ceux non sportifs (55 % contre 27 % d'entre eux) et de collèges (50 % contre 36 %). Les interactions enseignant-élèves, quant à elles, affectent davantage les élèves non sportifs (23 % contre 8 % d'entre eux), d'établissements défavorisés (20 % contre 5 %), de collèges (18 % contre 10 %) et les garçons (17 % contre 10 %). Plus précisément, en ce qui concerne les interactions enseignant-élèves, les injustices perçues à propos du soutien de l'enseignant sont citées seulement par des élèves d'établissements défavorisés, et prioritairement par des élèves non sportifs. Les garçons, les élèves de collèges et d'établissements favorisés tendent, quant à eux, à être plus nombreux à citer des injustices liées aux sanctions disciplinaires.

4. Discussion

L'objectif de cette étude était de déceler les domaines dans lesquels les élèves du secondaire percevaient le plus d'injustices et de mettre en exergue les variations d'injustices perçues selon les caractéristiques des élèves et des établissements fréquentés. Les élèves perçoivent majoritairement des injustices à l'égard l'évaluation, puis à propos des interactions enseignant-élèves et très rarement à propos des interactions avec les pairs de la classe ou des activités pratiquées. Cet article s'est focalisé uniquement sur les réponses des élèves à la question introductive d'entretiens semi-directifs. L'analyse des verbatim complets a abouti aux mêmes résultats⁹ ainsi qu'une étude complémentaire par questionnaires auprès d'élèves de collège et de lycée (Lentillon et Cogérino,

9 Lors des entretiens semi-directifs, au total 171 injustices ont été citées au plan de l'évaluation, 97 au plan des interactions enseignant-élèves et seulement 39 au plan des interactions entre pairs.

2005, 2006). Ces résultats ne sont pas spécifiques à l'EPS, le même phénomène a été observé dans cinq autres disciplines d'enseignement (Dar et Resh, 2001, 2003). Par contre, l'étude de Martel, Gagnon, Grenier, Pelletier-Murphy et Dumont (1999) en EPS auprès d'élèves de primaire aboutit à des résultats opposés: les injustices mentionnées par ces élèves concernent surtout la gestion de la discipline (41 % des situations injustes rapportées); celles liées au jugement de l'enseignant sont les moins fréquemment citées (5%). Ces différences de résultats peuvent être reliées aux différences de contexte de recherche entre ces études (Canada-France): en France, la note d'EPS est perçue comme importante par les élèves du second degré. Le poids du coefficient attribué à la note d'EPS¹⁰ est perçu comme positif: la note d'EPS permet de rattraper les notes des autres disciplines (Lentillon et Cogérino, 2005, 2006). Les outils de collecte de données (récits d'injustice-entretiens) et la tranche d'âge des élèves interrogés (primaire-second degré) sont différents entre ces deux études. Les injustices perçues semblent évoluer avec les années. Si le collège est le lieu des prises de conscience des failles des adultes (Paicheler, 2001), au lycée, les perceptions d'injustices concernent un plus grand nombre d'élèves. Avec l'âge, les élèves ont des attitudes moins positives à l'égard de l'EPS (Dismore, Bailey et Izaki, 2006; Piéron *et al.*, 1998; Subramaniam et Silverman, 2007). Le degré de satisfaction global des élèves baisse de 15 % face à l'EPS du primaire (6 à 12 ans) au second degré (12 à 18 ans) (Piéron *et al.*, 1998). L'étude de Lentillon et Cogérino (2005) auprès de collégiens montre également des injustices plus saillantes en EPS avec l'augmentation de l'âge.

Les attentes de réussite non comblées peuvent être une source d'injustices chez les élèves du second degré mais pas la seule (Merle, 1999). En EPS, des études (Lentillon et Cogérino, 2006; Vigneron, 2004) montrent que les notes obtenues reflètent souvent les attentes des élèves et sont parfois même supérieures à celles attendues. Les injustices perçues au plan de l'évaluation concernent soit des inégalités de réussite entre groupes d'élèves (sportifs-non sportifs, filles-garçons), soit les procédures d'évaluation (manière d'être noté, barèmes de notation). Les garçons perçoivent des injustices intersexes en leur défaveur. Or, les garçons sont les plus favorisés en EPS; ces différences s'observent au plan de la réussite en EPS, des interventions de l'enseignant, des contenus d'enseignement, des interactions entre pairs (Cleuziou, 2000; Cogérino, 2005; Colwell, 1999; Combaz, 1992; Flintoff, 1994; Fontayne, 1999; Lentillon et Cogérino, 2003; Skelton, 2002; Vigneron, 2004). Ceci montre bien que l'injustice ressentie est subjective et ne reflète pas la réalité (Pharo, 1996). En ce qui concerne les procédures d'évaluation, comme dans d'autres disciplines d'enseignement (Merle, 1999; Rayou, 1999), les élèves dénoncent l'arbitraire, la subjectivité et le favoritisme. Les élèves interrogés par Macdonald et Brooker (1997) se plaignent également de la manière d'être noté en EPS.

Comme le souligne Merle (1996), l'appréciation de la justice de l'évaluation est spécifique à chacune des disciplines d'enseignement. Certaines des injustices citées par les élèves sont spécifiques à l'EPS; c'est le cas des injustices relatives aux barèmes de notation. De nombreuses mesures ont été prises afin de réduire la prise en compte des performances et assurer une plus grande équité entre élèves. L'évaluation est passée d'une prise en compte de la performance seule dans les années 1960 à la prise en compte d'autres éléments comme la maîtrise d'exécution (manière de faire), les progrès, les connaissances acquises ou le projet d'apprentissage élaboré par l'élève. Mais les élèves se plaignent encore de la difficulté des barèmes de notation et d'une trop faible prise en compte

10 L'EPS a un coefficient 2 au baccalauréat général scientifique, autant que le français.

des efforts, des progrès et des capacités individuelles de chacun. De même, les élèves interrogés par Hébrard (1986) veulent majoritairement être notés non seulement sur la performance, mais également sur la participation. Dans l'étude de Luke et Sinclair (1991), certains adolescents (16-17 ans) se plaignent que l'évaluation soit surtout basée sur le niveau général des élèves et non sur une habileté motrice particulière. Les injustices relatives à l'évaluation ponctuelle sont aussi spécifiques à l'EPS : les élèves sont évalués à la fin de chaque cycle d'enseignement en EPS (un trimestre), alors que dans les autres disciplines, les évaluations sont multiples, réparties tout au long du trimestre.

Comme supposées, les injustices perçues varient selon les caractéristiques des élèves. Si la majorité des garçons, des élèves sportifs, des élèves d'établissements défavorisés et des lycéens disent percevoir des injustices en EPS, une minorité de filles, d'élèves non sportifs, d'élèves d'établissements favorisés et de collégiens sont dans ce cas. Au-delà des inégalités objectivement observables, l'intérêt accordé à un domaine particulier accentue les perceptions d'injustices (Kellerhals *et al.*, 1988). Les filles sont moins enthousiastes et éprouvent moins de plaisir à venir en EPS que les garçons (Luke et Sinclair, 1991 ; Shropshire, Carroll et Yim, 1997). Selon une enquête nationale en France, l'EPS arrive en tête des matières préférées chez les garçons de 5^e (12 à 13 ans) devant les mathématiques et en troisième position chez les filles derrière les langues étrangères et le français (Terrail, 1992). Par ailleurs, Chen (1998) montre des attentes plus élevées chez les élèves vis-à-vis de l'EPS de la 9^e à la 11^e année (de 14 à 16 ans). Selon Lentillon et Cogérino (2006), les élèves d'établissements défavorisés, les garçons comme les sportifs accordent une importance plus élevée à la note d'EPS que ceux d'établissements favorisés, les filles et les non-sportifs. Par ailleurs, les élèves d'établissements défavorisés vivent et grandissent dans des territoires urbains qui cumulent les handicaps sociaux et économiques. Ils vivent plus fortement que d'autres le sentiment d'injustice et de mise à l'écart, notamment à l'école (Jazouli, 1994 ; Payet et Sicot, 1997). Selon Dar et Resh (2003), les élèves avec un plus faible niveau social sont ceux qui perçoivent le plus d'injustices en ce qui concerne les notes scolaires obtenues dans cinq autres disciplines que l'EPS. Les personnes réagissent fréquemment aux inégalités objectives (inégalités de réussite, de traitement) par une intériorisation de l'infériorité : ils se définissent comme moins capables, moins valables. Une étude hors EPS (Resh, 1999) a montré qu'en reliant leur résultat à leur mérite, et aux mérites des meilleurs camarades, les élèves les moins en réussite ne sont pas conduits à ressentir davantage d'injustices. En EPS, l'analyse des verbatim complets a bien montré cette intériorisation d'infériorité chez les filles (Lentillon et Cogérino, 2006) : ces dernières pensent que c'est normal que les garçons aient de meilleures notes en EPS qu'elles puisqu'ils sont plus forts, plus sportifs et plus motivés.

Les types d'injustices perçues sont différents selon les caractéristiques des élèves et le type d'établissement fréquenté. Les élèves d'établissements défavorisés sont plus nombreux (quatre fois plus) que ceux d'établissements favorisés à percevoir des injustices à propos des interactions enseignant-élèves. Il en est de même entre les élèves non sportifs et sportifs (trois fois plus) et entre les collégiens et les lycéens (deux fois plus). L'étude de Martel *et al.* (1999) montre également que l'aspect relationnel prime chez les jeunes élèves. Avec l'évolution de l'ordre de scolarité, la réussite devient de plus en plus importante et encore plus au lycée avec la présence de l'EPS au baccalauréat. Selon Chen (1998), les élèves d'origine sociale faible recherchent davantage de liens sociaux en EPS que les autres élèves.

En ce qui concerne les interactions enseignant-élèves, les garçons sont deux fois plus nombreux que les filles à percevoir des injustices à l'égard des sanctions disciplinaires. Ces injustices reflètent

les stéréotypes de masculinité véhiculés dans la société : la force, le pouvoir, la domination, l'indépendance, etc. Au primaire, les filles ont également une attitude plus positive envers l'enseignant d'EPS (Shropshire *et al.*, 1997). Les résultats de Kramarae et Treichler (1990) et Jules et Kutnick (1997), hors EPS, vont dans le même sens. Lorsqu'il s'agit de définir les qualités d'un bon enseignant (Jules et Kutnick, 1997), les garçons (âgés de 8 à 16 ans) attachent plus d'importance aux capacités de contrôle de l'enseignant et à l'utilisation des punitions. Les garçons perçoivent moins le pouvoir de l'enseignant et ils essaient davantage de contrer les idées de l'enseignant (Kramarae et Treichler, 1990).

Les injustices à l'égard du soutien de l'enseignant sont perçues, la plupart du temps, par les élèves les moins en réussite en EPS (seulement des élèves d'établissements défavorisés et surtout des non sportifs). Ces élèves ont davantage besoin de soutien et leurs attentes ne sont pas comblées. Dans l'étude de Babad (1990), les élèves (âgés de 9 à 11 ans) en difficulté en EPS déclarent également recevoir moins de soutien affectif que ceux en réussite. Par ailleurs, les élèves du primaire faisant l'objet d'attentes élevées croient recevoir davantage de soutien que les élèves moins talentueux (Martinek et Karper, 1986) et ils se disent plus souvent félicités que réprimandés (Martinek, 1988).

Ce travail de recherche présente trois principales limites. Les entretiens ont été réalisés uniquement auprès d'élèves issus de l'académie de Lyon. Ainsi, cette étude n'est pas représentative de l'ensemble des élèves des établissements secondaires français et constitue uniquement une étude exploratoire des injustices perçues chez les élèves en EPS. La deuxième limite de cette étude concerne le déroulement et l'analyse des entretiens. Les entretiens ont tous été réalisés et analysés par une jeune femme de 25 ans. Or, le sexe et l'âge de l'enquêteur peuvent influencer les réponses des élèves et leur interprétation (Grawitz, 1993). Si les données avaient été analysées par une deuxième personne, la validité des résultats aurait été accrue. Cependant, le coût temporel d'une telle analyse n'a pas permis sa réalisation. Par ailleurs, les différences constatées en fonction des caractéristiques prises en compte dans cette étude (sexe, pratique sportive, ordre de scolarité, type d'établissement fréquenté) ne restent que des tendances observées sur des données qualitatives. Cette limite a été réduite dans l'étude puisqu'en complément aux entretiens, des questionnaires ont été utilisés pour évaluer objectivement les perceptions d'injustice en EPS (Lentillon et Cogérino, 2006). La troisième limite concerne la prise en compte du type d'établissement fréquenté et non des catégories socioprofessionnelles des parents des élèves. Bien que la plupart des élèves qui fréquentent les deux types d'établissement identifiés soient issus de familles favorisées pour l'un et défavorisées pour l'autre, certains élèves ne sont pas du même niveau social. La prise en compte des catégories socioprofessionnelles des parents aurait permis une plus grande différenciation des élèves.

Malgré certaines limites, cette étude permet toutefois d'apporter quelques recommandations pratiques afin que l'enseignement de l'EPS réponde au mieux aux attentes des élèves. Les enseignants d'éducation physique et sportive devraient porter une attention particulière à l'évaluation et à sa mise en place. Les barèmes de notation dans toutes les activités enseignées doivent prendre en compte les différences de niveaux chez les élèves et notamment celles qui sont liées au sexe et à la pratique sportive. Les enseignants doivent davantage expliquer ces grilles d'évaluation aux élèves afin de permettre une meilleure compréhension de celles-ci. Ils ont le devoir également d'appliquer ces barèmes de notation avec la plus grande objectivité possible. Au collège et surtout dans les établissements défavorisés, une attention particulière est à porter sur les interventions auprès des élèves ; ces élèves semblent avoir davantage besoin de l'enseignant. Il en est de même

pour les élèves non sportifs ; il ne faut pas hésiter, en tant qu'enseignant, de différencier ses interventions auprès des élèves d'une même classe et de passer davantage de temps avec les élèves qui rencontrent le plus de difficultés en EPS.

5. Conclusion

Cette étude montre bien que « l'expérience que les élèves font de l'injustice n'est pas seulement structurée par les inégalités » (Merle, 1999, p. 15). Les injustices sont prioritairement perçues à propos des domaines importants pour l'élève. Les élèves perçoivent prioritairement des injustices à l'égard de l'évaluation puis à l'égard des interactions enseignant-élèves, et très rarement à l'égard des interactions entre pairs ou des activités pratiquées en EPS. L'évaluation en EPS est un problème crucial pour les enseignants, mais l'est également pour les élèves. Il semble important que les recherches s'intéressent davantage aux problèmes que pose l'évaluation en EPS et apportent des solutions concrètes aux enseignants. C'est dans cette perspective que se placent les travaux de l'Institut national de recherche pédagogique (INRP) en France depuis quelques années (David, 2004). Bien que la majorité des élèves perçoivent des injustices au plan de l'évaluation, les injustices perçues varient selon les caractéristiques des élèves et des établissements. D'autres variables contextuelles peuvent influencer les perceptions d'injustices chez les élèves (Resh, 1999) et des recherches ultérieures peuvent prendre en compte l'influence des caractéristiques de l'enseignant (sexe, statut, ancienneté, âge), de l'activité pratiquée (masculine/féminine/neutre, individuelle/collective) et du niveau de réussite de la classe sur les injustices perçues en éducation physique et sportive. Certaines analyses ont déjà été effectuées et les résultats sont intéressants : les élèves se sentent mieux soutenus par les enseignants d'EPS jeunes, sans expérience, stagiaires ou agrégés (Lentillon et Cogérino, 2006).

Références

- Babad, E.Y. (1990). Measuring and changing teachers' differential behavior as perceived by students and teachers. *Journal of Educational Psychology*, 82, 683-690.
- Bibik, J.M. (1999). Factors influencing college students' self-perceptions of competence in beginning physical education classes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 18, 255-276.
- Chen, A. (1998). Meaningfulness in physical education : A description of high school students' conceptions. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 285-306.
- Cleuziou, J.P. (2000). L'analyse des menus et des notes. In B. David (dir.), *Éducation physique et sportive : la certification au baccalauréat* (p. 77-124). Paris : INRP.
- Coelho, J.D. (2000). Student perceptions of physical education in a Mandatory College Program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 19(6), 1-24.
- Cogérino, G. (dir.) (2005). *Filles et garçons en EPS*. Paris : Revue EPS.
- Colwell, S. (1999). Feminisms and figurational sociology : Contributions to understandings of sports, physical education and sex/gender. *European Physical Education Review*, 5, 219-240.
- Combaz, G. (1992). *Sociologie de l'éducation sportive*. Paris : Presses universitaires de France.
- Coupey, S. (1995). Pratiques d'éducation physique et sportive au CP et différences de performances entre filles et garçons. *Revue française de pédagogie*, 110, 37-50.
- Dar, Y. et Resh, N. (2001). Exploring the multifaceted structure of sense of deprivation. *European Journal of Social Psychology*, 30, 1-21.
- Dar, Y. et Resh, N. (2003). Social disadvantage and students' sense of deprivation in socially integrated schools in Israel. *Social Justice Research*, 16, 109-133.

- David, B. (dir.) (2004). *Évaluer et noter en EPS. Regard sur la formation et perspectives de recherches*. Paris : INRP.
- Debardieux, E. (1999). Désigner et punir ; Remarques sur une construction ethnisante au collège. In D. Meuret (dir.), *La justice du système éducatif* (p. 195-212). Bruxelles : De Boeck.
- Dismore, H., Bailey, R. et Izaki, T. (2006). Japanese and english school students' views of physical education : A comparative study. *International Journal of Sport and Health Science*, 4, 74-85.
- Dubet, F. (1991). *Les lycéens*. Paris : Seuil.
- Dubet, F. (1999). Sentiments et jugements de justice dans l'expérience scolaire. In D. Meuret (dir.), *La justice du système éducatif* (p.177-193). Bruxelles : De Boeck.
- Flintoff, A. (1994). Sexism and homophobia in physical education : The challenge for teacher educators. *Physical Education Review*, 17, 97-105.
- Fontayne, P. (1999). *Motivation et activités physiques et sportives : influence du sexe et du genre sur la pratique du sport et de l'éducation physique*. Thèse de doctorat en sciences et techniques des activités physiques et sportives (STAPS), Université Paris-Sud Orsay, France.
- Grawitz, M. (1993). *Méthodes des sciences sociales* (9^e éd.). Paris : Dalloz.
- Hébrard, A. (dir.) (1986). *EPS : réflexions et perspectives*. Paris : Revue EPS.
- Jazouli, A. (1994). *Les raisins de la galère. Étude exploratoire sur les préadolescents dans les quartiers populaires*. Paris : Banlieues copies.
- Jules, V. et Kutnick, P. (1997). Student perceptions of a good teacher : the gender perspective. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 497-511.
- Kellerhals, J., Coenen-Huther, J. et Modak, M. (1988). *Figures de l'équité : la construction des normes de justice dans les groupes*. Paris : Presses universitaires de France.
- Kramarae, C. et Treichler, P.A. (1990). Power relationships in the classroom. In S.L. Gabriel et I. Smithson (dir.), *Gender in the classroom – Power and pedagogy* (p. 41-59). Urbana, IL : University of Illinois Press.
- Lentillon, V. et Cogérino, G. (2003). Pratiques des jeunes en milieu scolaire et inégalités sexuées. *Chronique féminine : «Au tour des sportives»*, 83-85, 46-49.
- Lentillon, V. et Cogérino, G. (2005). Les inégalités entre les sexes dans l'évaluation en EPS : sentiment d'injustice chez les collégiens. *Revue STAPS*, 68, 79-95.
- Lentillon, V. et Cogérino, G. (2006). Perceptions chez les élèves de second degré du soutien d'enseignants plus ou moins expérimentés en EPS. *Revue STAPS*, 72, 49-61.
- Luke, M.D. et Sinclair, G.D. (1991). Gender differences in adolescents' attitudes toward school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11, 31-46.
- Macdonald, D. et Brooker, R. (1997). Assessment issues in a performance-based subject : a case study of physical education. *Studies in Educational Evaluation*, 23, 83-102.
- Martel, D., Gagnon, J., Grenier, G., Pelletier-Murphy, J. et Dumont, S. (1999). *Révélations d'élèves du primaire sur la conduite de l'éducateur physique à leur égard*. Communication présentée lors du colloque de l'AIESEPS «Qu'apprennent les enfants en faisant des activités physiques?», Besançon, France, 19-21 novembre. [Cédérom].
- Martel, D., Gagnon, J. et Tousignant, M. (2002). Physical education teachers' views of injustices in the gymnasium. *Revue Avante*, 8, 55-68.
- Martinek, T. (1988). Confirmation of a teacher expectancy model : Student perceptions and causal attributions of teaching behaviors. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 59, 118-126.
- Martinek, T. et Johnson, S. (1979). Teacher expectations. Effect on dyadic interaction and selfconcept in elementary age children. *Research Quarterly*, 50, 60-70.
- Martinek, T. et Karper, W.B. (1986). Motor ability and instructional contexts : Effect on teacher expectations and dyadic interactions in elementary physical education classes. *Journal of Classroom Interaction*, 22, 16-25.
- Merle, P. (1996). *L'évaluation des élèves. Enquête sur le jugement professoral*. Paris : Presses universitaires de France.
- Merle, P. (1999). Équité et notation : l'expérience subjective des lycéens. In D. Meuret (dir.), *La justice du système éducatif* (p. 213-226). Bruxelles : De Boeck.
- Mucchielli, R. (1998). *L'analyse de contenu : documents et des communications*. Paris : ESF.

- Paicheler, A. (2001). *Droit et justice au collège en banlieue*. Paris : Mission de recherche, Droit et justice.
- Payet, J.P. et Sicot, J.P. (1997). Expérience collégienne et « origine ethnique » : la civilité et la justice scolaires du point de vue des élèves français et des élèves étrangers ou issus de l'immigration. *Migrants-Formation*, 109, 155-167.
- Pharo, P. (1996). *L'injustice et le mal*. Paris : L'Harmattan.
- Piéron, M., Cloes, M., Luts, K., Ledent, M., Pirottin, V. et Delfosse, C. (1998). *Analyse de la prise en considération des caractéristiques individuelles des élèves dans les décisions et les comportements d'enseignant experts et débutants*. Liège : ISEPK.
- Rayou, P. (1999). « Combien t'as eu ? » Les lycéens à l'épreuve de la dissertation de philosophie. In D. Meuret (dir.), *La justice du système éducatif* (p. 228-240). Bruxelles : De Boeck.
- Resh, N. (1999). Injustice in schools: Perceptions of deprivation and classroom composition. *Social Psychology of Education*, 3, 103-126.
- Ricoeur, P. (1995). *Le Juste*. Paris : Esprit.
- Runciman, W.G. (1966). *Relative deprivation and social justice*. London : Routledge and Kegan Paul.
- Shropshire, J., Carroll, B. et Yim, S. (1997). Primary school children's attitudes to physical education: Gender differences. *European Journal of Physical Education*, 2, 23-38.
- Skelton, C. (2002). Constructing dominant masculinity and negotiating the "male gaze". *International Journal of Inclusive Education*, 6, 17-31.
- Skitka, L.J. et Crosby, F.J. (2003). Trends in the social psychological study of justice. *Personality and Social Psychology Review*, 7, 282-285.
- Steiner, D. (1999). Qu'est-ce qui est juste ? Une introduction à la psychologie de la justice distributive et procédurale. In J.L. Beauvois, N. Dubois et W. Doise (dir.), *La psychologie sociale : identité, moralité, internalisation* (Vol. 4, p. 87-102). Grenoble : Presses de l'Université de Grenoble.
- Subramaniam, P.R. et Silverman, S. (2007). Middle school students' attitudes toward physical education. *Teaching and Teacher Education*, 23, 602-611.
- Terrail, J.P. (1992). Parents, filles et garçons, face à l'enjeu scolaire. *Éducation et Formation*, 30, 3-11.
- Vignerot, C. (2004). *La construction des inégalités de réussite en EPS au baccalauréat entre filles et garçons*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Dijon, France.