

L'ÉVALUATION ET LA FABRICATION DES DIFFÉRENCES SEXUÉES : COMPARAISON DE CAS EN MATHÉMATIQUES ET EPS À L'ÉCOLE PRIMAIRE

Mathilde BENMERAH

Doctorante, CERGY UNIVERSITÉ

Laboratoire EMA, école doctorale EDC

mathilde.benmerah@univ-lorraine.fr

Résumé

La question de l'égalité des sexes se révèle être un enjeu de l'école du XXI^e siècle. Garantir l'égalité des sexes au sein du système éducatif est une problématique qui interroge non seulement les processus d'apprentissage et leurs caractères potentiellement différentiels, mais également les processus d'enseignement. Les études disponibles sur les liens entre la construction scolaire des différences entre les sexes et les pratiques enseignantes soulignent l'existence d'un traitement différent entre filles et garçons à l'École. Le système scolaire français contribue à la reproduction, voire à la construction des inégalités et à l'existence d'une forme de scolarisation différentielle (Duru-Bellat, 2017, Verscheure et al., 2019a). Peu de recherches se sont penchées sur la construction des inégalités de sexe dans le premier degré en intégrant un point de vue didactique avant les années 2000 (Verscheure et Barale, 2020). Cette communication présente les premiers résultats d'une étude comparative de deux disciplines (les mathématiques et l'Éducation Physique et Sportive) et vise à dresser un constat récent sur un potentiel impact des stéréotypes de genre sur la pratique évaluative des enseignants. Elle repose sur l'étude du cadre didactique en évaluation utilisé dans ces disciplines et plus particulièrement sur une observation des épisodes évaluatifs et de la logique évaluative (Sayac, 2017a).

Le dernier rapport de la DEPP, intitulé « Filles et garçons sur le chemin de l'égalité » et publié en mars 2023, met en évidence des disparités de résultats entre les élèves filles et garçons en mathématiques et en français. Les filles obtiennent de meilleurs résultats en français, tandis que les garçons surpassent les filles en mathématiques. Parallèlement, le rapport souligne une inégalité dans la confiance en soi face aux évaluations. À un niveau de maîtrise équivalent, les élèves garçons présentent un niveau de confiance plus élevé, en particulier en mathématiques. Cette disparité de résultats s'explique en partie par la construction continue, tout au long de la scolarité, du sentiment d'efficacité personnelle, avec des interactions plus longues et formatrices spécifiquement destinées aux élèves garçons (Duru-Bellat, 2004), ainsi que par une surstimulation dans les disciplines dites « masculines » (Duru-Bellat, 2016). La problématique de l'égalité des sexes demeure au cœur de notre système éducatif, et des études révèlent un traitement différencié entre les filles et les garçons à l'école (Duru-Bellat, 2017 ; Verscheure et al., 2019a). Cette recherche découle de questionnements sur l'existence possible d'une dimension genrée dans l'évaluation des savoirs disciplinaires. Elle interroge les pratiques évaluatives enseignantes en fonction du sexe de l'élève évalué(e) et explore l'idée d'un cadre didactique en évaluation différencié. La pratique évaluative, complexe et multidimensionnelle, implique divers éléments tels que la culture de l'évaluation, la posture d'évaluateur, les compétences évaluatives et les gestes évaluatifs. Ces composantes interagissent tout en générant des tensions ou des contradictions (Jorro, 2009), influencées par des facteurs individuels tels que les croyances, les représentations et les expériences (Sayac, 2017b). Cela soulève la question d'une éventuelle corrélation entre la pratique évaluative enseignante et la reproduction de stéréotypes sexuels.

Cette communication vise à présenter les premiers résultats d'une étude comparative des pratiques évaluatives dans deux disciplines (les mathématiques et l'EPS), réalisée dans le cadre d'une thèse en sciences de l'éducation. L'objectif est d'observer ou non l'impact des stéréotypes de genre sur la pratique évaluative des enseignant-es du premier degré. La présentation comprend une explicitation des fondements théoriques, la méthodologie utilisée et un extrait des résultats obtenus à travers une comparaison de cas.

I - LE CADRE CONCEPTUEL MOBILISÉ

Cette étude mobilise un cadre conceptuel socio-didactique car elle mobilise à la fois des données relevant de la didactique des mathématiques et de l'EPS mais aussi des données concernant la sociologie comme les représentations, les croyances des enseignant-es et la pression des stéréotypes de genre.

1 L'évaluation des apprentissages dans le premier degré

Il semble pertinent dans un premier temps de revenir sur le concept d'évaluation des connaissances. L'évaluation des connaissances se traduit par toute forme d'appréciation d'un travail scolaire. Dans son ouvrage de 2018, Merle réalise une typologie des différentes évaluations internes présentes dans le système éducatif français. Deux grandes catégories sont identifiées : d'une part les modalités *d'évaluation traditionnelles* comme l'évaluation sommative et d'autre part les *nouvelles formes d'évaluation* comme les évaluations diagnostiques ou formatrices. L'évaluation des apprentissages évolue dans le temps aussi bien sur le fond que sur la forme, passant d'une évaluation plutôt sommative à l'aide d'une notation chiffrée omniprésente à la fin des années 60 à une évaluation formatrice depuis 2005. (Merle, 2018). Un rapport du Centre national d'étude des systèmes scolaires (CNESCO) souligne « une volonté institutionnelle de faire évoluer les pratiques évaluatives » (Lafontaine et Toczec-Capelle, 2023) mais les enseignants français continuent d'élaborer leurs évaluations individuellement et utilisent des ressources très diverses (manuels, sites internet...etc.). En effet, les enquêtes TALIS (*Teaching and Learning International Survey*) (OCDE, 2014, 2019) soulignent une pratique évaluative enseignante conçue et pensée personnellement plutôt qu'une construction professionnelle élaborée en formation (Kiwan-Zacka et Piedfer-Quêney, 2023) : elle est source de malentendus entre les différents acteurs (enseignant, famille, élève). En mathématiques, les recherches réalisées (Sayac, 2017b) montrent que les principales évaluations sont réalisées en fin de séquence. Elles sont plutôt homogènes au regard de la complexité de la tâche proposée, elles offrent toutes un contenu dit « de bas niveaux de complexité et de compétences ». Mais elles sont hétérogènes en termes de conception et de notation utilisées. Concernant l'évaluation en EPS, nous retrouvons la même problématique autour de l'oscillation entre « mesurer et juger » (Crahay, 2006). Cela se traduit par des interprétations individuelles des règles par les enseignants appelés aussi « arrangements évaluatifs » (Merle, 1996), phénomène qui se retrouve également en EPS (David, 2000). Ces arrangements découlent à la fois de l'ambiguïté des textes officiels qui ne précisent pas le terme « investissement de l'élève » et dans les points de vue divergents entre les enseignants et les textes sur les éléments à évaluer (David, 2003). D'autre part, la réussite des élèves en EPS renvoie à des déterminants sociaux et génétiques, tels que la taille, le poids ou l'expérience acquise avec une pratique extra-scolaire. (Cogerino et Mnaffakh, 2008). Les enseignants essaient de minimiser ces répercussions, tout en étant conscients que ces compétences ne sont pas le résultat direct de leur propre enseignement en raison de la relative brièveté des séquences d'apprentissage (Vigneron, 2006). Les « arrangements évaluatifs » en EPS consistent à prendre davantage en considération la participation et l'investissement des élèves car ils sont considérés comme étant le résultat d'une véritable initiative de l'élève alors qu'à l'inverse les capacités physiques sont perçues comme « données » sans que les enseignant-es puissent agir (Cogérino et Mnaffakh, 2008).

2 Le cadre didactique en évaluation

Une des hypothèses posées pour cette étude est l'existence d'une dimension genrée dans l'évaluation des apprentissages des élèves dans le premier degré en mathématiques et EPS. Il est donc nécessaire de se pencher sur la pratique évaluative enseignante dans sa globalité. Pour répondre à cette nécessité, nous utilisons le cadre didactique en évaluation tel qu'il est défini par Sayac (2017a), car il combine à la fois des savoirs scientifiques et didactiques sur l'évaluation. Il s'inscrit dans la double approche de Robert et Rogalski (2002), mais accorde une place plus importante à la dimension personnelle des pratiques évaluatives.

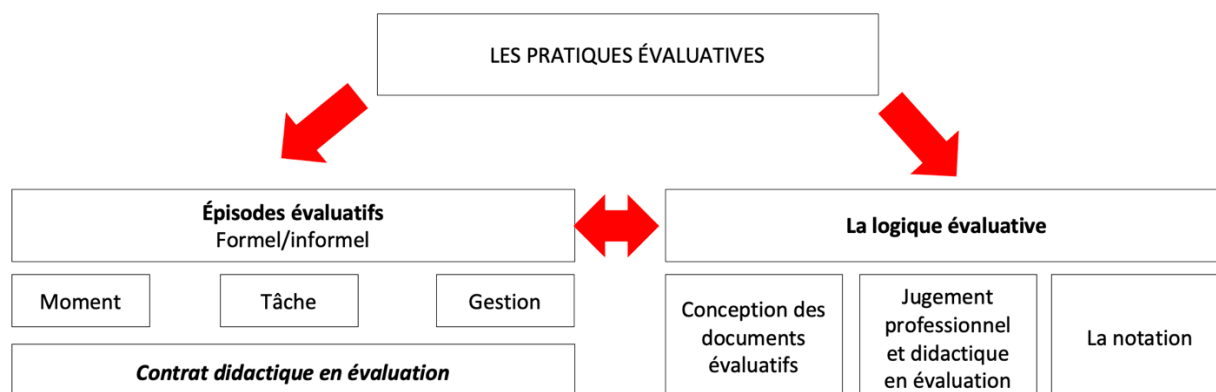


Figure 1. Éléments du cadre didactique en évaluation (Sayac, 2017a) utilisés dans l'étude.

Ce cadre repose sur deux notions. D'une part *l'épisode évaluatif* qui se définit comme un moment où l'enseignant·e porte un jugement formel ou informel sur l'état des connaissances d'un élève par rapport à un savoir ou un savoir-faire visé. Pour le caractériser, il est nécessaire de prendre en compte le moment où il est proposé car cela permet de nous renseigner sur le rôle qu'il va jouer sur le processus d'apprentissage. Mais aussi les tâches qui le constituent qui permettent d'évaluer la pertinence d'un point de vue didactique. Et enfin, la gestion qui l'accompagne car elle met en avant les différents types de régulations et jugements utilisés (Allal, 1988). D'autre part, le cadre comprend la notion de *logique évaluative*, qui permet de prendre en compte la conception des documents évaluatifs, le *jugement professionnel et didactique en évaluation* (JPDE) (Sayac, 2017, 2019) et la notation. Le JPDE est un concept issu des travaux de Sayac (2017, 2019), qui permet de souligner que le jugement professionnel des enseignants est influencé par différents facteurs individuels comme les connaissances disciplinaires ou didactiques ou alors les croyances, les représentations et les expériences. La notation, elle, doit être mise en lien avec la manière dont les enseignants vont rendre compte à leurs élèves de la notation attribuée et les jugements évaluatifs associés.

3 Une approche didactique de la reproduction des stéréotypes sexués

3.1 Les notions de sexe et genre : quelles définitions ?

La distinction des notions de sexe et de genre s'avère essentielle, car elles constituent l'un des fondamentaux de notre étude. Une compilation des connaissances scientifiques les plus contemporaines (Couchot-Schiex, 2017a) permet d'affirmer que la conception traditionnelle du sexe, se réduisant à la classification binaire male/femelle, ne parvient pas à englober les divers degrés de sexualité. Les perceptions du sexe sont influencées par les croyances idéologiques et culturelles d'une société. À l'heure actuelle, les préjugés sexospécifiques associés aux femmes sont réfutés par les réalités biologiques (Dayer, 2017). En effet, les femmes sont aujourd'hui médaillées olympiques dans des disciplines sportives dites « masculines » comme l'athlétisme, la boxe alors que le goût de la compétition est socialement attribué aux hommes. Le genre est une construction sociale qui se construit à partir d'éléments culturellement imprégnés par des stéréotypes de genre comme des caractéristiques psychologiques, des activités ou des

rôles sociaux (Hurtig, Kail et Rouch, 2002). D'après Dayer (2017), le concept de genre se subdivise en trois notions distinctes : *le rôle de genre* représentant les rôles qui sont attribués socialement ; *l'identité de genre*, décrivant le sentiment d'appartenir au genre féminin ou masculin, aux deux genres, à aucun des deux ou le refus de s'inscrire dans cette distinction. Enfin, *l'expression de genre*, qui révèle comment un individu manifeste ou traduit des traits féminins ou masculins dans un contexte donné. L'adoption du concept de genre permettra de revitaliser la discussion sur la dichotomie nature/culture (Couchot-Schiex, 2017b), de dépasser les stéréotypes liés à « la nature du sexe » car le sexe biologique de l'individu n'intervient aucunement dans la construction du genre mais également d'interroger les notions de *sexe biologique* et de *sexe social*.

3.2 Le contrat didactique différentiel

La notion de contrat didactique émerge des recherches menées par Brousseau (1980) et englobe « les obligations réciproques et les attentes plus ou moins implicites vis-à-vis du savoir en jeu qui déterminent ce que l'enseignant et les élèves doivent assumer et dont ils ont la responsabilité ». En d'autres termes, le contrat didactique englobe tous les éléments contribuant à la construction collaborative des connaissances en classe, impliquant à la fois les élèves et l'enseignant. La dimension différentielle de ce contrat devient saillante vers la fin des années 90 et résulte à la fois de la position scolaire attribuée aux élèves par les enseignants et de la relation des élèves aux connaissances (Schubauer-Léoni, 1996). Cette dernière est également fortement influencée par les méthodes d'enseignements pratiquées et peuvent se traduire par *des positions de genre* (Amade-Escot, Elandoulsi et Verscheure, 2015 ; Verscheure, 2005, 2009). C'est-à-dire que selon le niveau scolaire attribué par l'enseignant et son rapport aux savoirs un élève ne se positionnera pas et ne sera pas sollicité de la même manière par l'enseignant. La prise en compte *des positions de genre* permet une extension du concept de contrat didactique différentiel. Cette extension permettra de mettre en évidence les disparités dans les parcours didactiques entre les élèves de sexe féminin ou masculin. Dans cette étude, nous nous inscrivons dans la lignée des travaux de Sarrazy (1995) et Sayac (2017a) portant sur le contrat didactique dans le contexte de l'évaluation, tout en remettant en question son potentiel caractère différencié. La notion de contrat didactique en évaluation, telle que définie par Sayac (2017a), prend en compte « les spécificités rencontrées », notamment celles liées à l'épisode évaluatif et à sa nature multidimensionnelle. Pour chaque épisode évaluatif, le contrat didactique en évaluation doit être réexaminé, car il influe à la fois sur l'élève (la réponse apportée) et sur l'enseignant-e (la prise en compte pour la progression didactique) (Sayac, 2017a, p. 70).

3.3 L'utilisation du genre dans la Recherche Didactique : état de l'art.

Les études concernant la transmission des connaissances dans le domaine de l'éducation ont été initiées à partir de 1994 en France, principalement par Mosconi (1994) et Duru-Bellat (1995), qui ont soulevé la question de la sous-utilisation de *la variable du sexe* dans les recherches portant sur le système éducatif. Par la suite, Schubauer-Léoni (1996) a employé la notion de genre pour analyser des concepts en didactique, contribuant ainsi à la genèse du concept de contrat didactique différentiel qui a été développé antérieurement. Actuellement, de multiples études ont été menées dans diverses disciplines (Duru-Bellat, 1995 ; Jarlégan 1999 ; Couchot-Schiex, 2019), toutes convergent vers la constatation d'une corrélation entre le curriculum et la perpétuation des inégalités entre les sexes. Les biais de genre sont présents à chaque étape du processus didactique, de la conception à la mise en pratique (Couchot-Schiex, 2019). Nous avons fait le choix de nous focaliser sur les pratiques évaluatives dans les domaines des mathématiques et de l'EPS, car ce sont deux disciplines qui présentent une sensibilité particulière au regard du genre. En effet, diverses observations ont mis en évidence des disparités qualitatives dans les interactions en classe (Duru-Bellat et Jarlégan, 2001), ainsi que des interactions préconçues au sein de la classe, basées sur un modèle implicite des rôles féminins et masculins (Couchot-Schiex, 2013). Par exemple, les garçons bénéficient d'interactions plus poussées du point de vue pédagogique (Duru-Bellat, 2017) : les enseignants les sollicitent plus fréquemment pour des questions et les félicitent pour leurs

aptitudes intellectuelles ainsi que pour leurs réponses correctes. En contraste, les filles disposent de moins de temps pour trouver la réponse adéquate, sont confrontées à moins de questions cognitives et sont davantage sollicitées pour rappeler des notions déjà abordées.

II - MÉTHODOLOGIE

L'objectif de notre étude est d'observer et d'analyser, à l'aide des données vidéo et d'entretiens, deux matières scolaires présentant des caractéristiques associées à l'adhésion aux stéréotypes de genre, tant dans le traitement du savoir que dans les perceptions des enseignants et des élèves. Les éléments recueillis concernant la pratique évaluative enseignante seront ensuite examinés sous l'angle du genre, dans le but d'établir des constats quant à l'impact potentiel des stéréotypes de genre sur ces pratiques évaluatives, en mettant particulièrement l'accent sur les épisodes évaluatifs dans les deux matières sélectionnées.

Quatre enseignants en poste dans l'académie Nancy-Metz et plus particulièrement au sein du département des Vosges ont accepté de participer à cette étude. Nous avons réalisé pour chaque enseignant une analyse de sa pratique évaluative à un moment donné autour d'une séance de mathématiques et d'une séance d'EPS.

Enseignants	Date de l'observation	Niveau de la classe	Séance observée en EPS	Séance observée en Mathématiques	Avancée dans la carrière	Nombre d'élèves
1	Janvier 2020	CM1/CM2	Danse contemporaine	Comparaison de fractions décimales	32 ans	27
2	Avril 2021	CE2	Acrosport	Conversions (unité de longueur)	8 ans	21
3	Novembre 2021	CE2	Jeux collectifs sans ballon	Géométrie dans l'espace	3 ans	25
4	Février 2021	CE2	Tennis de table	Les unités de contenance	15 ans	22

Tableau 1 : Récapitulatif du terrain de recherche

En ce qui concerne la collecte des données, chaque enseignant a été soumis à un entretien préalable à la séance dans chaque discipline, suivi d'un entretien d'auto-confrontation (Brière-Guenoun, 2005) après l'observation des deux séances. L'entretien ante-séance, semi-directif, vise à recueillir des éléments implicites et personnels susceptibles de fournir des éclaircissements sur la logique évaluative de l'enseignant (Sayac, 2017). Les conceptions initiales de leur propre pratique les considérations sociales liées à la profession, l'évolution des méthodes et la perception institutionnelle sont recueillies au cours de cet entretien. Avant cela, chaque enseignant établit un portrait global pour chacun de ses élèves, puis un portrait spécifique en mathématiques et en EPS. Ces portraits sont ensuite commentés à voix haute lors de l'entretien ante-séance dans le but de clarifier l'écrit. Chaque enseignant sélectionne ensuite librement six élèves cibles, soit deux en difficulté, deux élèves de niveau moyen et deux élèves très performants. Le choix des élèves cibles demeure ouvert afin de capturer les premières impressions à l'égard des élèves ainsi qu'une éventuelle présence des stéréotypes. Pour chacun de ses élèves, l'enseignant formule un pronostic concernant leur réussite ou échec dans les séances observées en utilisant deux critères de réussite généraux définis par la chercheuse et appliqués à l'ensemble des enseignant-es de l'étude, l'un portant sur la participation et l'autre sur la validation de l'objectif de séance. Ces élèves cibles sont exclusivement utilisés pour la partie pronostics afin d'observer de manière précise un potentiel « regard stéréotypé » enseignant. Quant aux portraits et aux épisodes évaluatifs, l'ensemble de l'échantillon des élèves est pris en compte.

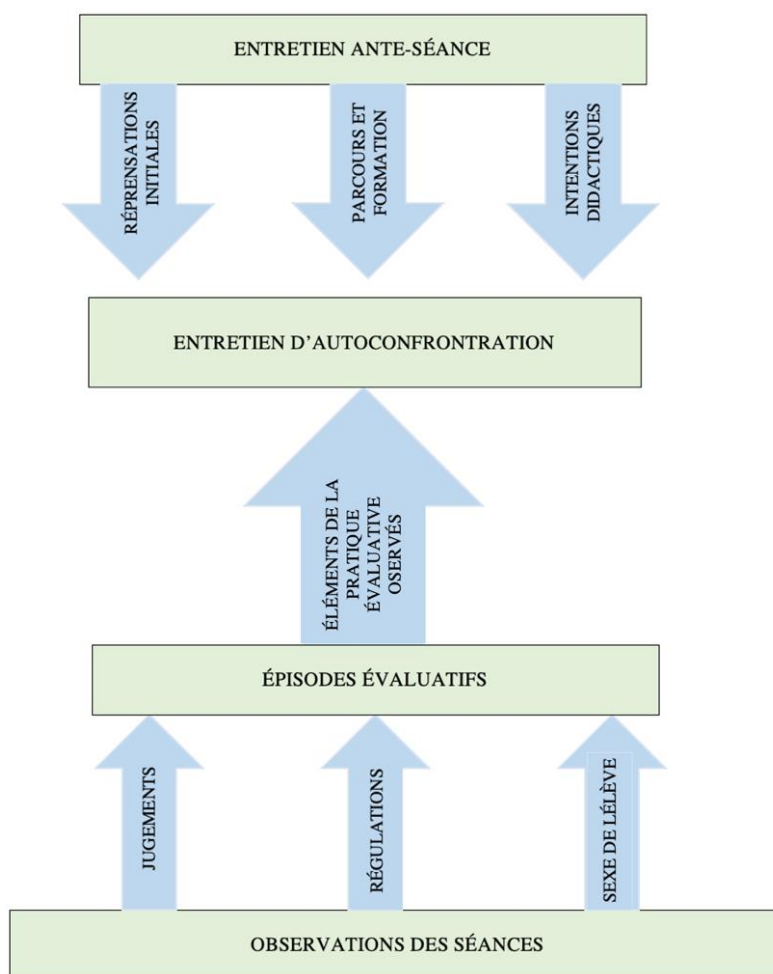


Figure 2 : Articulation utilisée entre le recueil et le traitement des données

Les enregistrements audio et vidéo des séances constituent des outils dans l'identification et la sélection des épisodes évaluatifs par la chercheuse. Deux critères de sélection ont été retenus : l'épisode évaluatif doit présenter un décalage avec les intentions didactiques de l'enseignant (c'est-à-dire la manière dont l'enseignant envisage d'évaluer ses élèves au cours de la séance) ou bien un biais évaluatif sexué. Les épisodes sélectionnés seront ensuite visionnés avec l'enseignant observé au cours d'un entretien d'auto-confrontation, inspiré de ceux utilisés par Brière-Guenoun (2005), il est ici utilisé à des fins compréhensives. Dans un premier temps, l'enseignant commente sa propre démarche en réaction aux images, puis l'échange est approfondi avec des questions relances dans le but de confronter les intentions didactiques évaluatives initiales à la pratique réelle.

En ce qui concerne les données provenant de l'observation des séances, une identification et une classification des épisodes évaluatifs sont réalisées pour chaque séance. Tout d'abord, il s'agit de repérer « les instants » où l'enseignant émet un jugement sur les connaissances d'un ou plusieurs élèves. Une fois l'épisode évaluatif repéré, il convient de caractériser le jugement évaluatif associé ainsi que la régulation mise en œuvre afin de déterminer s'il s'agit d'un épisode évaluatif *formel* ou *informel*. Le jugement évaluatif peut être qualifié d'*appuyé* quand l'enseignant accorde un temps marqué pour poser un jugement ou au contraire le jugement peut être qualifié de *furtif* quand celui-ci n'utilise pas ce temps. (Sayac, 2019). Enfin, il s'agit de considérer si le jugement est *avec ou sans trace* car il permet de préciser les conditions matérielles utilisées pour évaluer l'élève. Autrement dit, il s'agit de déterminer si l'enseignant se sert d'un support matérialisé, comme le remplissage d'une grille, pour consigner son jugement ou non. Pour la régulation adoptée, la classification développée par Allal (1988) sera reprise. Elle peut être à la fois *interactive* (c'est-à-dire qu'il y a interaction entre l'enseignant et l'élève tout au long

de la phase d'apprentissage), *rétroactive* (à la fin d'une phase d'apprentissage) ou *proactive* (au moment de l'introduction d'une nouvelle activité didactique). Deux autres indicateurs ont été ajoutés, afin de permettre une analyse transversale au regard du genre : le volume d'interaction didactique et le sexe de l'élève concerné par l'épisode évaluatif.

III - RÉSULTATS

Les résultats sont présentés en deux parties : un premier focus sur les portraits évaluatifs de deux enseignants puis quelques résultats plus globaux autour de la répartition des épisodes évaluatifs, des pronostics et des portraits réalisés par l'ensemble des enseignants de l'étude.

1 Focus sur Anne et Clément¹

Anne et Clément sont deux enseignants en poste dans le département des Vosges (Académie Nancy-Metz) et ils possèdent des avancées de carrière différents puisque Clément se trouve plutôt en fin de carrière à l'inverse d'Anne qui débute dans le métier. Tous les deux décrivent leurs classes comme étant « très hétérogènes ».

	Anne	Clément
Ancienneté	En poste depuis 4 ans.	En poste depuis 32 ans
Séance de mathématiques	Géométrie dans l'espace : « <i>Se repérer et se déplacer sur un quadrillage en utilisant des repères et des représentations</i> ».	Nombres et calculs : « <i>Comparer des fractions décimales</i> »
Séance d'EPS	Jeu collectif sans ballon : « <i>S'informer et prendre des repères pour agir seul ou avec les autres</i> »	Danse contemporaine : « <i>Adapter ses mouvements par rapport au tempo</i> »
Niveau de classe	CE2 : 15 filles et 10 garçons	CM1/CM2 : 12 filles et 14 garçons

Tableau 2. Récapitulatif des séances observées

1.1 Comparaison des portraits évaluatifs

À l'aide des données collectées un portrait évaluatif pour chaque enseignant a pu être réalisé dans les deux disciplines (voir annexes 1 et 2). Nous présentons dans un premier temps les points communs relevés à la suite des observations puis dans un second temps les différences notables.

À l'issue de cette comparaison, plusieurs éléments communs ont été relevés dans la pratique évaluative en mathématiques de ces deux enseignants. Tout d'abord, les épisodes évaluatifs sont souvent orientés vers les élèves garçons. En effet, 25 épisodes évaluatifs sur 41 sont à destination des élèves garçons dans la classe de Clément et 10 sur 17 épisodes évaluatifs pour la classe d'Anne. Dans les deux cas, on observe des jugements évaluatifs *sans trace* et une régulation majoritairement *interactive* ou *proactive*. De plus, le contrat didactique établi offre un environnement où les élèves peuvent présenter leurs erreurs. Nous retrouvons chez ces deux enseignants un sur-guidage pour les élèves filles ainsi que des interactions différentes selon le sexe des élèves. Lors de nos observations dans les deux classes nous avons pu constater que lorsque les élèves (à niveau scolaire égal² et face à un même exercice) demandaient de l'aide, la relance apportée n'était pas identique. Les élèves garçons bénéficiaient de relances rapides verbales alors que pour les élèves filles, les enseignants observés apportaient quasi-systématiquement la procédure à utiliser. Pour l'EPS, nous retrouvons des similitudes au niveau de la prédominance d'épisodes évaluatifs à destination des élèves garçons, *sans trace* et d'une régulation *interactive* ou *proactive*. En

¹ Noms fictifs.

² Données issues des portraits réalisés lors des entretiens ante-séance.

effet, pour la classe de Clément 17 épisodes évaluatifs sur 27 concernant les élèves garçons et 9 épisodes évaluatifs sur 12 pour la classe d'Anne. De plus, les interactions présentent des nuances qualitatives en fonction du sexe de l'élève. Lors de la séance de danse contemporaine menée par Clément, les *feedback* apportés aux élèves diffèrent selon le sexe de l'élève. Par exemple, au cours de la séance, Clément demande aux élèves d'inventer leurs propres gestes dansés. Pendant la phase d'exploration, il se dirige vers une élève fille et lui demande « d'être plus gracieuse dans ses gestes ³ ». À proximité, un élève garçon qui reproduisait un geste de célébration de footballeur a été félicité par l'enseignant pour son engagement.

Toutefois, nous retrouvons quelques divergences entre les deux enseignants au niveau de la pratique évaluative observée. D'une part en mathématiques, nous constatons une première divergence en termes de quantité. En effet, 17 épisodes évaluatifs ont été relevés chez Anne contre 41 pour Clément. De plus, la nature des jugements évaluatifs diffère également : Anne privilégie des jugements furtifs, tandis que Clément opte pour des jugements plus appuyés. En EPS, nous retrouvons la même différence concernant le nombre d'épisodes évaluatifs, soit 12 pour Anne et 26 pour Clément. Les ressources utilisées pour la construction de la séance sont différentes : Anne se tourne vers Internet alors que Clément s'appuie sur des éléments de formation. De plus, les jugements évaluatifs varient notablement, avec des jugements furtifs pour Anne et des jugements appuyés pour Clément.

Ces nuances apportent des éclairages sur les pratiques évaluatives des deux enseignants. Elles mettent en effet en évidence des éléments communs qui reflètent une pratique évaluative différente selon le sexe de l'élève concerné, mais aussi des divergences qui soulignent un niveau de prise d'information différent entre ces deux enseignants découlant probablement d'une différence d'ancienneté. Cette analyse enrichit notre compréhension des dynamiques sous-jacentes aux interactions évaluatives en classe et de leur éventuel impact sur les performances et les expériences des élèves.

1.2 Comparaison des logiques évaluatives

À l'image des épisodes évaluatifs, une comparaison des logiques évaluatives a été réalisée pour les deux enseignants dans chaque discipline (voir annexes 3 et 4).

Ces enseignants présentent des similitudes marquantes au niveau de leur logique évaluative en mathématiques. En effet, dans les deux cas, la conception des documents pédagogiques est déléguée aux manuels et l'évaluation est réalisée au moyen du cahier du jour. Les enseignants mettent en œuvre un enchaînement d'épisodes évaluatifs sans institutionnalisation spécifique. De plus, la plupart des élèves ne bénéficient pas de jugements évaluatifs individuels, témoignant d'une préoccupation commune face à l'hétérogénéité croissante dans les classes (comme énoncé en entretien ante-séance). L'utilisation de la différenciation et l'absence d'utilisation des notes sont également partagées. Concernant l'EPS, nous faisons le même constat au niveau de l'enchaînement des épisodes évaluatifs, en notant toujours l'absence d'une phase d'institutionnalisation. L'évaluation repose sur l'observation et la participation active des élèves chez les deux enseignants. De plus, la différenciation n'est utilisée par aucun d'entre eux.

Des différences ont tout de même été relevées en mathématiques. Anne et Clément présentent un niveau de confiance différent envers l'enseignement de la discipline : Clément « n'est à l'aise dans l'enseignement des mathématiques » car « ce n'est pas sa formation initiale » et Anne n'indique pas d'inconfort dans l'enseignement de cette discipline. Les deux enseignants soulignent une conception différente de l'évaluation : Anne adopte une approche diagnostique et axée sur la progression, tandis que Clément opte pour une vérification et une régulation. En EPS toutefois le niveau de confiance dans

³ Données issues du verbatim de la séance d'EPS observée

l'enseignement de la discipline s'inverse, Clément se caractérisant par un engagement militant affirmé envers la discipline (militant USEP). Les ressources utilisées sont les mêmes qu'en mathématiques.

1.3 Exemples d'épisodes évaluatifs sélectionnés et analyse par Anne

Dans cette partie, deux épisodes évaluatifs ainsi que leurs explicitations par l'enseignante sont présentés tableau 3. Il s'agit d'épisodes marquants soit en termes de décalage didactique et/ou de biais évaluatifs sexuels.

Épisodes évaluatifs sélectionnés	Éclairages obtenus en post-séance	
	Commentaire	Réponse de l'enseignante (Anne)
<u>Épisode évaluatif 1</u> : Jugement appuyé avec trace. Arrêt sur image, groupes constitués inscrits au tableau. Choix réalisés en amont de la séance de mathématiques. <i>Décalage didactique + Biais évaluatif sexué</i>	L'enseignante explique qu'il s'agit de « groupes de niveaux » car cela lui permet de « voir plus facilement les moins bons élèves » et de donner « plus d'autonomie à ceux qui sont bons ». Nous l'interrogeons sur la mixité des groupes : choix délibérés ? Hasard ? Pourquoi ?	L'intention première était le niveau scolaire mais elle s'est rendu compte « d'un gros déséquilibre au niveau de la mixité ». Elle a donc procédé à une nouvelle modification des groupes car « face à certains problèmes les garçons peuvent expliquer des choses aux filles » et « les filles canalisent les garçons ».
<u>Épisode évaluatif 2</u> : Jugement furtif sans trace 1 fille / 1 garçon, identifié comme ayant un niveau identique en mathématiques. Les deux élèves travaillent sur le même exercice de déplacement sur quadrillage. L'enseignante vient réguler l'activité des deux élèves. <i>Biais évaluatif sexué</i>	« Au niveau de Tristan, l'objectif était de lui donner un indice visuel. » ; « Pour Camille, je reconnais qu'il y a eu du surguidage ». Nous l'interrogeons sur les raisons de cette régulation différenciée.	« Tristan a juste besoin de petite relance alors que Camille a besoin de plus d'étayage car c'est difficile pour elle ».

Tableau 3. Extraits de deux épisodes évaluatifs analysés en post-séance

Le premier épisode évaluatif sélectionné correspond aux groupes d'élèves affichés au tableau en début de séance par Anne. Nous avons sélectionné cet épisode évaluatif car il souligne à la fois un décalage dans les intentions didactiques et un biais évaluatif sexué. En effet, lors de l'entretien ante-séance Anne déclarait constituer des groupes « afin d'avoir le même nombre d'interaction avec tous » car elle remarquait « passer beaucoup de temps » avec les élèves en difficulté, les groupes lui permettent donc « de pallier cette différence ». Or au moment de l'entretien post-séance, Anne indique dans un premier temps utiliser ce dispositif pour identifier les différents profils d'élèves et de différencier ses interactions en fonction des profils. Le biais évaluatif sexué apparaît lorsque nous poursuivons la réflexion autour de la répartition filles/garçons dans les groupes. En effet, lors de cette réflexion l'enseignante souligne qu'avoir des groupes mixtes permet que « face à certains problèmes les garçons expliquent aux filles » et que « les filles canalisent les garçons ». À travers ces propos, nous constatons que de nouveau les élèves filles sont cantonnées à des tâches organisationnelles ou de régulation du comportement alors que les élèves garçons sont chargés d'apporter des connaissances, d'expliquer en cas de difficulté. Le deuxième épisode évaluatif révèle également un biais évaluatif sexué. Il s'agit d'une séquence vidéo où l'on peut voir deux élèves (une fille et un garçon) travailler sur le même exercice. Ces deux élèves sont décrits par l'enseignante en entretien *ante-séance* « comme ayant un niveau identique en mathématiques, plutôt moyen ». Anne se dirige vers ces deux élèves qui semblent en difficulté sur l'exercice pour autant elle n'apporte pas la même régulation. Au moment de l'auto-confrontation en *post-séance*, l'enseignante nous indique qu'elle a identifié le même type d'erreur chez les deux élèves mais qu'elle a opté pour « un

indice visuel » à Tristan et elle reconnaît face aux images « avoir été dans le sur-guidage » avec Camille. Nous lui demandons de poursuivre sa réflexion et de nous préciser la raison de cette différence. La réponse apportée est que « Tristan a juste besoin de petite relance », l'enseignante le décrit comme un élève plutôt réactif alors que Camille « a besoin de plus d'étayage car c'est difficile pour elle », et elle est décrite par l'enseignante comme « inhibée face à l'erreur ». C'est une pratique que nous avons pu relever à plusieurs reprises dans les deux disciplines. Il est donc observé ici que l'image qu'un enseignant se forge de son élève est imprégnée de stéréotypes sexués, et cela semble influencer le choix des stratégies de régulation employées. En effet, à niveau scolaire égal, cette enseignante utilisera, lors des deux séances observées, le sur-guidage uniquement pour les élèves filles.

2 Résultats globaux de l'étude

Dans cette sous-partie, il s'agit de présenter des éléments de résultats obtenus avec l'ensemble de l'échantillon d'enseignants observés soit 4 enseignants et 95 élèves. Nous présentons d'abord des éléments autour de la répartition des épisodes évaluatifs dans les deux disciplines concernées, puis des éléments autour des pronostics émis par les enseignants.

À l'aide d'une grille d'observation, nous avons pu quantifier puis classer les différents épisodes évaluatifs observés en fonction du sexe des élèves dans les deux disciplines (figure 3). Ces observations, nous permettent de constater une prédominance des épisodes évaluatifs à destination des élèves garçons dans les deux disciplines. En effet, en mathématiques 49 épisodes évaluatifs sur 85 sont à destination des élèves garçons contre 36 pour élèves filles. De même en EPS, 42 épisodes sur 74 sont destinés aux élèves garçons contre 32 sur 74 pour les élèves filles. Il est à noter que les épisodes évaluatifs sont principalement appuyés et sans trace en mathématiques avec une régulation majoritairement proactive. De même en EPS, nous retrouvons la dominance des épisodes évaluatifs appuyés et sans trace mais la régulation est principalement interactive.

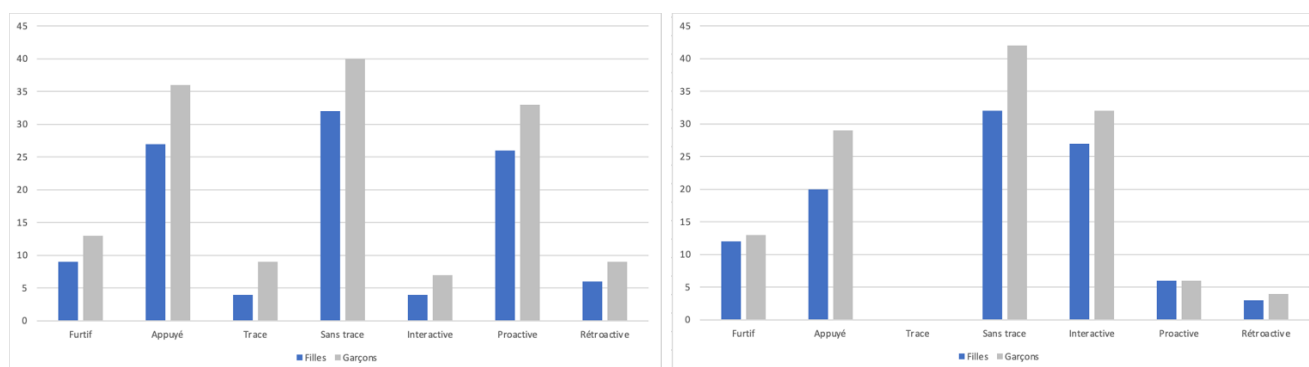


Figure 3 : Répartition des épisodes évaluatifs en mathématiques (a) et en EPS (b)

Les deux tableaux suivants combinent les données issues des entretiens ante-séance autour des portraits (de l'ensemble des élèves de la classe) et des pronostics (pour les élèves cibles) que les enseignants ont réalisés. Nous constatons que les portraits *ante-séance* sont stéréotypés en effet, nous retrouvons principalement les termes « stressée », « souriante », « réservée », « introvertie », « en difficulté », « chipie » dans les portraits des élèves filles alors que pour les élèves garçons ce sont les termes « performant », « rapide », « turbulent », « désorganisé », « feignant » qui ressortent.

Quant aux pronostics de réussite, ils oscillent entre 30 à 75% pour les élèves filles alors que tous les enseignants déclarent pouvoir atteindre 100% de réussite chez les élèves garçons en EPS, et alors même que certains élèves garçons cibles sont qualifiés comme « en difficulté » lors de l'entretien ante-séance. Pour les mathématiques, les pronostics de réussite pour les élèves filles sont entre 25 et 50% contre 50% à 100% pour les élèves garçons. On remarque donc que les pronostics sont toujours plus défavorables pour les élèves filles dans les deux disciplines.

Enseignants	Enseignant 1 4 filles sélectionnées	Enseignant 2 4 filles sélectionnées	Enseignant 3 3 filles sélectionnées	Enseignant 4 3 filles sélectionnées
Description élèves cibles EPS	Stressée Timide Réservée Souriante	Tonique Réservée Volontaire	Introvertie Discrète	Concentrée Toute gentille Chipie
Description élèves cibles mathématiques	Soigneuse Paniquée Verbalise Manque de confiance	Soigneuse Appliquée Participe	Des difficultés Pas excellente Compris les codes de l'élève	Posée Sérieuse Autonome
Pronostics réussite en EPS	3/4	4/4	1/3	2/3
Pronostics réussite en mathématiques	1/4	2/4	1/3	1/3

Tableau 4. Portraits et pronostics de réussite pour les élèves filles.

Enseignants	Enseignant 1 2 garçons sélectionnés	Enseignant 2 2 garçons sélectionnés	Enseignant 3 3 garçons sélectionnés	Enseignant 4 3 garçons sélectionnés
Description élèves cibles EPS	Très bon Tonique Rapide	Turbulent Bonne capacité	Feignant Hyperactif Performant	Sportif Ne suit pas les règles Performant
Description élèves cibles mathématiques	Désorganisé Excellent	Performant Peu concentré	Ne se donne pas les moyens Veut aller vite Performant	Feignant Performant Logique
Pronostics réussite en EPS	2/2	2/2	3/3	3/3
Pronostics réussite en mathématiques	1/2	2/2	2/3	2/3

Tableau 5. Portraits et pronostics de réussite pour les élèves garçons.

IV - ANALYSES ET DISCUSSION

Les premiers résultats présentent plusieurs aspects. À propos des portraits évaluatifs des enseignants, on peut décrire ces enseignants comme étant préoccupés par la réussite de leurs élèves. Certaines caractéristiques émergent, notamment une utilisation fréquente de jugements appuyés (74% en mathématiques et 66% en EPS) et d'évaluations sans trace (84% des épisodes évaluatifs en mathématiques et 100% en EPS). La régulation varie également selon la discipline, avec une approche plutôt proactive en mathématiques (70% des interactions utilisées) et interactive en EPS (80% des interactions relevées). Par ailleurs, il est intéressant de noter une différence dans la collecte d'informations entre les deux disciplines, avec 85 épisodes évaluatifs relevés en mathématiques contre 74 en EPS. Il est également notable que les épisodes évaluatifs ciblent plutôt les élèves garçons dans les deux disciplines (49 sur 85 en mathématiques et 32 sur 74 en EPS), rejoignant ainsi les constats antérieurs de Verscheure (2005, 2009) sur le contrat didactique différentiel. Les élèves garçons semblent bénéficier d'une meilleure prise d'information sur l'avancée de leurs connaissances dans les deux disciplines observées. En ce qui concerne la complexité des tâches, les activités proposées par Anne semblent de faible complexité probablement liée à sa récente titularisation et à ses appréhensions concernant les

besoins des élèves. En revanche, l'activité de Clément est d'un niveau de complexité moyen, bien que ses interactions pédagogiques soient peu approfondies en raison de son inconfort dans cette discipline. Par ailleurs, des éléments indiquent un décalage entre les intentions didactiques évaluatives et les pratiques réelles. Les observations en classe suggèrent une possible influence du genre dans la collecte d'informations en matière d'évaluation, avec une prédominance des épisodes évaluatifs dirigés vers les élèves garçons. Cette observation contraste avec les déclarations des enseignants affirmant évaluer de manière équitable toute la classe. De plus, les épisodes évaluatifs semblent être influencés par des stéréotypes sexués, tant en termes quantitatifs que qualitatifs. En effet, il y a une concentration importante d'épisodes évaluatifs pour les élèves garçons par rapport aux filles dans les deux disciplines. Qualitativement, les épisodes évaluatifs pour les filles sont souvent associés à un sur-guidage ou une sur-validation des élèves garçons, avec un faible niveau pédagogique. Ce constat rejoint des travaux antérieurs (Monnard et Sgard, 2016 ; Jarlégan, 2016), soulignant des différences dans les attentes pédagogiques en fonction du genre. Enfin, une observation pointe vers une « mixité biaisée », où la présence des garçons dans les groupes semble être associée à des attentes de soutien et d'explications envers les filles, tandis que les filles sont perçues comme contribuant à la gestion du groupe. En conclusion, ces premiers résultats suggèrent l'émergence d'un contrat didactique en évaluation différencié, reflétant des stéréotypes sexués dès l'école élémentaire. Cela se traduit par des différences dans les attentes et les retours en fonction du genre de l'élève, générant des inégalités dans l'évaluation finale. Par ailleurs, ces observations renforcent l'idée que la construction de l'égalité des sexes nécessite la sensibilisation des élèves aux questions de genre et surtout la déconstruction des pratiques évaluatives stéréotypées des enseignants. L'auto-confrontation et la construction d'une pratique inclusive par les différents acteurs semblent être des approches à privilégier sur le long terme.

V - BIBLIOGRAPHIE

Allal, L. (1988), Vers un élargissement de la pédagogie de maîtrise : processus de régulation interactive, rétroactive et proactive. Dans Huberman, M. (dir.), *Assurer la réussite des apprentissages scolaires. Les propositions de la pédagogie de maîtrise* (p. 86-126). Paris : Delachaux et Niestlé.

Amade-Escot, C., Elandoulsi, S. et Verscheure, I. (2015). Physical Education in Tunisia: Teachers' Practical Epistemology, Students' Positioning and Gender Issues. *Sport, education and society*, 20(5), 656-675.

Brière-Guenoun, F. (2005). *De l'observation des pratiques aux connaissances mobilisées par le professeur dans l'interaction didactique. Le cas du franchissement par redressement au saut de cheval*. Thèse de doctorat. Orléans : Université d'Orléans.

Brousseau, G. (1980). L'échec et le contrat. *Recherches*, 41, 177-182.

Cogérino, G. et Mnaffakh, H. (2008). Évaluation, équité de la note en éducation physique et norme d'effort. *Revue française de pédagogie*, 164, 111-122.

Couchot-Schiex, S. (2013). Les normes de sexes dans les interactions enseignant-e et élèves. Deux études de cas en éducation physique et sportive. Dans C. Morin-Messabel et M. Salle (dir.), *À l'école des stéréotypes. Comprendre et déconstruire*. Paris : L'Harmattan.

Couchot-Schiex (dir.) (2017a). *Le genre*. Paris : Editions EP&S.

Couchot-Schiex, S. (2017b). Avec le genre : actualisation du débat nature/culture. Dans S. Couchot-Schiex (dir.), *Le genre* (pp. 47-64). Paris : Editions EP&S.

Couchot-Schiex, S. (2019). *Du genre en éducation. Pour des clés de compréhension d'une structure du social*. Paris : L'Harmattan.

Crahay, M. (2006). *L'évaluation des élèves entre mesure et jugement*. Dans G. Figari et L. Mottier-Lopez (dir.), *Recherche sur l'évaluation en éducation* (p 132-138). Paris : L'Harmattan.

- David, B. (2000). *Éducation physique et sportive. La certification au baccalauréat*. Paris : INRP.
- David, B. (2003). *La certification en EPS*. Dans C. Amade-Escot (dir.), *Didactique de l'EPS. État des recherches* (p 279-306). Paris : Revue EPS.
- Dayer, C. (2017). Quand le sport prend corps : des processus de discrimination aux vecteurs d'égalité. Dans S. Couchot-Schiex (dir.), *Le genre* (p. 47-64). Paris : Editions EP&S.
- Duru-Bellat, M. (1995). Note de synthèse Filles et garçons devant l'école. *Revue française de pédagogie*, 110, 75-109.
- Duru-Bellat, M. (2004). *L'école des filles : quelle formation pour quels rôles sociaux ? Deuxième édition revue et actualisée*. Paris : L'Harmattan.
- Duru-Bellat, M. (2016). À l'école du genre. *Enfances & Psy*, 69, 90-100.
- Duru-Bellat, M. (2017). *La tyrannie du genre*. Paris : Presse de Sciences Politiques.
- Duru-Bellat, M. et Jarlégan, A. (2001). Garçons et filles à l'école primaire et dans le secondaire. Dans T. Blöss (dir.), *La dialectique des rapports hommes-femmes* (p. 73-88). Paris : Presses Universitaires de France.
- Hurtig, M.-C., Kail, M. et Rouch, H. (dir.) (2002). *Sexe et genre : de la hiérarchie entre les sexes* (2ème éd.). Paris : CNRS.
- Jarlégan, A. (1999). *La fabrication des différences : sexe et mathématiques à l'école élémentaire*. Thèse de doctorat. Dijon : Université de Bourgogne.
- Jarlégan, A. (2016). Genre et dynamique interactionnelle dans la salle de classe : permanences et changements dans les modalités de distribution de la parole. *Le français aujourd'hui*, 193, 77-86.
- Jorro, A. (2009). *La reconnaissance professionnelle en éducation : évaluer, valoriser, légitimer*. Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa.
- Kiwan-Zacka, M. et Piedfer-Quêney, L. (2023). *L'évaluation scolaire : panorama international des réglementations et des pratiques*. Cnesco-Cnam.
- Lafontaine, D. et Toczec-Capelle, M.-C. (2022). L'évaluation en classe au service de l'apprentissage des élèves : rapport de synthèse. CNECSCO-CNAM.
- Merle, P. (1996). *L'évaluation des élèves. Enquête sur le jugement professoral*. Paris : PUF.
- Merle, P. (2018). *Les pratiques d'évaluation scolaire. Historique, difficultés, perspectives*. Paris : PUF.
- Monnard, M. et Sgard, A. (2016). L'usage genré de l'espace scolaire : l'exemple des espaces interstitiels. Dans A. Léchenet (dir.), *Former à l'égalité : défi pour une mixité véritable* (p. 181-194). Paris : L'Harmattan.
- Mosconi, N (1994). *Femmes et Savoir. La société, l'école et la division sexuelle des savoirs. Recherche & Formation*, 17, 163-165.
- OCDE (2014). *Les pratiques professionnelles des enseignants*. Rapport TALIS 2013.
- OCDE (2019). *Des enseignants et chefs d'établissement en formation à vie*. Rapport TALIS 2018.
- Robert, A. et Rogalski, J. (2002). Le système complexe et cohérent des pratiques des enseignants de mathématiques : une double approche. *Canadian Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 2(4), 505-528.
- Sarrazy, B. (1995). Note de synthèse. Le contrat didactique. *Revue française de pédagogie*, 112(1), 85-118.
- Sayac, N. (2017a). *Approche didactique pour l'évaluation et ses pratiques en mathématiques : enjeux d'apprentissages et de formation*. Note de synthèse pour le diplôme d'Habilitation à diriger des recherches. Paris : Université Paris Diderot.

Sayac, N.(2017b). Étude des pratiques évaluatives en mathématiques des professeurs des écoles en France : une approche didactique à partir de l'analyse des tâches données en évaluation. *Mesure et évaluation en éducation*, 40(2), 1-31.

Sayac, N. (2019). Approche didactique de l'évaluation et de ses pratiques en mathématiques. *Recherches en didactique des mathématiques*, 39(3), 283-329.

Schubauer-Leoni, M.L. (1996). Étude du contrat didactique pour des élèves en difficulté en mathématiques. Problématique didactique et/ou psychosociale. Dans C. Raïsky et M. Caillot (dir.), *Au-delà des didactiques, le didactique* (p. 159-189). Bruxelles : De Boeck.

Verscheure, I. (2005). Dynamique différentielle des interactions didactiques et co-construction de la différence des sexes en Education Physique et Sportive. Le cas de l'attaque en volley-ball en lycées agricoles. Thèse de doctorat. Toulouse : Université Toulouse III Paul Sabatier.

Verscheure, I. (2009). Modalités de direction d'étude et apprentissage de l'attaque en volley-ball : quels effets de genre ? *Ejournal sur la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport*, 18. [En ligne].

Verscheure, I. et Barale, C. (2020). Conduire le changement des pratiques didactiques pour lutter contre les inégalités de sexe en EPS : effets d'une recherche collaborative longitudinale. Dans I. Verscheure et I. Collet (dir.), *Genre : Didactique(s) et pratiques d'enseignement. État des recherches francophones*. Berlin : Peter Lang.

Verscheure, I., Debars, C., Amade-Escot, C. et Vinson, M. (2019a). Saisir les co-déterminations du pédagogique et du didactique dans les pratiques d'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation, formation et évaluation*.

Vigneron, C. (2006). Les inégalités de réussite en EPS entre filles et garçons : déterminisme biologique ou fabrication scolaire ? *Revue française de pédagogie*, 154, p. 111-124.

ANNEXE 1 : PORTRAITS ÉVALUATIFS EN MATHÉMATIQUES

	ANNE	CLÉMENT
Moments	17 épisodes évaluatifs identifiés 58% pour les garçons	41 épisodes évaluatifs identifiés 61 % pour les garçons
Tâches	Les tâches proposées sont issues de différentes sources : un manuel ; un atelier issu d'une présentation en formation continue par une CPC et 3 ateliers trouvés élaborés à partir d'internet. Complexité variée autour du repérage sur quadrillage et le codage.	La tâche proposée provient du manuel « J'apprends les maths » de chez Retz. Une activité pour chaque niveau. Les CM1 en autonomie autour de la technique opératoire de la division. Les CM2, correction collective avec le PE d'un exercice de comparaison de fractions décimales. Il s'agit d'une séance d'entraînement pour les deux niveaux ; avec un niveau de complexité moyen.
Gestion Régulation	Beaucoup de jugements furtifs et sans trace. Aucun jugement ne donne lieu à une trace écrite. La régulation est principalement interactive. L'enseignante se déplace de groupe en groupe et en fonction des erreurs et sollicitations des élèves. Rétroactive une fois car une différenciation est proposée car l'élève était trop en difficulté. Quelques régulations proactives après le changement d'atelier.	Beaucoup de jugements appuyés et sans trace. Aucun jugement ne donne lieu à une trace écrite. La régulation est principalement interactive parfois rétroactive quand nécessité de corriger la réponse d'un élève. L'enseignant interroge à tous de rôle les élèves mais ne se déplace pas.
Contrat didactique en évaluation	Le contrat didactique autorise les élèves à poser des questions et montrer leurs erreurs mais très peu leurs procédures. L'enseignante est souvent dans le sur-guidage.	Le contrat didactique autorise les élèves à montrer leurs erreurs mais aucune question de leur part. Une parité quantitative au niveau des interactions mais qualitativement des propositions réalisées par les filles et des validations par les élèves garçons. L'enseignant est dans le surguidage au niveau des procédures notamment pour les élèves filles.

ANNEXE 2 : PORTRAITS ÉVALUATIFS EN EPS

	ANNE	CLÉMENT
Moments	12 épisodes évaluatifs identifiés 75% pour les garçons	26 épisodes évaluatifs identifiés 65% pour les garçons
Tâches	Bas niveau de complexité. La tâche proposée est issue d'internet avec une variation apportée par l'enseignante pour s'adapter à un des thèmes de la période (Halloween). L'activité physique choisie pour la séance est un jeu collectif sans ballon.	Les tâches proposées sont issues d'une séquence obtenue en formation. La thématique de la séance est le tempo (lent/rapide). La séance est découpée en différentes phases : échauffement, rappel de la séance précédente, entraînement spécifique et démonstration devant le reste du groupe.
Gestion Régulation	Beaucoup de jugements furtifs et sans trace. Aucun jugement ne donne lieu à une trace écrite. La régulation est principalement interactive car il y a une mauvaise compréhension des consignes de la part du groupe. Plutôt dans le respect de la règle que dans l'acquisition de compétences physiques.	Beaucoup de jugements appuyés et sans trace. Aucun jugement ne donne lieu à une trace écrite. La régulation est principalement interactive à destination des élèves garçons car beaucoup de problèmes de discipline dans cette séance. L'enseignant se déplace dans la salle en fonction de ses observations et des problèmes de comportement. Un temps dans chaque phase est consacré au placement des élèves garçons. Les interactions avec les filles sont pédagogiquement plus poussées car APSA connotée féminine.
Contrat didactique en évaluation	Le contrat didactique autorise les élèves à poser quelques questions en début de séance et réalisation d'un bilan en fin de séance par les élèves. Durant la séance uniquement l'enseignante intervient, dans le sur-guidage (va tenir une élève pour faire un exemple)	Le contrat didactique n'autorise pas les élèves à poser des questions mais ils peuvent porter un jugement sur les productions présentées lors du temps collectif en fin de séance. L'enseignant n'a pas la même exigence avec les élèves garçons. Forte transformation de la tâche de la part des élèves garçons.

ANNEXE 3 : LOGIQUES ÉVALUATIVES EN MATHÉMATIQUES

	ANNE	CLEMENT
Conception des documents	Le manuel <i>Outils pour les maths</i> , Magnard est utilisé pour la majorité des documents. La conception des documents est déléguée au manuel. Les 3 ateliers réalisés par l'enseignante sont de bas niveau de complexité. Ce qui est en lien avec les difficultés à cibler les besoins des élèves exprimées lors de l'entretien.	Le manuel <i>J'apprends les maths</i> de chez Retz est utilisé ainsi que le guide du maître associé. La conception des documents est déléguée au manuel. L'enseignant utilise son expérience et les observations réalisées en classe pour adapter la temporalité.
Jugement professionnel et didactique en évaluation (JPDE)	Pour évaluer les acquis des élèves, elle utilise principalement « le cahier du jour ou des ateliers individuels de manipulation ». Elle « n'aime pas utiliser le terme évaluation » avec ses élèves car « certains craignent l'échec ». La séance est constituée d'épisodes évaluatifs qui s'enchaînent à la suite. Il n'y a pas d'institutionnalisation. L'avancée du temps didactique repose sur les questions et erreurs des groupes et les explications données par l'enseignante à chacun. Il n'y a pas de moment collectif. Les jugements furtifs portés restent superficiels en matière de connaissances didactiques car ils ne sont pas toujours adaptés aux difficultés ou obstacles rencontrés par les élèves. Les jugements évaluatifs appuyés sont principalement à destination des élèves dit en difficulté ou potentiellement en difficulté. La majorité de la classe ne bénéficie pas de jugements évaluatifs permettant à l'enseignante de connaître l'avancée des connaissances de ses élèves.	Pour évaluer les acquis des élèves, il utilise principalement « le cahier du jour avec des exercices ciblés spécifiquement ». Il « n'aime pas utiliser le terme évaluation » car cela déstabilise certains élèves. Il ne suit pas la temporalité du manuel au niveau des évaluations périodiques. La séance est constituée d'épisodes évaluatifs qui s'enchaînent à la suite. Il n'y a pas d'institutionnalisation. L'avancée du temps didactique repose sur les réponses apportées par les élèves et les explications données par l'enseignant à chacun. Les jugements évaluatifs appuyés restent superficiels en matière de connaissances didactiques et il y a une alternance entre les élèves dit en difficulté (principalement des filles) et les bons élèves (principalement des élèves garçons). La majorité de la classe ne bénéficie pas de jugements évaluatifs permettant à l'enseignant de connaître l'avancée des connaissances de ses élèves.
Croyances et représentations	L'enseignante se dit « plutôt à l'aise » pour enseigner la discipline. Elle qualifie l'évaluation comme « un moyen de diagnostiquer, réguler et progresser ». Elle évalue « la progression des élèves », elle reprend plusieurs fois les notions sur l'année pour « permettre à tous de valider à un moment donné » la notion étudiée.	L'enseignant n'est « pas à l'aise » pour enseigner la discipline car il est en difficulté avec l'hétérogénéité du groupe et parce que « ce n'est pas sa formation ». Il qualifie l'évaluation comme « un moyen d'estimer, de vérifier et de réguler ». L'évaluation est pour lui quotidienne.
Caractéristiques propres	L'enseignante présente un ensemble de représentations sociales sur les élèves comme un « écart de niveau scolaire entre les catégories sociales opposées », « un manque de mixité sociale dans certaines écoles », « un éloignement des familles par rapport à l'école ». Beaucoup d'importance est accordée aux élèves en difficulté et elle délègue beaucoup à ceux dit en réussite car « elles/ils sont capables de travailler correctement ».	Il déplore une baisse du niveau social des familles et une hétérogénéité depuis en plus en plus importante entre les élèves. Il se pense vigilant autour de l'égalité des chances. C'est un enseignant qui se décrit comme « militant » sur ces questions dans la vie quotidienne, il fait partie de plusieurs associations.

	en autonomie ». Elle ne s'assure pas forcément de la bonne compréhension de ceux « au milieu ».	
Note	Elle n'utilise pas de note car elle « ne trouve pas cela représentatif et juste » mais plutôt un code couleur et les dénominations utilisées dans le LSU c'est-à-dire A pour Acquis, C pour à consolider, EA pour en voie d'acquisition et NA pour non acquis. L'évaluation différenciée est utilisée en mathématiques pour les élèves qui éprouvent des difficultés (car elle « en ressent plus le besoin au vu de certains profils d'élèves présents dans sa classe ») Pour l'exploitation des évaluations proposées, il n'y a pas vraiment de retour direct avec les élèves, elle les utilise surtout pour avancer ou non dans sa progression. Pour cela, « elle analyse les résultats obtenus par chaque élève et repropose parfois pour certains un nouveau temps d'entraînement si la notion n'a pas été comprise ».	Il n'utilise pas de note mais les lettres A/B/C/D et le LSU qu'il complète à la fin de chaque trimestre. Il évalue régulièrement sans mettre de note. L'évaluation différenciée n'était pas utilisée avant par cette enseignant mais depuis la présence d'une hétérogénéité dans sa classe il a été obligé de l'intégrer dans sa pratique. Mais la différenciation proposée est importante car les élèves très en difficulté ne travaillent même pas sur les mêmes notions cela relève plutôt du plan de travail. Pour l'exploitation des évaluations proposées, il n'y a pas vraiment de retour direct avec les élèves, l'enseignant les utilise surtout pour avancer ou non dans sa progression.

ANNEXE 4 : LOGIQUES ÉVALUATIVES EN EPS

	ANNE	CLEMENT
Conception des documents	Activité issue d'internet.	Séquences obtenues en formation il y a quelques années. L'enseignant s'est constitué un classeur d'APSA qu'il réutilise chaque année.
Jugement professionnel et didactique en évaluation (JPDE)	La séance est constituée d'épisodes évaluatifs qui s'enchaînent à la suite. L'avancée du temps didactique repose sur les erreurs du groupe et les explications données par l'enseignante. Les jugements furtifs utilisés portent exclusivement sur le respect de la règle ou non. Les jugements évaluatifs appuyés sont principalement à destination des élèves dit en difficulté ou potentiellement en difficulté. La majorité de la classe ne bénéficie pas de jugements évaluatifs permettant à l'enseignante de connaître l'avancée des connaissances de ses élèves.	La séance est constituée d'épisodes évaluatifs qui s'enchaînent à la suite. Il y a une alternance entre les moments collectifs et individuels. Il n'y a pas d'institutionnalisation. L'avancée du temps didactique repose sur les observations réalisées par l'enseignant. L'enseignant identifie en EPS une dimension plaisir importante qu'il est nécessaire de prendre en compte c'est pourquoi son évaluation est basée sur la participation des élèves et non pas sur une performance ou progression. Les épisodes évaluatifs appuyés sont principalement à destination des garçons car ils modifient de manière importante la tâche initiale. Toutefois les interactions sont plus poussées pédagogiquement pour les élèves filles. La majorité de la classe ne bénéficie pas de jugements évaluatifs permettant à l'enseignant de connaître l'avancée des connaissances de ses élèves car les interventions sont principalement réservées à la régulation du comportement d'un groupe d'élève garçon.
Croyances et représentations	L'enseignante se dit « plutôt à l'aise » pour enseigner la discipline « sauf pour quelques APSA comme la natation » par « manque de formation ». Idem concernant le rôle attribué à l'évaluation.	L'enseignant se dit « très à l'aise » dans l'enseignement de l'EPS car cela correspond à sa formation initiale et durant son année de stage il intervenait spécialement en EPS toutes les matinées dans des classes. Il souligne que « l'EPS n'a pas la même valeur dans le cursus scolaire que les mathématiques ».
Caractéristiques propres	Idem	Idem L'enseignant est militant USEP, il est investi localement pour la promotion du sport scolaire.
Note	Elle n'utilise pas de note car elle « ne trouve pas cela représentatif et juste » mais plutôt une grille d'observation et les dénominations utilisées dans le LSU c'est-à-dire A pour Acquis, C pour à consolider, EA pour en voie d'acquisition et NA pour non acquis. L'enseignante n'utilise pas l'évaluation différenciée en EPS, c'est-à-dire qu'elle ne propose pas de contenus différents en fonction des élèves pour l'évaluation en EPS. Idem pour l'exploitation des évaluations.	L'enseignant a longtemps utilisé la grille d'observation mais aujourd'hui il base son évaluation sur ses observations. Il complète le LSU à la fin de chaque trimestre. Il n'utilise pas l'évaluation différenciée. Pour la séquence de danse contemporaine l'enseignant réalisé un retour direct aux élèves après les démonstrations de chaque groupe mais c'est une modalité « qu'il utilise exclusivement pour cette APSA ou pour l'acroport par exemple. »