



ACADÉMIE
DE NANTES

Liberté
Égalité
Fraternité



Entre mixité et diversité, penser une EPS - bien-être

Evaluer les filles en EPS,

Francis HUOT

Professeur agrégé d'EPS, Nantes, (44),

Depuis de nombreuses années en France, les moyennes des notes des filles aux examens en Education Physique et Sportive (EPS) sont inférieures de 1 à 3 points à celles des garçons. A priori, rien ne justifie que les filles réussissent moins bien que les garçons. Est-ce un problème d'apprentissage voire, d'enseignement ou est-ce un effet pervers du mode d'évaluation aux examens?

Rechercher les causes de cette situation inégalitaire c'est indirectement, questionner ce qui est enseigné et évalué. Une première hypothèse de réflexion consiste à dire que les contenus d'enseignement et les évaluations sont genrés au point d'engendrer iniquité de traitement face à l'examen entre les filles et les garçons. Une seconde hypothèse liée à la précédente échafaude l'idée que les programmes EPS sont aussi genrés et que leur mise en œuvre dans les enseignements, les apprentissages et les évaluations engendre leur lot d'iniquité et ce depuis plusieurs décennies.

Après avoir fait un modeste état des lieux de la situation des filles et des garçons en termes de notation aux examens, une approche plus spécifique des référentiels d'évaluation passés, actuels et à venir fait émerger quelques perspectives ou actions possibles pour modifier le rapport filles/garçons et proposer aux uns et aux autres les mêmes chances d'accès à la réussite.

Francis HUOT, Evaluer les filles en EPS

Juin 2021 - Partie 1 - Article 3 - page 1





Réussite des filles aux examens en EPS

Spécifiquement en EPS

La réussite aux examens en EPS ne s'affiche pas de la même manière selon que l'élève est une fille ou un garçon. Un regard sur les statistiques proposées par la commission nationale des examens en EPS apporte un éclairage sur la situation. Les écarts de moyennes entre les filles et les garçons, après harmonisation des notes, vont de 1 à 3 points selon les examens. Les académies ne sont pas logées à la même enseigne, mais les écarts sont présents dans toute la France. Ainsi, selon le rapport de la commission nationale des examens, « De manière assez stable depuis plusieurs années, les activités relevant du Champ d'Apprentissage 4 (CA) , anciennement Compétence Propre 4 (CP) ,sont favorables aux garçons et majoritairement défavorables aux filles qui obtiennent les moins bonnes notes dans ces activités. Les activités athlétiques relevant du CA 1 sont particulièrement défavorables aux jeunes filles de baccalauréat professionnel (BAC PRO). Les activités relevant du CA 5, anciennement CP5, sont favorables à tous les publics quelles que soient les voies, dans une moindre mesure pour les candidats masculins au Certificat d'Aptitude Professionnel (CAP). Les choix laissés aux élèves dans ces activités et leur référence individualisée sont sans doute des éléments d'explication.»¹

Aux examens des BAC Général et Technologique (GT) en 2019, dernière année de référence des anciens programmes évaluée hors COVID, les garçons obtiennent dans le champ 4 une moyenne de 14,41 contre 12.66 pour les filles. Que dire de ces 1.75 points d'écart après le lissage des harmonisations ?

Dans la CP5, la CP1 et la CP2 les résultats sont à peu près identiques avec des moyennes respectives de 14,70, 14,90 et 14,10. Dans le champ 3 favorable aux filles l'écart n'est que de 0.75. Cette situation est relativement semblable dans le BAC PRO et le CAP avec une évaluation globalement encore plus défavorable aux filles.

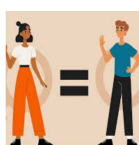
Dans d'autres disciplines

En mathématique ou dans les matières scientifiques en général, les filles obtiennent de moins bons résultats que les garçons et sont à la fois moins représentées dans l'excellence et moins nombreuses dans les filières scientifiques. L'EPS propose des résultats qui du point de vue de l'écart de notation fille/garçon au BAC sont du même ordre en EPS que les mathématiques ou les matières scientifiques. En observant le français ou les langues vivantes la situation s'inverse avec des filles qui retrouvent leur leadership à l'instar de ce qui se passe dans les évaluations au BAC pour la CP3 ou le CA3 actuel.

¹ Rapport de la commission nationale des examens en EPS 2019

Faut-il y voir dans ces écarts de réussite, les effets d'un enseignement technologique, scientifique de l'EPS en général et un enseignement des humanités dans le CA3 en particulier ? C'est un raccourci assez tentant mais trop simpliste et qui ne solutionne pas le problème. Dans le même temps les filles obtiennent de meilleurs résultats au BAC puisque 84% d'entre elles y réussissent contre 74 % des garçons et ce, en ayant des notes en moyenne inférieures en EPS. ²

Les résultats scolaires viennent-ils entériner les stéréotypes de genre concernant les aptitudes et résultats des élèves ? Si c'est le cas, cela veut dire que l'école accentue les stéréotypes de genre en ne proposant pas à chaque sexe la même possibilité de réussir dans tous les domaines. Autrement dit, l'école fait la promesse à tous de pouvoir accéder aux mêmes apprentissages mais en rend l'accès inéquitable selon que l'élève est une fille ou un garçon. Or, les écarts de notation et de réussite diminuent dans la majorité des disciplines mais en EPS; ce qui semble indiquer d'une part que l'EPS peut mieux faire et que des pistes de réduction des écarts sont à cheminer plus encore.



L'évaluation source d'iniquité ?

L'impact de la performance et la recherche du résultat

L'évaluation engendre une discrimination sexuée qui est défavorable aux filles lorsque la performance est majoritairement prise en compte dans le total des points et que cette performance n'est pas pondérée par un barème fille garçon différencié. La performance étant définie ici comme la capacité à produire à un moment donné le meilleur résultat dans un domaine de compétence qui utilise majoritairement la vitesse, la force, la puissance. Par exemple, l'efficacité technique dans l'attaque de smash au badminton ou au tennis de table est une performance qui utilise l'explosivité qui est un savant mélange de puissance et de vitesse mais pas seulement.

Dans le référentiel du BAC utilisé en 2017, 10 points sur 20 sont attribués pour la technique au service de la tactique. Les critères d'évaluation n'évoquent pratiquement pas les éléments tactiques sauf pour parler de crise de temps. La vitesse de déplacement, remplacement, la vitesse de frappe ou la capacité à repousser l'adversaire au fond de terrain sont mis en avant. Beaucoup de critères font appel à de l'explosivité où puissance et vitesse sont des atouts favorisant les garçons. Si en plus, comme souvent constaté dans les cours, les élèves sont classés par niveau de jeu par une montante descendante mixte, les élèves en haut sont majoritairement les garçons qui avant même d'être évalués se retrouvent implicitement dans les meilleurs niveaux susceptibles de recevoir les meilleures notes.

² Statistiques du ministère de l'éducation nationale DEPP 2019

Les deux autres items évalués renforcent la prédominance de l'observation du résultat sur la manière de procéder. Ainsi le second domaine de compétence sur 5 points est l'efficacité stratégique qui se traduit par l'observation du résultat des matchs et non par l'observation de connaissances stratégiques utilisées dans un rapport de force. Enfin les cinq derniers points qui sont attribués sur le classement des élèves vient renforcer l'effet résultat.

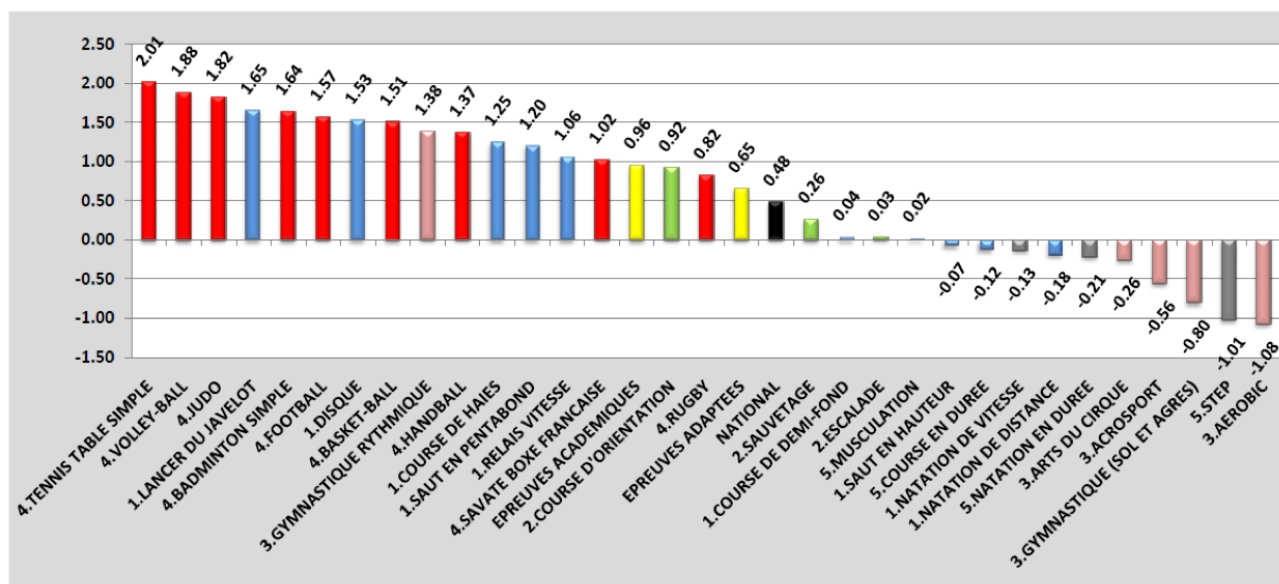
Si les filles obtiendraient des notes inférieures en badminton de 1,5 à 2 points aux garçons, c'est probablement que le référentiel amenait à évaluer le résultat à partir d'un classement en niveaux fortement influencé par les caractéristiques génétiques de chacun ou les garçons prennent l'avantage par plus de performance explosive.

Maintenant que les référentiels d'évaluation sont élaborés par les professeurs en équipe, une attention peut être portée sur cette question afin de rétablir une équité de traitement fille garçon et ce, d'autant plus que la répartition des points se réalise aussi sur les compétences dites transversales et sur une part technique qui peut être révélée autrement que par la seule performance sportive qui de plus, ne la révèle pas de manière très efficace.

Le processus comme contrepoids ?

Le second caractère qui semble creuser un écart fille garçon est la moindre prise en compte dans l'évaluation, du processus, autrement dit la manière de s'y prendre pour réaliser la performance. En revanche, dans le CA5, et la musculation par exemple la centration sur la procédure et non sur le résultat n'engendre plus d'écart de note entre les deux sexes.

Diagramme 1 : Ecarts de moyennes Fille/garçon en fonction des APSA – Statistique de la CNE 2018



Le CA4 engendre depuis plus d'une décennies les plus grands écarts de notes entre filles et garçons



L'enseignement source d'iniquité ?

Une autre perspective est l'expertise de ce qui est enseigné notamment dans le CA₄ qui est de nature à minorer les apprentissages des filles. L'observation de contenus d'enseignement auprès de professeurs fait apparaître une tendance à substituer les contenus d'enseignement disciplinaire par des contenus liés exclusivement à l'Activité Physique Sportive et Artistique (APSA) pratiquée dès lors que les premiers sont moins maîtrisés.

L'expertise didactique disciplinaire manquante observée renvoie à un enseignement et une évaluation normalisée qui ne tiennent pas compte des enjeux de formation liés aux domaines du socle commun pour les collèges ou objectifs généraux pour les lycées ; ces enjeux de formation sont alors souvent absents et les contenus d'apprentissages identiques pour tous. La confrontation, le duel, la compétition, le résultat prennent le pas sur la procédure et le processus de construction des compétences. La comparaison à la norme défavorise un sexe où l'autre selon que l'activité est connotée dans les représentations des professeurs voire des élèves³

Effacer les inégalités de résultats aux examens entre les filles et les garçons c'est enseigner et évaluer les apprentissages à partir de contenus d'enseignement de l'EPS non "genrés".

Deux axes de travail s'ouvrent. Quels sont les contenus d'apprentissages qui ne donnent pas lieu à une assimilation qui engendre une accentuation des stéréotypes de genres ? Comment évaluer les apprentissages des élèves sans réitérer les iniquités de traitement qui amènent des disparités de résultats liés au sexe de l'élève ? Comment permettre l'égalité de réussite de toutes et tous ?

La performance dans les évaluations aux examens

Dans le cadre de la mise en œuvre des nouveaux programmes et examens, la commission académique d'harmonisation et de proposition de notes examine environ 1500 référentiels des établissements plus ou moins validés, voire non validés. Les membres de la commission émettent des avis et des conseils rédactionnels visant la mise en conformité au regard des référentiels nationaux, mais pas seulement. Le cadre renseigne assez bien la place que prend la performance sportive dans les champs d'apprentissages, notamment sur la prégnance de la recherche du résultat dans l'évaluation.

Chaque transposition du référentiel national dans une APSA engendre une dérive "sportive" qui consiste à identifier les apprentissages en EPS au travers de performances sportives⁴. Si dans le CA₁, la confrontation à la performance par la mesure des distances et/ou vitesses semble assez logique, la performance auto-référencée n'est pas la norme, contrairement à ce que les programmes indiquent. Ainsi, sa meilleure performance, son record devient assez facilement la

³ MOLLON (T.) ROUGNANT (T.) « Eternelles secondes ou fausses premières en EPS ? », *e-novEPS* n°21, Juin 2021

⁴ ROLAN (M.) « Désapprendre les stéréotypes en EPS », *e-novEPS* n°21, Juin 2021

meilleure performance dans le barème de l'établissement plus ou moins normalisé par la médiane nationale en BAC GT. Les filles semblent de nouveau être lésées et les écarts de moyennes observés dans le CA1 s'accroissent allant d'un point à deux points pour cette session 2021. Les indicateurs qui personnalisent la note comme l'indice technique sont souvent absents ou renvoient à l'écart de performance entre le prévu et le réalisé effaçant d'emblée un regard sur la procédure mise en œuvre. L'observation des apprentissages s'efface au profit de l'observation du résultat normé.

Constater le résultat ou évaluer ce qui est appris ?

Ce constat est aussi possible dans les compétences transversales où la performance de l'arbitre du coach ou de l'entraînement sont les objets privilégiés de la notation. Les savoirs fondamentaux transversaux mis en œuvre dans les tâches associées aux Attendus de Fin de Lycée (AFL) et Attendus de Fin de Lycée Professionnel (AFLP) sont rarement présentés dans les référentiels. Ainsi par exemple, dans les tâches coopératives, les savoirs faire communicationnels sont rarement évalués. Une majorité de ces savoirs fondamentaux restent implicites dans l'évaluation de ces compétences qui apportent potentiellement 8 points sur 20. Et comme ses évaluations sont réalisées au fil des séances, il est possible de se poser la question de l'existence même des contenus d'enseignements qui y renvoient.

Quand l'incertitude disparaît

Pour le CA2 la lecture du milieu et l'adaptation des déplacements devraient l'emporter. Or, ce n'est pas le cas. La lecture est la plupart du temps associée au choix du déplacement qui est classé selon un niveau de performance : 3, 4A, 5C, 6A pour des voies en escalade, mesure du temps et qualité et nombre de balises pour la Course d'Orient (CO), mesure du temps, qualité et nombre d'obstacles et de mannequins pour le sauvetage par exemple. C'est ainsi que les référentiels du CA2 font une place importante à des mesures sportives qui n'ont rien à voir avec l'ADN du CA qui est lui dédié aux apprentissages permettant à chaque élève d'apprendre à lire le milieu incertain et s'adapter pour gérer des impondérables d'un déplacement. Or, dans la réalité de l'enseignement et de l'évaluation, l'EPS déteste l'incertitude qui est souvent source d'accident. C'est ainsi que les pratiques d'enseignement comme d'évaluation deviennent normées à l'excès et repérées par des performances sportives, repères d'autant plus aisés qu'ils sont institutionnalisés dans la pratique sociale de référence.

D'autres exemples peuvent être pris dans les autres champs pour aboutir aux mêmes constats. Le poids des techniques et du gain de matchs dans les évaluations en CA4 au détriment de la certification des apprentissages tactiques ou stratégiques qui sont liés à beaucoup d'incertitude. Dans le CA5, la qualité des mouvements, leur rythme plus ou moins intense, la chorégraphie en STEP prennent le pas sur la capacité à construire et réguler un entraînement en fonction d'un mobile.

Des écarts filles/garçons qui grandissent

Ces constats de la commission donnent lieu à des demandes de modifications qui sont opérées plus ou moins tardivement, et très souvent après les évaluations. Le résultat aux évaluations, certes certainement impacté par la COVID, est sans appel. Un travail sur l'équité fille garçons dans les évaluations est à faire pour redonner les mêmes chances de réussite aux examens aux deux sexes.

Le problème de ces "dérives sportives", c'est de convoquer les performances sportives qui par définition sont genrées. Alors, pour éviter de classer les filles en dessous des garçons, des barèmes par sexe sont constitués. Mais ce n'est pas une solution qui évite aux filles les moins bons résultats. Les barèmes souvent construits sans référence à un mode opératoire statistique pourtant indispensable, s'avèrent peu efficaces pour réduire l'écart de notation. Sans compter que le modèle sportif est dans la majorité des cas saturé de testostérone et ne permet pas la mesure des apprentissages qui devraient résulter des enseignements et non de la mesure des aptitudes naturelles.

Ainsi, quel que soit le CA, l'EPS propose d'évaluer des qualités innées qui sont historiquement et socialement celles des garçons et plus rarement l'inverse. A l'exception de la danse, les activités du CA3 n'échappent pas à la règle avec par exemple les cotations filles et garçons en gymnastique ou acrosport. Ainsi la performance mesurée est ni plus ni moins celle avec laquelle l'élève arrive à l'école, pour partie génétique et pour une autre part construite hors de l'école, dans les clubs de sport par exemple. En procédant ainsi, l'EPS mesure le sexe des élèves et non les apprentissages. Si le rôle de l'École est d'éduquer et de former les élèves, les mesures doivent porter sur des transformations issues des enseignements et non sur les transformations physiques, physiologiques, hormonales, liées à la maturation d'un genre sexué.

Mesurer les apprentissages et les certifier

Mesurer les apprentissages scolaires de l'EPS sans retomber dans les travers sexistes constatés, c'est donc procéder autrement. Il faut se focaliser sur les contenus d'enseignement et leur acquisition par les élèves en essayant de séparer le résultat sportif de ce qui est appris. Autrement dit, cela consiste à prendre en compte les procédures elles-mêmes issues de connaissances fondamentales en EPS. Cela consiste donc à réaliser une didactique de l'EPS qui se détache clairement de la didactique sportive notamment, de la logique de l'APSA⁵. Ce qui se joue alors politiquement en EPS, c'est l'abandon progressif de la pratique sportive genrée au profit des formes de pratique au service d'intentions éducatives qui en prenant en compte les différences, se mettent au service d'apprentissages scolaires.

Évaluer des compétences en EPS c'est par conséquent évaluer des élèves que l'on projette dans des enjeux de formation. Autrement dit, dans chaque référentiel cela nécessite de remplacer ce qui a trait au résultat, la performance brute par des indicateurs de réussite dans les apprentissages.

⁵ EVAÏN (D.) « Logique interne et formes de pratique physique », *e-novEPS* n°19, juin 2020



Quelques propositions

Adosser le référentiel au projet de formation

La méthodologie de construction des grilles d'évaluation aux examens, ces fameux référentiels est certainement à revoir. A ce jour, la majorité des référentiels se construit au regard des référentiels nationaux afin de viser la conformité, c'est assez légitime. Si l'inspection pédagogique locale a bien incité à prendre des précautions docimologiques en invitant les équipes à apporter une attention particulière à la sensibilité ou l'univocité des outils, l'examen des résultats de la session 2021 montre que cela ne suffit pas à rétablir de l'équité entre les filles et les garçons.

Construire les référentiels en les adossant au projet de formation, lui-même constitué de choix déclinants différents moyens d'atteindre les AFL ou AFLP des programmes semble une évidence pour évaluer ce qui est enseigné sans évaluer pour autant tout ce qui est enseigné. Le projet décline des enjeux de formation basés sur les caractéristiques élèves. Il permet de construire des grilles de compétences dont les observables d'évaluation sont des indicateurs qualitatifs permettant d'évaluer ce qui est appris dans ce qui est enseigné à l'écart du seul résultat.

La compétence de l'élève n'est pas actualisée au regard du résultat mais surtout à l'aulne du processus mise en œuvre, lui-même liée aux contenus enseignés. Filles et garçons sont ainsi plus facilement remis à égalité de chance face à la réussite à l'examen par le fait que ce qui est évalué est en grande partie liée à ce qui est retenu des enseignements. Or comme ils n'apprennent pas les mêmes choses, ce type d'évaluation évite la tendance à évaluer un élève type, un élève épistémique fille ou garçon qui est issus des représentations sportives souvent fortement influencées par le modèle culturel de l'activité lui-même, très genré. Les ressources bioénergétiques sont alors des variables de mise en œuvre dont l'évaluation n'est plus nécessaire sauf si leur bonification est un objectif prioritaire.

Introduire des formes de pratiques différenciées au sein d'un même protocole

Il est possible pour une équipe pédagogique de proposer aux élèves la possibilité d'entrer dans l'activité par des formes de pratiques différentes au sein d'un seul groupe dont le lien est le menu du protocole choisi. Cela consiste dans la pratique à accepter que les élèves différencient le sens de l'activité, le type de motivation. Les modes d'entrée dans l'activité, dans les apprentissages comme leur mode d'évaluation varient aussi pour s'adapter aux personnalités. La norme n'est plus la référence puisque l'enseignement est différencié.

Par exemple, en CA3 sur un support d'acroport, des élèves se focalisent sur une entrée chorégraphique quand d'autres font le choix d'une approche acrobatique. Alors, les apprentissages comme les compétences à développer ne sont pas de même nature si bien que les évaluations sont différenciées au regard du choix opéré. Au lieu de produire un seul référentiel pour évaluer ce groupe d'élèves, l'équipe propose autant de référentiels que de modes d'entrée possibles. Ainsi, dans l'exemple présenté ci-dessus, les AFL 1 et 2 se déclinent différemment quand les autres AFL restent identiques dans leurs déclinaisons de compétences par degrés. Filles et garçons ne faisant pas nécessairement le même choix de forme de pratique, les résultats des évaluations sont obligatoirement plus en lien avec les enseignements et moins liés aux particularités physiques ou psychoaffectives des deux sexes. Bien entendu, celles et ceux qui ne singularisent pas une sélection atypique de leur sexe ne sont pas pénalisés puisque le choix de l'élève est respecté tout en étant accompagné. In fine, ce dont il est question est une généralisation de ce qui est actuellement mis en œuvre dans les AFLP 3 à 6 de la voie professionnelle ou AFL 2 et 3 du BAC GT: les grilles d'évaluation proposent plusieurs entrées et c'est aux équipes, voire aux élèves, de choisir.

De la conformité aux référentiels nationaux

A la lecture de nombreux référentiels d'évaluation⁶ produits par les établissements, la commission académique d'harmonisation et de proposition de notes repère de grandes tendances au niveau de l'écriture des observables d'évaluation. Les référentiels nationaux ont un effet modélisant sur les productions. Beaucoup d'équipes ont retranscrit dans leurs référentiels ce qui est écrit dans le référentiel national alors même que l'instruction ministérielle est de décliner ces documents dans l'activité et dans l'établissement. La volonté d'être conforme l'emporte sur celle de singulariser son enseignement au regard de la situation locale. Une des conséquences de ce phénomène est d'engendrer une vue monolithique de l'élève sous un modèle masculin ou féminin selon le CA, comme le suggère indirectement le référentiel national. Ces référentiels sont probablement soumis aux mêmes effets de représentation sexuées des élèves lors de l'écriture (Tab.1).

⁶ Plus de 2000 référentiels différents transmis par les équipes dans l'académie de Nantes pour l'années scolaire 2020-21

Tab. 1 Exemple de critères d'évaluation masculin/féminin du référentiel national

Attribus sociaux masculins	Champ 1	Champ 4	Attribus sociaux féminins	Champ 3
Puissance et performance	Il crée et entretient la puissance (Force X Vitesse)	Occasions de marques nombreuses et diversifiée	Beauté, fluidité	L'élève s'organise pour « faire bien et beau » à l'attention des spectateurs ou des juges. Il produit une motricité esthétique, fluide, complexe et maîtrisée.
Force et virilité	Les placements et déplacements permettent des appuis solides; Il crée des forces puissantes et coordonnées	Opposition systématique et neutralisation de l'attaque adverse	Sensibilité	Relation optimale entre l'engagement corporel et une présence d'interprète sensible.
Vitesse	Il varie les accélérations		Inventivité, finesse	Propos épuré, projet structuré Inventivité affirmée.

Eviter cette différenciation masculin/féminin lors de l'évaluation c'est porter une attention à la pluralité de l'expression des compétences et ce dans tous les CA afin que les garçons comme les filles puissent manifester leur compétence dans une forme asexuée ou genré mais ne privilégiant pas un genre en particulier.

L'évaluation d'apprentissage spécifiques aux élèves.

Pour cela, l'item descriptif ne doit pas uniquement qualifier le comportement observable dans son rapport aux composantes du mouvement (espace, temps, énergie, corps, autrui) mais décrire la nature de ce comportement, dans sa complexité (synergies, coordinations, synchronisations...) et dans son intentionnalité (projet de l'élève). La logique de l'APSA disparaît au profit de la logique de l'apprenant placé dans un contexte d'apprentissage singulier⁷. Ainsi l'évaluateur retrouve le savoir fondamental acquis et mis en œuvre. Il s'agit d'identifier dans l'action de l'élève les apprentissages fondamentaux qui l'amène à la réussite⁸. Il peut s'agir d'une relation de cause à effet stable et efficiente.

⁷ Ibid

⁸ BENETEAU (D.) « Elle + Lui = Moi », e-novEPS n°21, Juin 2021

Par exemple, en natation de course au CA1 et au BAC GT, identifier pour indice de nage, la continuité des actions propulsives de train à train ou par train séparé associée à une amplitude de nage est une manière de rapporter l'évaluation à ce qu'est l'élève. Cet indice est ensuite rapporté à la variation de performance autoréférencée (sa performance maximale) à l'aide du nomogramme. Autre exemple, en CA4 BAC GT, relever les ruptures dans l'action engendrée par le joueur et en sa faveur qui ne sont pas le fait de l'adversaire revient à identifier qu'il a mis en œuvre, une action ayant pour effet cette rupture favorable. L'évaluateur observe l'actualisation d'un savoir fondamental qui peut être le principe de réduction ou d'augmentation de l'espaces et du temps qui, en tennis de table, prend la forme de la compétence : "jouer vite", "jouer placé", "jouer fort", "jouer à effet". Placer le principe dans la grille d'observable plutôt que la compétence ouvre différentes manières de procéder et évite le risque d'enfermer l'évaluation d'un seul mode technique souvent influencé par le modèle de la performance et qui renvoie à des travers de genre.

Globalement, le travail de rédaction consiste à trouver des observables, des critères qui permettent d'identifier dans le comportement de l'élève, les savoirs fondamentaux acquis plus que les résultats constatés, les techniques sportives. Ces savoirs fondamentaux sont eux-mêmes liés aux contenus d'enseignement fondamentaux de l'EPS qui ne sont pas ou peu constitués de techniques sportives.⁹ Les items des référentiels ressemblent alors à des règles d'action des principes d'efficacité, des procédés complexes qui sont l'expression des apprentissages



Conclusion

L'écart de notation entre les filles et les garçons perdure au-delà des nouveaux programmes et des nouvelles procédures de notation. C'est bien le signe qu'il faut modifier les pratiques en profondeur là où des barèmes différents pour les filles et les garçons ne solutionnent pas le problème.

Les équipes sont aujourd'hui confrontées à l'élaboration de leurs propres outils d'évaluation y compris certificative. C'est une chance dont il faut s'emparer pour dépasser le besoin de conformité nationale et enrichir les référentiels d'établissement d'items qui soient beaucoup plus associés aux projets d'EPS, aux enjeux de formation et aux apprentissages.

Ces critères d'évaluation sont possiblement alignés sur les contenus d'enseignement fondamentaux dont la définition demande à chacun de réfléchir à ce qui est important de savoir et d'apprendre pour construire une bonne éducation physique en EPS.

⁹ Nombreux numéros d'e-novEPS: n°2 : La construction de compétences, janvier 2012, n°4 : Les pratiques d'évaluation, janvier 2013, n°12 : ce qu'il y a à apprendre, janvier 2017

Evaluer l'acquisition de savoir fondamentaux, c'est retenir les apprentissages variés que chaque élève réalise en mettant en œuvre des connaissances hautement transférables valides en tout lieu, quel que soit le genre, pour résoudre un problème moteur posé :

- Alors, les référentiels d'évaluation aux examens permettent d'évaluer ce qui s'enseigne ;
- Alors, les élèves ne sont plus notés en fonction de leur sexe mais en fonction de ce qu'ils ont appris.

Enfin, évaluer les filles en EPS c'est finalement évaluer tous les élèves quels que soient leurs caractéristiques biologiques, leur personnalité, leur sexe et avec la même justesse, la même rigueur qui donne à tous les mêmes chances de réussite.

