

Les conceptions de l'évaluation, la régulation des apprentissages et genre des élèves en EPS

Hakim HARITI, Fahima LAMMARI

Laboratoire de Sciences et Pratiques des Activités Physiques Sportives et Artistiques SPAPSA
C1670900, Université d'Alger3.

Résumé : De multiples facteurs sont à envisager comme source des inégalités entre l'évaluation des filles par rapport à leurs homologues masculins en éducation physique et sportive (EPS) : le contenu enseigné, le contenu d'évaluation et les interactions de régulation. L'analyse des pratiques d'évaluation régulatrice ou/et certificative en Algérie, révèlent que les enseignants pratique une régulation technique (régulation didactique technique), puisque le contenu enseigné est plus basé sur les sports collectifs ; mais la certification des acquis est plus basée sur des épreuves athlétiques avec une forme normative où la performance prime. Ces pratiques de régulation et certification provoque des inégalités entre les sexes en matière de notation, puisque les filles se situe relativement à distance de ce modèle et souhaite pratiquer des activités physiques sans nécessairement éprouver le besoin de se confronter à des adversaires ou de produire une performance. Cet écrit résumera les comptes rendus de recherche de terrain élaboré par les équipes de recherche du laboratoire de Sciences et Pratiques des Activités Physiques Sportives et Artistiques SPAPSA, de l'Université d'Alger3.

Mots clés : *évaluation de régulation, la certification, apprentissage, genre, EPS.*

1. Les conceptions de l'évaluation

1.1. Les conceptions de régulation et contenu des apprentissages

Les conceptions des enseignants en EPS teintées d'idéologies, se nourrissent d'éléments divers : le vécu autant que de l'élève, la formation initiale, l'expérience d'enseignement, théories d'apprentissage, la culture, la société, la religion... Ces conceptions « *ne sauraient ainsi être confondues avec les représentations, les idéologies ou les théories, (...), les conceptions bien qu'étant des idées peuvent être situées au plus près des pratiques* » (Gougeon, 1993, 153). Lorsqu'elle s'est intéressée à la construction de l'identité sexuée des enseignants d'EPS, la psychologie fut confrontée à la variabilité de l'opposition entre le féminin et le masculin. Cette difficulté fut accentuée par le fait que ces deux pôles ne recouvrent pas la différence biologique des sexes (Lahire, 2001). Comme le souligne Couchot-Schiex (2007) : *certaines femmes peuvent être jugées masculines et certains hommes féminins. Par extension, ni les femmes ni les hommes ne peuvent être réduits à leur féminité ou à leur masculinité.*

En outre les conceptions peuvent être alimentées par une réflexion sur les contenus à enseigner ou la performance attendue de la part des élèves. Les travaux de (Brophy & al, 1986) décrivent précisément ces effets d'attente chez les enseignants. Pour chacun de ses élèves, le maître attend un comportement et des performances. Ainsi certains travaux (Amade-Escot, 1991 ; Gal, 1995 ; Soler, 1994) ont montré que les conceptions ont une influence à la fois sur le choix des contenus enseignés mais aussi sur les procédures de régulation des apprentissages des élèves aux cours des séances d'EPS, l'enseignant construit une représentation des qualités scolaires de l'élève qui ne correspond pas toujours à ses performances réelles (Cogérino, 2002). Dans une

étude sur les conceptions de l'évaluation Hariti (2013d), à conclure que la majorité des enseignants (voir tableau n°1), conçoivent les sports collectifs comme des APSA de régulation à l'exception du football parce que c'est une discipline interdite de pratique en cours d'EPS en Algérie aux risques d'accident (Volleyball 26%, basketball 29%, Handball 41%). Les sports individuels sont conçus comme des APSA de certification à l'exception de la gymnastique certainement par manque d'infrastructures liées à la discipline (les Courses 31,5%, les lancers 22,5%, les sauts 18,5%).

Tableau n° 1

Résultats de la conception des enseignants sur le choix d'une APSA pour régulation et certification en évaluation pour l'ensemble de population d'étude

APSA	Régulation en (F) et %	Certification en (F) et %	Différence les deux fonctions en %
Les Courses	(30) 15	(63) 31,5	-16,5
Les lancers	(08) 4	(45) 22,5	- 18,5
Les Sauts	(02) 1	(37) 18,5	-17,5
La gymnastique	(09) 4,5	(02) 1	3,5
Le Football	(00) 00	(00) 00	00
Le Handball	(41) 20,5	(13) 6,5	15
Le Basketball	(58) 29	(10) 5	24
Le volleyball	(52) 26	(30) 15	11

Légende : (F) = Fréquence ; %= Pourcentage.

1.2. Le contenu de l'évaluation et l'inégalité des sexes

L'objectivité de l'évaluation est une attitude plus qu'une technique. Cette notion de « note juste » est en difficultés par rapport aux inégalités entre filles et garçons en EPS liées à la connotation masculine de l'EPS (Arnaud & al, 1996), aux situations d'apprentissage qui favorisent les garçons (Vigneron, 2005), aux motivations différentes quand à la pratique de certains sports entre filles et garçons (Fontayne & al, 2001), à la répartition sociale différenciée des pratiques sportives (Louveau, 2004) et les perceptions d'inégalités par les filles et les garçons (Nicaise & al, 2007). La préférence de choix des APSA connotés masculines renforce cette inégalité entre filles et garçons dans les établissements scolaire algériens, elle peut même engendrer une insatisfaction selon le sexe de l'élève. Sur ce sujet Hariti (2013b), a souligné que les Filles préfèrent moins les sports individuels athlétiques que les garçons à l'exception de la gymnastique comme activité de notation, pour les sports collectives elles préfèrent surtout le volleyball et surtout pas le football qui reste activité de premier choix pour les garçons comme activité de notation (voir tableau n°2).

Tableau n° 2

La satisfaction des élèves envers le choix de l'APSA pour évaluation

APSA	Filles (Fréquence) et %	Garçons (Fréquence) et %	Différence Filles et Garçons en %
Les Courses	(31) 7,75	(68) 17	- 9,25
Les Lancers	(12) 3	(43) 10,75	- 7,75
Les Sauts	(09) 2,25	(37) 9,25	- 7
La gymnastique	(87) 21,75	(04) 1	20,75
Le Football	(07) 1,75	(145) 36,25	- 34,5
Le Handball	(64) 16	(29) 7,25	8,75
Le Basketball	(81) 20,25	(30) 7,5	12,75
Le volleyball	(109) 27,25	(44) 11	16,25

Légende : (F) = Fréquence ; %= Pourcentage.

Des recherches sur les effets des perceptions et des représentations des enseignants en classes mixtes (Baudoux & al, 1995 ; Durand-Delvigne, 1995 ; Mosconi,1995 & Zaidmann, 1995) , montrent comment les garçons sont considérés comme des sous-réalisateurs, appréciés pour leur dynamisme et leur singularité, et destinataires d'interactions nombreuses et variées , même si les enseignants tendent à négliger l'impact des facteurs sociaux (Vigneron, 2006). En EPS, comme dans les pratiques sportives en général, l'impact des ressources ou des capacités initiales des élèves sur leur performance renvoie à des éléments à forte détermination génétique, hormonale, et à des déterminants sociaux (Cogérino & al, 2008). Les filles renvoient une image positive à l'enseignant de son travail : appliquées, persévérantes, discrètes, elles reçoivent cependant moins d'interactions et celles-ci valorisent davantage la présentation que les résultats. C'est donc tout un curriculum caché, différencié selon le sexe des élèves qui est ainsi transmis (Couchot-Schiex & al, 2009).

De plus ces conceptions peuvent être différentes selon le genre de l'enseignant en matière de justice « équité de la note », en effet : les femmes semblent plus généreuses, moins justes que les hommes ; elles tendent à rechercher l'égalité alors que les hommes tendent à rechercher l'équité dans la distribution des récompenses ; elles tendent à s'attribuer une rétribution moindre lorsque les prestations des différents acteurs sont égales ; elles font des choix moins extrêmes que les hommes ; elles adoptent un comportement orienté vers la cohésion de groupe, (Kellerhals & al, 1988). Hariti (2013e) a conclu que les enseignants d'EPS en Algérie indépendamment de leurs genre valorisent le masculin en épreuves d'évaluation que les enseignants [(80,6%) contre (81%)] basée sur des épreuves d'évaluation normative favorisant la compétition et la performance avec des données scalaires : épreuves athlétiques. Or, que des recherches ont montré que la majorité des filles se situe relativement à distance de ce modèle et souhaite pratiquer des activités physiques sans nécessairement éprouver le besoin de se confronter à des adversaires ou de produire une performance (Baudelot & al, 1992 ; Cogérino, 2006 ; Davisse, 2006).

2. La question du genre de l'enseignant et de l'élève dans l'évaluation

2.1. Place de l'évaluation de régulation et de certification et contenu enseigné

Le processus d'enseignement-apprentissage est devenu résolument un processus d'enseignement-apprentissage-évaluation, signifiant par là qu'il est quasiment impossible d'enseigner efficacement pour permettre l'apprentissage des élèves si l'évaluation n'accompagne pas le processus (Gerard & al, 2011). On peut aisément proposer diverses classifications ou typologies relatives à l'évaluation, classiquement elle est fondée à la fois sur le type de décision à prendre et sur le moment où l'évaluation est pratiquée. A partir de cette classification, on peut distinguer au moins trois fonctions principales de l'évaluation : évaluer pour orienter une nouvelle action à entreprendre ; évaluer pour améliorer une action en cours ; évaluer pour certifier socialement une action considérée comme terminée (De Ketele, 2010). La professionnalisation des enseignants dans le domaine de l'évaluation a longtemps été tributaire d'une conception démonstrative des savoirs, laquelle permettait aux formateurs et chercheurs de développer les théories de l'évaluation et de postuler leur transfert dans des situations pratiques (Jorro, 2013). Les pratiques qui visent le développement professionnel des acteurs prennent aujourd'hui une autre voie, celle de l'accompagnement des acteurs (Charlier & al, 2011 ; Robin & al, 2011).

La « régulation » qui est utilisé dans de nombreux domaines (Develay ,2007) notamment en EPS, à pour but de fournir à l'enseignant et à l'élève un feed-back sur le degré de maîtrise atteint et sur les difficultés rencontrées. Il désigne alors des processus cognitifs et métacognitifs caractérisant le processus d'apprentissage

(Laveault, 2007; Piaget, 1974) ainsi que certaines actions et interventions de l'enseignant (Allal, 2007). Les compétences évaluatives participent à la mise en œuvre de l'activité. Ensuite parce qu'elles s'élaborent à partir des savoirs communicationnels assurant la possibilité de médiations entre évalués et évaluateur et plus encore la possibilité de régulations (Allal, 2007 ; Crahay, 2007). La pratique et l'évaluation relèvent donc d'un système cognitif indexical dans un contexte socio-informationnel organisé (Agostinelli, 2010).

Ce contrôle, aussi peu formaliste que possible, peut déboucher sur une reprise d'explication, une modification de la démarche didactique, des exercices correctifs de la réalisation de l'habileté motrice, il ne s'agit pas de certifier par une note, mais bien d'aider l'élève à progresser. L'évaluation scolaire est donc un processus complexe qui peut très rapidement être détourné de sa vocation première – faire sortir la valeur des acquis scolaires – pour devenir un outil de sélection, de sanction ou de (dé)motivation (Gérard, 2013).

Les régulations didactiques peuvent aussi être portées sur les stratégies d'apprentissage des élèves (Fayol & al, 1994). Des recherches réalisées en milieu scolaire notamment en EPS, montrent que les élèves réussissent mieux lorsque la régulation ou le guidage est d'ordre technique (Andrieu & al, 2004 ; Bouthier, 1986; Grandaty & al, 2008 ; Paolacci, 2008). Mais on peut se demander si la construction de ce type de référentiels permet d'intégrer, de manière délibérée ou incidente, certaines attentes des enseignants à l'égard des élèves (Cogérino, 2002). Bergé & al. (2000) considèrent que pour réduire les difficultés des élèves filles en EPS, il faut réfléchir aux conditions d'enseignement, notamment dans le choix des programmes d'APS qui leur sont proposés.

Si les différences génétiques sont prises en compte dans les activités chronométrées et métrées, ce n'est pas le cas pour les APSA non chronométrées ou non métrées ce qui induit à des inégalités entre filles et garçons. Aucun référentiel ne prend en compte la puissance, la force, la vitesse de déplacement moindre chez les filles que chez les garçons : si les options stratégico-tactiques sont souvent de même nature pour les deux sexes, l'expression motrice de celles-ci ne peut pas être identique (Lentillon-Kaestner & al, 2005).

Hariti (2013a & 2013c), colloque et revue), dans une étude sur les régulations didactiques en EPS et évaluation à montré que les enseignants optés pour les sports collectifs dans leurs apprentissage et sports individuels pour évaluation d'orientation et certificative, en matière de répartition du temps des séances sur les situations pédagogiques (voir tableau n°3). En séance introductive, la majorité du temps est consacré aux SI : (46mn) dont (81%) du temps consacré aux situations pédagogiques de certification contre (20mn) pour les SC, avec des situations pédagogiques d'orientation (52%) et de régulation (41%). Pour les séances intermédiaires, la majorité du temps est consacré aux SC (44mn) contre (18mn) aux SI, avec des situations pédagogiques d'apprentissages (65%, 63%) et de régulation (26%, 27%) pour les deux types de sport. Pour la séance finale, la majorité du temps est consacré aux SI (52mn) contre (13mn) pour les SC, avec des situations pédagogiques d'apprentissages pour les SI (94%) et des situations pédagogiques de certification pour les SI (87%). Il a conclu que les enseignants s'adoptent un arrangement évaluatif « assez spécifique » du moment où le temps de la séance introductive et finale été à plus de 80% consacré aux SI, alors que le temps des séances intermédiaires été consacré à de situations d'apprentissage et de régulations pour les SC.

Tableau n° 3 : Répartitions du temps du corps de la séance entre les situations pédagogiques

		Durée des situations pédagogiques				Durée totale moyenne	
		apprentissage	orientation	régulation	certification		
Séance introductive	SC	0%	52%	41%	7%	20mn	66mn
	SI	0%	9%	10%	81%	46mn	
Séances intermédiaires	SC	65%	3%	26%	6%	44mn	62mn
	SI	63%	3%	27%	7%	18mn	
Séance finale	SC	94%	0%	6%	0%	13mn	65mn
	SI	10%	0%	3%	87%	52mn	

Légende : SC = sports collectifs ; SI = sports individuels; mn= minute.

2.2. Les interactions de l'évaluation selon le genre des élèves et des enseignants

Privilégier la régulation en cours d'apprentissage, c'est fonder davantage de stratégies éducatives sur le dispositif didactique lui-même et en particulier sur deux autres mécanismes qui n'exigent pas l'intervention constante du maître : la régulation par l'action et l'interaction et l'autorégulation d'ordre métacognitif. Des auteurs mettent néanmoins l'accent sur des critères qualitatifs de ce guidage technique au regard du moment d'apprentissage (Altet, 1994 ; Dhellemmes, 1991), du type d'habileté (Delignières, 1991) ou du niveau et de l'expérience des élèves (Kohler, 2002). Seulement cette régulation est dépendante des compétences communicationnelles et qui sont de l'ordre du savoir interagir avec autrui, cette régulation est interactive parce qu'ils permettent à l'évalué de comprendre la nature de l'erreur, ou encore d'approfondir une situation vécue, cette régulation par interaction est elle-même dépendante du genre de l'enseignant.

Patinet-Bienaimé & Cogérino (2012) affirment que les enseignant-e-s sont porteur (euse)s de valeurs, parfois à leur insu. Ils (elles) attendent certains comportements et attitudes plutôt que d'autres (participation active, envie de se battre pour gagner ou mieux réussir...). Or ces attentes sont fortement imprégnées de valeurs masculines (effort, ténacité, puissance, stoïcisme...) et témoignent d'un appui sur les stéréotypes sexués pour analyser les comportements des élèves (Martino & al, 2004).

En EPS, les enseignantes ont généralement une plus grande fréquence d'interaction avec les élèves, filles ou garçons, que les hommes (Trottin & al, 2009), Weiller & Doyle (2000) constatent que les hommes interagissent davantage avec les filles tandis que les femmes interagissent plus fréquemment avec les garçons. En EPS les activités sportives proposées aux élèves sont de natures différentes et la nature des activités semble apparaître comme un facteur à prendre en compte dans l'étude des interactions (Trottin & al, 2009), surtout que les interactions de l'enseignant-e et élèves ont été cités comme des vecteurs majeurs qui véhiculent des valeurs masculines (Combaz & al, 2008 ; Benhaïm-Grosse, 2007). Dans une recherche sur les interactions en EPS, (Nicaise & al, 2007) constatent que les résultats selon le genre de l'enseignant diffèrent selon l'activité physique considérée aussi.

Hariti (2014f) a étudié les interactions de régulation des apprentissages des enseignants d'EPS selon leur genre et selon le genre des élèves, selon la nature des

APSA et la place de la séance dans le cycle d'apprentissage-enseignement (voir tableau n°4). A constaté qu'il y avait plus d'interaction en SI qu'en SC, avec les garçons plus que les filles en séance introductive et séance finale et cela pour les deux genres d'enseignants. En séances intermédiaires il a constaté qu'il y avait plus d'interaction avec les garçons que les filles chez les enseignants pour les deux types de sports, mais cette fois ci les enseignantes avaient plus d'interactions avec les garçons en SI

Tableau n°4: Fréquence des interactions en séance d'EPS, en fonction du genre de l'enseignant, du genre de l'élève et de la nature des sports.

Corps de la leçon			Fréquences d'interactions						
			Fille seule	Filles en groupe	Garçon seul	Garçons en groupe	Mixte	χ^2	
<i>séance introductive</i>	F	SC	22	7	13	5	31	15.775	21.072
		SI	66	11	91	7	46	5.497	
	H	SC	19	10	11	8	31	26.139	36.675
		SI	55	6	85	4	46	10.536	
<i>séances intermédiaires</i>	F	SC	19	21	47	23	41	3.487	8.805
		SI	15	5	30	10	39	5.318	
	H	SC	22	28	60	32	55	2.352	6.215
		SI	17	10	46	12	35	3.863	
<i>séance finale</i>	F	SC	18	5	21	9	41	11.756	17.999
		SI	45	9	73	11	39	6.243	
	H	SC	15	12	26	18	24	9.919	15.068
		SI	49	11	69	15	39	5.149	

Légende : SC = sports collectifs ; SI = sports individuels; F : femme ; H : homme

En guise de conclusion, l'évaluation en EPS est le domaine dans lequel les élèves perçoivent le plus d'injustices, plus qu'au niveau des interventions de l'enseignant, des interactions avec les pairs de la classe ou des activités pratiquées en EPS, cette dernière est une discipline à forte connotation masculine, elle est justifiée même par la nature du contenu enseigné issue majoritairement des activités physiques et sportives (APS) et du sport, ou les comportements, activités, niveaux de réussite, interactions de régulation et attentes y sont souvent « masculinisé » et cela indépendamment du genre de l'enseignant.

Bibliographie

- Agostinelli, S. (2010). Communication, action et technologie : quelle évaluation des pratiques ?, Communication et organisation [En ligne], 38 | 2010, mis en ligne le 01 décembre. URL : <http://communicationorganisation.revues.org>.
- Allal, L. (2007). Régulation des apprentissages : orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation, In L. Allal, & L.L. Mottier (Eds), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (pp. 7-23). Bruxelles : De Boeck.
- Amade-Escot, C. (1991). *Caractérisation de la formation didactique initiale des enseignants d'Education Physique et évaluation de ses retombées sur les compétences professionnelles*, thèse de doctorat non publiée, Université Toulouse3.
- Andrieu, B. & Bourgeois, I. (2004). Les interactions langagières tuteur/élèves en travaux personnels encadrés. *Aster*, 38, 69-90.
- Arnaud, P. & Terret, T. (1996). *Histoire du sport féminin. Sport masculin - sport féminin : éducation et société*, 2, Paris : L'Harmattan.
- Altet, M. (1994). La formation professionnelle des enseignants, Paris, PUF, 7-24.
- Baudelot, C. & Estabiet, R. (1992). *Allez les filles !* Seuil, Paris.
- Baudoux, C. & Noircent, A. (1995). Culture mixte des classes et stratégies des filles, *Revue française de pédagogie*, n° 110, 5-15.

- Benhaïm-Grosse, J. (2007). *Image du sport scolaire et pratiques d'enseignement au lycée et au collège, 2005-2006*. Les Dossiers, 190. Paris : Ministère de l'Éducation Nationale.
- Bergé F., Croiset P., Marion M., & Pézelier P. (2000). *Les filles et les garçons, c'est différent ? (Construction d'outils didactiques en EPS visant à réduire l'écart de notation entre filles et garçons)*. INRP, Programme National d'Innovation n° 3, 1999/2001.
- Bouthier, D. (1986). Comparaison expérimentale des effets de différents modèles didactiques des sports collectifs. In EPS : Contenus et didactique, Paris, SNEP, 85-90.
- Brophy, J. E. & Good, T. L. (1986). Teacher Behaviour and Student Achievement, In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 328-375), New York : Macmillan.
- Charlier, E. & Biemar, S. (2011). Accompagner un agir professionnel. Bruxelles: De Boeck.
- Cogérino, G. (2002). Les difficultés de l'évaluation en EP : le cas des savoirs d'accompagnement, *Staps*, 3, 59, p. 23-42.
- Cogérino, G. (2006). La mixité en EPS : de la gestion des groupes à une réflexion sur l'équité, in G. Cogérino (Ed.), *La mixité en éducation physique et sportive. Paroles, réussites, différenciations* (pp. 9-27), Paris : Éditions de la Revue EPS.
- Cogérino, G. & Mnaffakh, H. (2008). Évaluation, équité de la note en éducation physique et norme d'effort, *Revue française de pédagogie*, 164, 111-122
- Combaz, G. & Hoibian, O. (2008). Le rôle de l'école dans la construction des inégalités de sexe : L'exemple de l'éducation physique et sportive, *Travail, genre et sociétés*, 20(2), 129-150.
- Couchot-Schiex, S. (2007) Observation des pratiques des enseignant(es) d'EPS au regard du genre, *Recherche et formation*, 54, URL : <http://rechercheformation.revues.org/951>.
- Couchot-Schiex, S., Cogérino, G. & Coltice, M. (2009). Professeurs stagiaires en EPS face à l'enseignement en mixité, *Carrefours de l'éducation*, 27 (1), 169-182.
- Crahay, M. (2007). Feedback de l'enseignant et apprentissage des élèves : revue critique de la littérature de recherche. In L. Allal & L. Mottier Lopez (Eds), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (pp.45-70), Bruxelles : De Boeck.
- Davisse, A. (2006). Filles et garçons dans les activités physiques et sportives : de grands changements et de fortes permanences, in A. Dafflon-Novelle (Ed.), *Filles-garçons. Socialisation différenciée ?* (pp. 287-301), Grenoble : PUG.
- De Ketele J.M. (2010). Ne pas se tromper d'évaluation, *Revue française de linguistique appliquée*. Vol. XV, 25-37.
- Delignières, D. (1991). Apprentissage moteur et verbalisation, *Echanges & Controverses*, 4, 29-42.
- Develay, M. (2007). Régulation et sens. In L. Allal & L. Mottier. (2007). *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (pp. 235-246), Bruxelles: De Boeck.,
- Dhellemmes, R. (1991). Séances d'EPS et pratiques scolaires de l'athlétisme. In J. Marsenach (Ed), *Éducation physique et sportive : quel enseignement ?* Paris : INRP.
- Durand-Delvigne, A. (1995). Jeu du soi et du genre : les effets structurels de la coéducation, *Les cahiers du MAGE*, n° 1, 9-16.
- Fontayne, P. & Sarrazin P. (2001). Genre et motivation dans le domaine du sport. In F. Cury & P. Sarrazin (Eds), *Théories de la motivation et pratiques sportives: État des recherches* (pp. 277-296). Paris : Presses Universitaires de France.
- Gal, N. (1995). Etude des modèles de représentation de la technique en natation chez des professeurs d'EPS, à travers leurs procédures d'enseignement. *Mémoire pour l'obtention du DEA STAPS non publié*, Université Montpellier 1.
- Gerard, F.M. & Roegiers, X. (2011). Currículo e Avaliação: ligações que nunca serão suficientemente fortes, In M.P. Alves & J.M. De Ketele (Eds.), *Do Currículo à avaliação, da avaliação ao currículo* (pp.143-158), Porto : Porto Editora.
- Gerard, F.M. (2013). « L'évaluation au service de la régulation des apprentissages : enjeux, nécessités et difficultés », *Revue française de linguistique appliquée*, 153 (1), 75-92.
- Gougeon, Y. (1993). Quelques précisions sur les conceptions. In J.P Clément & M. Herr, *l'identité de l'éducation physique et sportive* (pp. 151-155), Clermont-Ferrand : AFRAPS.
- Grandaty, M. & Dupond, P. (2008). Médiation de l'enseignant et structure de l'interaction verbale dans le débat littéraire. Comment orienter l'espace subjectif et intersubjectif dans le cadre scolaire. In M.F Carnus ; C. Garcia-Banc & A. Terrisse, *analyse des pratiques des enseignants débutants : approches didactiques* (pp. 233-252). Grenoble : La Pensée sauvage.
- Hariti, H., F. bouhal, F., A. Lakhlef, A. & R. Boukherraz, R. (2013a). Les habitudes de la pratique sportive des lycéennes algériennes, *revue des sciences et pratiques des activités physiques sportives et artistiques*, université d'Alger 3, 2 (4), 2-13.
- Hariti H. (2013b). Conceptions de l'évaluation en éducation physique et sportive (EPS) et son influence sur la satisfaction des filles en Algérie, 1(1), Université d'Alger, 19-35

- Hariti, H. (2013c). L'analyse des pratiques d'évaluation en éducation physique et sportive (EPS), *In Congrès actualité de la recherche en éducation et formation (AREF), AECSE & LIRDEF, 27-30 août, Université Montpellier 3.*
- Hariti, H., Lammari, L., Bessa, S. & Boudjemia, M. (2013d). La régulation des apprentissages et la certification des acquis en EPS en Algérie, *In Actes du deuxième colloque international : Place de l'évaluation en éducation physique et sportive EPS, 16-17 novembre, Laboratoire SPAPSA, Université d'Alger3 et le centre de recherche CRIS Université Claude Bernard Lyon1, France.*
- Hariti, H. (2013e). Conceptions du masculin et féminin en matière d'évaluation chez les enseignantes de l'éducation physique et sportive (EPS). *In Actes du colloque " Les question vives en éducation et formation : regards croisés France-Canada, 5-7 juin, Nantes.*
- Hariti, H., Alem, J. & Lammari, F. (2014f). Analyses des conceptions des fonctions de l'évaluation et la question du genre des éducateurs physiques algériens, *In Actes du 26^e colloque de l'ADMEE-Europe : cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation, 15-17 janvier, Marrakech.*
- Jorro, A. (2013). L'accompagnement des enseignants dans l'activité évaluative face à des situations de production écrite, *Revue française de linguistique appliquée, 153 (1), 107-116.*
- Kellerhals, J., Coenen-Huther, J. & Modak, M. (1988). Figures de l'équité : la construction des normes de justice dans les groupes. Paris : PUF.
- Kohler, M. (2002). Les démonstrations partielles : une technique corporelle pour une meilleure perception du geste, *thèse de doctorat. Université Bordeaux 2.*
- Lahire, B. (2001). Héritages sexués: incorporation des habitudes et des croyances, in T. Blöss (Ed.), *La dialectique des rapports hommes-femmes, Paris: PUF.*
- Laveault, D. (2007). De la régulation ou réglage : élaboration d'un modèle d'autoévaluation des apprentissages, *In L. Allal, & L.L. Mottier, régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation (pp. 207-234), Bruxelles : De Boeck.*
- Lentillon-Kaestner, V. & Geneviève, C. (2005). Les inégalités entre les sexes dans l'évaluation en EPS : sentiment d'injustice chez les collégiens, *Staps, 2, 68, p. 77-93.*
- Louveau, C. (2004). Pratiquer une activité physique ou sportive : persistance des inégalités parmi les femmes, *Recherches féministes, 17(1), 39-76.*
- Martino, W. & Beckett, L. (2004). Schooling the gendered body in Health and Physical Education: interrogating teachers' perspectives, *Sport, Education and Society, 9(2), 239-251.*
- Mosconi, N. (1995). Division sexuelle des savoirs et constitution du rapport au savoir, *In M. De Manassein (Ed), De l'égalité des sexes (pp. 204-218). Paris : CNDP.*
- Nicaise, V., Fairclough, S.J., Bois, J., Davis, K.L. & Cogérino, G. (2007). Teacher feed-back and interaction in physical education: effects of student gender and physical activities. *European physical education review, 13 (3), 319-337.*
- Paolacci, V. (2008). Enseignement de la ponctuation au cycle 3 par un professeur des écoles stagiaire : étude de cas dans une classe de CM2. *In M.F. Carnus ; C. Garcia-Banc C & A. Terrisse, Analyse des pratiques des enseignants débutants. Approches didactiques (pp. 115-132), Grenoble: La Pensée sauvage.*
- Patinet-Bienaimé, C. & Geneviève, G. (2012). Expériences subjectives de mixité en EPS : explicitation des pratiques et dévoilement d'enjeux identitaires , *Staps, 2, 96-97, 49-65.*
- Piaget, J. (1974). L'équilibration des structures cognitives : problème central du développement. Paris : PUF.
- Robin, J.Y. & Vinatier, I. (2011). *Conseiller et accompagner. Un défi pour la formation des enseignants.* Paris : L'Harmattan.
- Soler, A. (1994). Contribution à l'étude des connaissances du contenu chez les enseignants d'éducation physique et sportive. *Mémoire pour l'obtention du DEA STAPS non publié, Université Montpellier I.*
- Trottin, B. & Cogérino, G. (2009). Filles et garçons en EPS : approche descriptive des interactions verbales entre enseignant-e et élèves », *STAPS, 83(1), 69-85.*
- Vigneron, C. (2005). Une improbable réussite des filles en EPS : l'exemple des sports collectifs. *In G. Cogérino, (Ed.), Filles et garçons en EPS (pp.125-162). Paris : Éditions Revue EP.S.*
- Vigneron, C. (2006). Les inégalités de réussite en EPS entre filles et garçons : déterminisme biologique ou fabrication scolaire ? *Revue française de pédagogie, 154, 111-124.*
- Weiller, K.H. & Doyle, E.J. (2000). Teacher-Student Interaction: An Exploration of Gender Differences in Elementary Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 71(3), 43-45.*
- Zaidmann, C. (1995). École, mixité, politiques de la différence des sexes ». *In m. De Manassein (Ed.). De l'égalité des sexes (pp. 219-232). Paris : CNDP.*