



Research Article

EVALUATION SOMMATIVE EN ACTIVITÉS PHYSIQUES ET SPORTIVES D'OPPOSITION ET DE COOPÉRATION DANS LES ÉTABLISSEMENTS SECONDAIRES DE BRAZZAVILLE : RÉFÉRENTIELS ET DÉTERMINANTS SOCIODÉMOGRAPHIQUES

1, 2, * Yvette BAKINGU BAKIBANGOU, ¹Gabin FERNANDES BALOU, ¹Marrion De Paul MOUTSOUKA and ²Béatrice Perpétue ONDONGO OKOUA

¹Institut Supérieur d'Éducation Physique et Sportive de l'Université Marien NGOUABI, Brazzaville, République du Congo

²Ecole Normale Supérieure de l'Université Marien NGOUABI, Brazzaville, République du Congo

Received 24th June 2024; Accepted 29th July 2024; Published online 20th August 2024

Abstract

Cette recherche revêt un double objectif. Le premier consiste à identifier le référentiel d'évaluation dominant dans les pratiques enseignantes en Activités Physiques et Sportives Artistiques (APSA) d'opposition et de coopération. Le second cherche à examiner la nature des liens entre les caractéristiques sociodémographiques (sexe et ancienneté) des enseignants et le recours au référentiel d'évaluation. 102 enseignants titulaires d'un diplôme d'enseignement de l'EPS des collèges et lycées publics du Département de Brazzaville (République du Congo) ont répondu au questionnaire. Les fréquences des réponses ont servi au calcul des pourcentages qui à leur tour ont été comparées par le test de khi-deux. Les résultats obtenus ont révélé une centration des enseignants sur les référentiels non officiels (79%). En plus, une différence non significative entre les évocations des hommes et des femmes intervenant en EPS concernant l'usage des référentiels non officiels et officiels a été relevée (63,6% vs 62,2% ; khi-deux = 0,02 ; p-value = 0,9 > 0,05). Cependant, les enseignants font recours aux référentiels non officiels ce d'autant plus chez les novices que chez les chevronnés (86,7% vs 65% ; khi-deux = 5,3* ; p-value = 0,02 < 0,05). Cette étude montre la non influence du sexe et l'influence de l'ancienneté sur l'utilisation des référentiels d'évaluation. Cette analyse mérite d'être approfondie sur les facteurs de résistance des enseignants d'EPS concernant le recours aux référentiels officiels, la validité ainsi que la fiabilité des référentiels non officiels et la gestion des évaluations en sports collectifs.

Keywords: Education Physique et Sportive, sports collectifs, évaluation sommative, référentiels officiels et non officiels.

INTRODUCTION

L'évaluation est l'une des composantes indispensables du processus enseignement-apprentissage. Elle représente une part importante du travail de l'enseignant. C'est à travers elle que l'on peut vérifier l'atteinte effective des objectifs d'un enseignement-apprentissage. La question de l'évaluation a suscité de nombreuses recherches, dont les conclusions majeures dégagent une grande hétérogénéité de pratiques. Ces conclusions alimentent et maintiennent les malentendus sur ce qu'il faut évaluer, comment et avec quel outil ?

Cette recherche s'intéresse sur les outils d'évaluation des compétences des élèves dans le contexte des apprentissages en Activités Physiques Sportives et Artistiques (APSA) d'opposition et de coopération, communément appelées sports collectifs. Il importe de rappeler qu'en général, les évaluations reposent sur un processus multidimensionnel et multiréférentiel, aux mécanismes complexes. Elles sont soumises à des normes formelles qui sont plus ou moins précises et quelquefois prescrites dans des référentiels de compétences. Selon Cros et Raisky (2010, p.107), le référentiel désigne: « un construit social qui clarifie les normes d'une activité ou un sens donné à des systèmes sociaux. Il est ce rapport à quoi un jugement ou un sens est donné à un objet ou une action ». En outre, il prescrit le travail de l'évaluateur, constitue une aide à la décision et permet de certifier les résultats des apprentissages. (Brau-Anthony et Hubert, 2014).

Il convient de rappeler qu'il existe fondamentalement deux types de référentiels. Figari et Remaud (2014) ont distingué le référentiel explicite ; celui-ci est défini sous forme d'objectifs d'apprentissage, de critères d'évaluation et d'indicateurs. C'est ce qu'ils nomment par : 'du déjà là'. Le référentiel implicite ; il émerge pendant le déroulement de l'activité. Notre préoccupation se focalise sur les référentiels utilisés dans l'évaluation sommation des compétences motrices des élèves en APSA d'opposition et de coopération. La recherche dans ce domaine n'est pas restée infructueuse. En effet, de nombreux travaux de recherche se sont déjà penchés sur cette question. Atoun *et al.*, (2015) ont mené une étude au Bénin, portant sur l'évaluation des compétences motrices des élèves au volleyball. Il ressort de leurs conclusions que l'évaluation des compétences motrices dans cette APSA est complexe. Les procédures d'évaluation ne sont pas conformes aux prescriptions des Nouveaux Programmes d'Études (NPE). En outre, ils ont épinglé les difficultés auxquelles sont confrontés les enseignants, notamment: l'élaboration de la grille d'observation, le nombre élevé de critères d'évaluation, la gestion des effectifs pléthoriques, l'objectivité, la justesse et la fidélité dans l'appréciation des actions très rapides des élèves. Cogérino et Mnaffakh (2008) et Brau-Anthony (2000) constatent que, les enseignants sont dubitatifs quant au choix des indicateurs observables pertinentes, des repères et des critères d'évaluation. Aussi, Gérard (2007) a-t-il relevé que les enseignants d'EPS n'utilisent pas les instruments officiels de mesure en APSA d'opposition et de coopération. Enfin la complexité des enjeux de l'évaluation des compétences motrices des élèves dans ces APSA a conduit Gréhaigne *et al.*, (2004, p. 26) à déclarer que : « l'outil complet qui permettra

*Corresponding Author: Yvette BAKINGU BAKIBANGOU,
Institut Supérieur d'Éducation Physique et Sportive de l'Université Marien NGOUABI, Brazzaville, République du Congo.

d'évaluer la totalité et la complexité des comportements en jeu, (attaque, jeu sans ballon, défense, aspects collectifs, aspects individuels, etc.) n'existe pas ». Les analyses des résultats des travaux de recherche ci-dessus cités en référence révèlent une variabilité d'approches dans l'évaluatives de ces APSA et un faible niveau d'utilisation des référentiels officiels. Ces résultats nous invitent à explorer les pratiques d'évaluation en APSA d'opposition et de coopération dans le contexte scolaire congolais où, aucune étude, à notre connaissance n'a été menée. Deux objectifs sont visés dans cette étude. En premier lieu, identifier le référentiel dominant dans les pratiques évaluatives des APSA d'opposition et de coopération. En second lieu, examiner la nature des liens entre les caractéristiques sociodémographiques (sexe et l'ancienneté) des enseignants et le recours à ces référentiels d'évaluation. Cet article est structuré en quatre axes. Le premier aborde le cadre théorique de l'étude. Le deuxième présente la description de la démarche méthodologique adoptée. Le troisième rapporte les résultats ayant émergés des différentes analyses. La discussion des résultats est abordée dans le quatrième axe.

Cadre théorique

Ce travail de recherche prend ancrage sur l'approche ergonomique. Avant tout, il apparaît nécessaire de clarifier les concepts APSA d'opposition et de coopération et évaluation sommative, mobilisés à cet effet. Une APSA d'opposition et de coopération est définie par Deleris (2005, p. 15) comme « *un jeu de duel entre 2 collectifs médié par un engin* ». Elle est réglementée et se pratique dans un espace bien défini. Il existe plusieurs types d'APSA d'opposition et de coopération : le football, le handball, le basketball, etc. Les enjeux de la pratique de ces APSA sont présentés par plusieurs auteurs. Rey (2009) les décrit comme étant des activités sportives dans lesquelles les joueurs jouent simultanément deux rôles ; celui d'allié et d'adversaire. En outre, on retrouve sous la plume de Moniotte et Poggi (2014) une description plus complexe, notamment les pratiquants subissent l'influence à la fois des partenaires et des adversaires. Ils doivent gérer simultanément la vitesse du jeu, contrôler leurs actions, leurs déplacements, éviter l'adversaire, prendre la décision de faire la passe, atteindre la cible, gérer le règlement du jeu. Cette complexité est également traduite par Jeffrey (2013, p. 18) lorsqu'il déclare que « *les participants, constitués en deux équipes, se trouvent dans un rapport d'adversité typique, rapport déterminé par la lutte pour l'obtention de la victoire sportive à l'aide du ballon (ou un autre objet de jeu) conformément à des règles pré existantes* ».

Ces activités sportives d'équipe ont été instituées à l'école dans le but de permettre aux élèves de développer leurs potentialités intellectuelles, offrent les opportunités de développer des aptitudes sociales telles que la tolérance, la solidarité, l'écoute, l'entraide. Sans oublier le respect des autres et apprendre à gérer les conflits, le stress face pendant la compétition. Enfin, au plan psychologique elles les aident à développer une meilleure estime de soi. Comme tout enseignement-apprentissage, ces activités sportives font, à l'issue d'un cycle d'apprentissage, l'objet des évaluations sommatives. L'évaluation sommative représente un jugement sur les compétences acquise par un apprenant. Autrement dit, elle est destinée à contrôler les acquis des élèves à la fin d'un cycle d'enseignement-apprentissage C'est dans ce sens que, Amarelle (2022, p. 20) déclare qu'elle « *consiste à dresser un bilan des connaissances et des compétences acquises au terme*

d'une séquence d'apprentissage, d'une période donnée, d'un demi-cycle ou d'un cycle ». En APSA d'opposition et de coopération, l'évaluation sommative des compétences motrices des élèves est pilotée par différents outils. Généralement, on utilise l'œil de maquignon (Gouju *et al.*, 2004 ; Gréhaigne *et al.*, 2004), les grilles de niveaux d'habiletés (Gueniffey, 1998), les circuits techniques, le « Team Sport Assessment Procedure » (Gréhaigne *et al.*, 1997), l'œil de l'expert, les parcours chronométrés avec ou sans obstacles...

Malgré l'existence des outils formels d'évaluation, les enseignants, dotés d'une certaine autonomie construisent leur propre système de références. Allal et Mottier, (2009) et Amigues (2003) ont mentionné les enseignants, pour donner du sens à l'évaluation des apprentissages des élèves, peuvent mobiliser d'autres référents. Généralement ces référents s'éloignent des prescriptions issues des textes officiels (Brauntony et Grosstephan, 2020 ; Cogérino, 2009). Ces constats soulignent la complexité du travail des enseignants en général et celui de l'enseignant d'EPS en particulier. De ce qui précède, notre étude s'inscrit dans l'approche ergonomique. Cette approche est définie comme la discipline scientifique de la compréhension des interactions entre l'Homme et les autres éléments d'un système, dans le but d'améliorer son bien-être humain et la performance des systèmes. Autrement dit, elle étudie l'homme dans son activité professionnelle. La transposition de cette théorie dans notre étude se justifie par le fait qu'elle examine le travail des enseignants d'EPS au prise des référentiels officiels et non officiels dans le jugement des compétences motrices des élèves en APSA d'opposition et de coopération. Ce contexte ambivalent est le fondement même de l'approche ergonomique (Amigues et Lataillade, 2007). Dans l'approche ergonomique, le travail est décrit comme une entité composite, qui comprend « *simultanément des aspects codifiés et flous, contrôlés et autonomes, formels et informels, déterminés et contingents* » (Tardif et Lessard, cités par Ria, 2013, p. 2). Dans ce contexte, pour réaliser l'acte professionnel, le sujet peut faire la part entre, ce qui relève de la tâche prescrite et du travail réel (Falzon, 2004). La tâche renvoie à ce qui est à faire, c'est-à-dire ce qui est formel, prescrit par l'institution. Il est caractérisé par des objectifs à atteindre, les moyens concrets pour y parvenir sont connus. L'activité quant à elle, désigne ce qui est fait par l'individu pour réaliser la tâche. En plus, cette théorie postule que la réalisation de toute activité professionnelle se fait avant tout en fonction des tâches et des caractéristiques personnelles de l'opérateur. Il peut s'agir des contraintes telles que : les soucis de santé, les raisons d'ordre éthiques, économiques, la diversité des expériences professionnelles, la compréhension relative ou les représentations des prescriptions.

Problématique

En générale, l'évaluation des compétences motrices des élèves en APSA d'opposition et de coopération est assujettie à un cadre réglementaire. Malheureusement, elle est soumise à une tension persistante entre l'objectivité et la subjectivité. En effet, tantôt les enseignants utilisent les outils conventionnels, tantôt ils font recours aux outils non officiels, c'est-à-dire élaborent leurs propres outils. Gréhaigne *et al.*, (2004) ont relevé cette ambiguïté en mentionnant que l'évaluation authentique, fiable et fidèle constitue un problème délicat. Dans le paysage scolaire congolais, les enseignants sont également confrontés à cette réalité. Au-delà de cette réalité, il convient de relever que, dans ce contexte, les enseignement-

apprentissages et l'évaluation de ces APSA sont artificiels et peu organisés. Ainsi, dans le souci de contribuer à la recherche de solutions face à cette déliquescence les APSA collectives, une réflexion sur les pratiques évaluatives est nécessaire. Les questions de recherche sur lesquelles repose notre recherche sont les suivantes :

- Sur quels référentiels les enseignants d'EPS du secondaire à Brazzaville organisent-ils l'évaluation sommative des compétences motrices des élèves en APSA d'opposition et de coopération ?
- De quelle manière les caractéristiques personnelles des enseignants du secondaire à Brazzaville influencent-ils le choix des référentiels d'évaluation ?

En congruence avec les questions de recherche ci-dessus, nous formulons les hypothèses de la manière suivante :

- Pour évaluer les compétences motrices des élèves en APSA d'opposition et de coopération, les enseignants d'EPS du secondaire à Brazzaville utiliseraient plus les référentiels non officiels ;
- Le recours aux référentiels officiels ou non officiels par les enseignants d'EPS du secondaire à Brazzaville serait lié aux variables ancienneté et sexe de ces enseignants.

METHODOLOGIE

Dans cette section, nous décrivons la démarche adoptée, en vue de valider les postulats théoriques ainsi établis. Notre recherche est de type quantitatif. Elle a été menée dans les collèges et lycées publics du département de Brazzaville, auprès des enseignants d'EPS. Pour disposer d'un échantillon de recherche, nous avons utilisé la technique d'échantillonnage raisonné. Trois critères ont guidé ce choix : être enseignant titulaire d'un diplôme d'enseignement d'EPS, justifier de cinq ans au moins d'expérience professionnelle et avoir évalué les compétences motrices des élèves dans les APSA d'opposition et de coopération. En définitive, la recherche a impliqué 102 enseignants, dont 37 femmes et 65 hommes. Leur expérience professionnelle dans l'enseignement de l'EPS varie entre 5 et 17 ans. 87 enseignants ont moins de dix ans (novices) et 15 ont plus de 10 ans (chevronnés). Les données empiriques ont été recueillies à partir d'un questionnaire écrit, comportant huit items. Le questionnaire a été soumis individuellement à chaque participant. Celui-ci devrait répondre sur la manière dont il aborde de façon concrète sa pratique de terrain lors de l'évaluation sommative des compétences motrices des élèves en APSA d'opposition et de coopération. Nos résultats reposent sur une analyse quantitative. L'ensemble des données recueillies a été saisi et traité au moyen du logiciel Excel. Pour caractériser les référentiels d'évaluation utilisés par les enseignants, nous avons réalisé des tris à plat des différentes réponses aux items. Ces données ont été ensuite croisées et analysées à partir du logiciel SPSS (IBM, version 24). Le test statistique khi-deux a été utilisé à cet effet. Par convention, nous avons défini tout résultat comme significatif à partir du moment où « p » est < 0.05.

RESULTATS

Les résultats obtenus font apparaître deux préoccupations majeures. La première qui inclue les analyses descriptives, tente d'identifier le référentiel dominant les pratiques

enseignantes, à travers l'analyse des outils utilisés. La seconde rapporte les résultats des analyses inférentielles concernant les liens entre le recours au référentiel et les variables sociodémographiques (sexe et ancienneté) des enseignants.

Choix de référentiel d'évaluation sommative en APSA d'opposition et de coopération

Les réponses des enseignants d'EPS concernant les instruments utilisés lors de l'évaluation sommative des compétences motrices des élèves en APSA d'opposition et de coopération sont présentées, en fréquences et en pourcentages, dans le tableau I suivant.

Tableau I. Répartition des réponses des enseignants à propos de l'instrument utilisé

Type de référentiel	RO		RNO
Instruments	Circuit technique	Œil de Maquignon	Instrument non officiel
Effectif (Pourcentage)	13 (13%)	8 (8%)	81 (79%)

(Bakingu et al., 2023)

RO: Référentiel Officiel; RNO: Référentiel Non Officiel

Ce tableau qui comptabilise l'ensemble des réponses des enseignants concernant les instruments utilisés montre divers choix, mais avec des fortunes différentes. En effet, nous remarquons une concentration des choix sur les outils non conventionnels (81, soit 79%), une moindre utilisation des outils officiels, notamment le circuit technique (13, soit 13%) et l'œil de Maquignon (8, soit 8%).

Analyse de la nature des liens entre les référentiels d'évaluation utilisés et les caractéristiques sociodémographiques des enseignants

Nous présentons en premier lieu les résultats analyses relatifs au rapport entre les référentiels d'évaluation et la variable sexe (Tableau II) et en second lieu avec la variable ancienneté (Tableau III).

Analyse de la nature des liens entre les référentiels d'évaluation utilisés et la variable sexe

Dans le tableau ci-dessous, nous rapportons les résultats relatifs au lien, entre les référentiels d'évaluation utilisés par les enseignants au cours de l'évaluation sommative des compétences motrices des élèves en APSA d'opposition et de coopération et leur ancienneté.

Tableau II. Répartition des résultats concernant le rapport entre les référentiels d'évaluation et la variable sexe

Type de référentiels	Masculin	Féminin	χ^2
	n (%)	n (%)	
Référentiels non officiels	42 (63,6%)	23 (62,2%)	0,022
Référentiels officiels	24 (36,4%)	14 (37,8%)	

(Bakingu et al., 2023)

NS : différence non significative, p- value = 0,9 > 0,05. χ^2 = khi-deux

L'analyse des données consignées dans ce tableau indique que quel que soit le genre, la majorité des enseignants utilisent de façon similaire les référentiels non officiels (42, soit 63,6% chez les hommes vs 23, soit 62,2% chez les femmes) et non officiels (24, soit 36,4% pour les hommes et 14, soit 37,8%

pour les femmes). Le test de khi-deux réalisé au seuil de 5% indique effectivement une relation non significative (khi-deux = 0,02 ; p-value = 0,9 > 0,05). L'hypothèse de dépendance des deux variables est de ce fait rejetée.

Analyse de la nature des liens entre les référentiels d'évaluation utilisés et la variable ancienneté

Dans le tableau suivant, nous présentons les résultats concernant le rapport entre les référentiels d'évaluation auxquels les enseignants d'EPS font recours, lors de l'évaluation sommative des compétences motrices des élèves en APSA d'opposition et de coopération et leur ancienneté.

Tableau III. Répartition des résultats relatifs au lien entre les référentiels d'évaluation et la variable ancienneté

Type de référentiel	Novice	Chevronné	χ^2
	n (%)	n (%)	
Référentiels non officiels	72 (86, 7%)	13 (65%)	
Référentiels officiels	11 (13, 3%)	7 (35%)	5,3*

(Bakingu et al., 2023)

* : différence significative, p- value = 0,02 < 0,05. χ^2 = khi-deux

Ce tableau montre que l'usage des référentiels non officiels et officiels est plus prépondérant chez les enseignants novices comparativement aux enseignants chevronnés (72, soit 86,7% vs 13, soit 65%). En effet, le test de khi-deux (khi-deux = 5,3* ; p-value = 0,02 < 0,05) réalisé au seuil de 5% montre une différence significative des proportions. Cet indicateur affirme un lien d'association. L'ancienneté influence donc la décision des enseignants, d'utiliser les référentiels d'évaluation.

DISCUSSION

Cette recherche s'est proposée en premier lieu, d'identifier le référentiel d'évaluation dominant les pratiques enseignantes en APSA d'opposition et de coopération. En second lieu, d'examiner la nature des liens entre les caractéristiques sociodémographiques (sexe et ancienneté) des enseignants et les référentiels auxquels ils font recours. A cet effet, l'étude quantitative a été réalisée au moyen d'un questionnaire. Pour comparer les pourcentages le test de khi-deux a été utilisé. L'outil de collecte des données et le test utilisés étant d'une validité reconnue, les résultats obtenus ne sont pas de moindre intérêt. En lien avec nos questions de recherche, les résultats obtenus sont discutés selon deux axes: référentiels non officiels dans l'évaluation sommative en APSA d'opposition et de coopération, influence de la variable ancienneté sur l'usage des référentiels d'évaluation.

Référentiels non officiels dans l'évaluation sommative en APSA d'opposition et de coopération

Les résultats issus de notre étude mettent en évidence la complexité d'évaluer les compétences motrices des élèves en APSA d'opposition et de coopération. En effet, l'analyse des données empiriques a permis de constater une variabilité d'outils de mesure des compétences motrices. Toutefois, une centration de ces enseignants sur les outils non officiels (79%), une moindre utilisation du circuit technique (13%) et un très faible recours à l'usage de l'œil de Maquignon (8%) ont été relevés (Tableau I). Ces résultats fort intéressants semblent être en conjonction avec ceux obtenus dans l'étude conduite par Brau-Anthony et Grosstephan (2020). De leur analyse, il ressort que les évaluateurs élaborent leurs propres référents e

s'appuyant sur les conceptions qu'ils se font des activités physiques et sportives enseignées d'une part et des visées éducatives absentes des référentiels institutionnels d'autre part. Ces pratiques enseignantes sont attribuées à l'épistémologie de l'évaluateur. Selon cette approche, les enseignants sont délibérés des contraintes institutionnelles, c'est-à-dire qu'ils ne sont pas toujours assujettis aux prescriptions formelles, car ils sont dotés d'une certaine autonomie. En vertu donc de cette autonomie, ils peuvent construire leur propre système de référence qui, quelquefois, est éloignée des références officielles. Deux hypothèses plausibles peuvent justifier le recours aux référentiels non officiels par les enseignants d'EPS. La première se rapporte à la liberté des enseignants et leur rapport aux sujets soumis à l'apprentissage. Granchamp et al., (2020) ont relevé qu'il apparaît chez l'enseignant un besoin de concevoir, d'administrer, d'analyser et d'interpréter les résultats. Dans la même optique, Mottier-Lopez et Dechamboux (2017) ont mentionné que certains enseignants sont attachés à la liberté de choisir les activités, les durées de cycles, d'effectuer des aménagements, de modifier les exercices, de déterminer les modalités d'évaluation. Aussi, en vertu de la liberté reconnue à l'enseignement, cette profession ne peut plus être réduite à une simple application des prescriptions. De ce fait, les enseignants peuvent juger et considérer les référentiels officiels comme étant peu opérants.

La seconde hypothèse est liée à la flexibilité dont dispose les enseignants en général et ceux d'EPS en particulier, dans la prise de décision de la gestion de la classe. A ce sujet, Jean, (2008, p. 109) déclare : « l'enseignant est contraint d'adapter son action à l'évolution du contexte et donc de la situation s'il ne veut pas trop s'éloigner de ses prescriptions. C'est cette adaptation que le modèle des gestes professionnels veut lire et interpréter à partir de la notion d'ajustement ». On peut donc admettre avec Mottier-Lopez et Dechamboux (ibid) que le référentiel officiel est susceptible d'être transformé au fil de l'activité évaluative par l'enseignant. Cependant, nos résultats se distinguent des conclusions rapportées par Michael et al., (2016) dans leur étude menée auprès de 309 enseignants d'EPS du secondaire. En effet, ils ont constaté que plus de la moitié des participants, soit 74% des enseignants se basent sur les normes d'EP de l'Etat pour évaluer les compétences motrices des élèves. Cette distinction serait tributaire de la connaissance des référentiels officiels, de la valeur et du respect des principes organisationnels de l'institution par les enseignants. En effet, dans de nombreuses institutions, les référentiels officiels fortement prescrits, revêtent un caractère obligatoire. A propos, Brau-Anthony et Grosstephan (ibid) dans leur étude menée en France, ont rapporté que les enseignants font scrupuleusement usage de référentiels de certification officiels. Cette démarche permet de garantir la certification des résultats des apprentissages. Cros et Raisky (2010) pensent également que le référentiel officiel constitue une ressource qui permet de donner un sens à l'action d'évaluation. De ce fait, celui-ci s'imposerait en EPS, dans la mesure où, l'évaluation est spécifiée. Par ailleurs, le moindre recours aux référentiels officiels par les enseignants d'EPS (Tableau 1), nous amène à supposer que cette attitude peut être attribuée à la qualité de la formation des enseignants en évaluation et en didactologie. En effet, dans le contexte congolais, la formation aux APSA d'opposition et de coopération met l'accent sur l'apprentissage des fondamentaux, du règlement, des progressions pédagogiques, en laissant de côté la mise en œuvre d'une démarche évaluative. En conséquence, les enseignants sont

dépourvus des connaissances pratiques concernant l'utilisation des référentiels officiels. Dans la même lancée, Thompson et Penney (2015) ont relevé des lacunes chez les enseignants concernant les connaissances en évaluation. En effet, ces lacunes peuvent justifier en partie l'existence des écarts entre les pratiques réelles des enseignants et les prescriptions institutionnelles (Cogérino, 2009). Toutefois, une équivoque est levée par Amigues (2003), concernant l'écart entre le travail prescrit et le travail réalisé. De son point de vue, l'auteur pense qu'il ne faut pas toujours y voir un signe d'incompétence ou d'incompréhension des dispositions institutionnelles chez l'enseignant. Il faut plutôt, considérer cette activité comme ayant de fortes tensions, où l'évaluateur doit faire des choix et des compromis entre les différentes sources de prescriptions.

Influence de la variable ancienneté sur l'usage des référentiels d'évaluations

Dans cette étude, nous avons constaté que l'usage des référentiels non officiels et officiels est plus prépondérant chez les enseignants(e)s novices, comparativement aux enseignant(e)s chevronné(e)s (72, soit 86,7% vs 13, soit 65% et 11, soit 13,3% vs 7, soit 35% ; khi-deux = 5,3* ; p-value = 0,02 < 0,05 (Tableau III). Nos résultats font apparaître un effet significatif entre l'ancienneté et l'usage des référentiels d'évaluation. Cette différence est certainement liée à l'expérience professionnelle qui, selon Walin (2009, 2016) et Dessus (2002) crée le plus de différences dans les pratiques enseignantes. Cependant, ces résultats se distinguent de ceux de l'étude menée par Tochon (1993), dans laquelle l'auteur a évoqué la rigidité des enseignants novices dans la planification, alors que les enseignants « experts » sont généralement insatisfaits par des plans rigides, car ils les jugent inadéquats. En effet, les experts sont capables de planifier de manière plus « souple et mobile » (Tochon, 2013), c'est-à-dire de s'adapter aux circonstances de la classe et de mieux improviser, ceci grâce à leurs routines positives stabilisées, leurs connaissances des éléments essentiels. Dans le même sens, Pérrenoud (1986), cité par Cogérino (2002) a souligné que les enseignants débutants attachent de l'importance et du respect aux référentiels d'évaluation officiels.

CONCLUSION

Cette recherche a exploré les pratiques enseignantes en évaluation sommative des APSA d'opposition et de coopération. Elle a visé en premier lieu identifier le référentiel d'évaluation dominant. En second lieu, d'examiner la nature des liens entre les caractéristiques sociodémographiques (sexe, ancienneté) des enseignants et le recours à ces référentiels. Au départ, nous avons supposé que les enseignants d'EPS des établissements secondaires de Brazzaville étaient enclins à utiliser le référentiel non officiel. Ce choix serait tributaire de leurs caractéristiques sociodémographiques (sexe, ancienneté). Les résultats obtenus ont montré une centration des enseignants sur les référentiels non officiels. Ceux-ci, sans renier les prescriptions formelles, élaborent leurs outils d'évaluation en fonction des réalités du terrain. Autrement dit, ils contextualisent les référentiels d'évaluation. Cependant, la décision de recourir au référentiel non officiel ou officiel n'obéit pas aux mêmes logiques, selon qu'il s'agisse d'une femme ou d'un homme. Néanmoins, un effet positif de l'ancienneté sur le recours aux référentiels d'évaluation a été relevé.

Cette étude présente quelques limites au plan méthodologique. Le questionnaire utilisé pour la collecte des données, n'a pas permis de cerner les aspects subjectifs, justifiant le choix des référentiels par les enseignants. Cette recherche serait plus riche si, une analyse qualitative lui était associée.

Les résultats de cette recherche ont sûrement apporté un éclairage sur l'objet de l'étude, mais il n'en demeure pas moins qu'elle soit approfondie. Nous avons retenu les pistes de recherches suivantes:

- Résistances des enseignants à l'usage des référentiels officiels ;
- Fiabilité et validité des référentiels non officiels ;
- Pratique d'évaluation-soutien des APSA d'opposition et de coopération.

REFERENCES

- Allal, L. et Mottier Lopez, L. (2009). Au cœur du jugement professionnel en évaluation : des démarches de triangulation. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 22. pp. 25-40.
- Amarelle, C. (2022). Cadre général de l'évaluation. Procédures et dispositions légales et réglementaires en relation avec l'évaluation sommative des élèves. Vaud 6^e Edition.
- Amigues, R. (2003). Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. *Skholê*, 1. pp. 5-16.
- Amigues, R., Lataillade, G. (2007). Le travail partagé des enseignants : rôle des prescriptions et dynamique de l'activité enseignante. In Congrès international AREF, Actualité de la recherche en éducation et formation. Strasbourg.
- Atoun, C., Agbodjobe, B., Attiklemé K., Ogueboul B. et Kpzaï, G. (2015). L'évaluation en sports collectifs selon APC dans les collèges de l'Ouémé : le cas de l'enseignement du volley-ball. *International Journal of Physical Education*. Volume 5. pp. 27- 40.
- Baligüe D. P. (2020). Analyse didactique d'outils d'évaluation sommative en SVT à la lumière de l'APC : cas d'épreuves administrées dans les inspections d'académie de Dakar et Saint-Louis. *Liens* N°29- Volume 1. pp. 154-175.
- Brau-Anthony, S. et Hubert, B. (2014) Curriculum en EPS et évaluation certificative au baccalauréat. *Questions vives-Recherches en Education*, 22. pp. 67-82.
- Brau-Antony, S. (2000). Etude de référentiels d'évaluation : l'exemple du volley-ball. In B. Davis (Ed.), *L'Education Physique et Sportive : la certification au baccalauréat*. pp. 57-76. Paris : INRP.
- Brau-Antony, S. et Grosstephan, V. (2020). Evaluation certificative en Education Physique et Sportive et épistémologie de l'évaluateur. <https://journals.openedition.org/ced/2178>. Lu le 22 mars 2024.
- Braxmeyer, N., Guillaume J.-C. et Levy J.-F. (2004). Les pratiques d'évaluation des enseignants au collège. Note évaluation. MEN.
- Cros, F. et Raisky, C. (2010). Autour des mots de la formation. « Référentiel ». *Recherche et Formation*. 64, pp. 105-116.
- Cogérino, G. (2002). Les difficultés de l'évaluation en EP : le cas des savoirs d'accompagnement. *Staps*, n°59. pp.23-42.
- Cogérino, G. (2009). Enseignants d'EPS et évaluation certificative : enjeux implicites relatifs à la justice et l'équité. *Spiral : Revue de recherche en éducation*. 43, pp. 9-19.

- Cogérino, G. et Mnaffakh, H. (2008). Évaluation, équité de la note en éducation physique et « norme d'effort. *Revue française de pédagogie*. pp. 111-122. <https://doi.org/10.4000/rfp.2109>. Lu le 22 avril 2024.
- Deleris, C. (2005). Enseigner les sports collectifs en milieu scolaire (collèges, lycées) : compétences, contenus d'enseignement, évaluation : Actio.
- Dessus, P. (2002). La planification de séquences d'enseignement, objet de description ou de prescription ? *Revue française de pédagogie*, 133, 101116. <https://doi.org/10.3406/rfp.2000.1024>. Lu le 22 avril 2024.
- Falzon, P. (2004). Nature, objectifs et connaissances de l'ergonomie In P. Falzon. (Ed.) *Ergonomie*. Paris, PUF.
- Falzon, P. et Teiger, C. (2011). Ergonomie, formation et transformation du travail. In P. Caspar, & P. Carré (Eds.).
- Figari, G. et Ramaud, D. (2014). Méthodologie d'évaluation en éducation et formation. Bruxelles : De Boeck.
- Gérard, F-M. (2007). La complexité d'une évaluation des compétences à travers des situations complexes : nécessité théorique et exigences du terrain. Montréal, ORE, 26 et 27 avril 2007.
- Grandchamp, A., Quin, G., et Méard, J. (2020). Comprendre les résistances apparentes des enseignants face aux réformes : le cas des « évaluations cantonales » au secondaire inférieur dans l'éducation physique vaudoise. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 42(2). pp. 482-500. <https://doi.org/10.24452/sjer.42.2.10>. Lu le 25 avril 2024.
- Gouju, J.-L. (2006). L'Oeil de maquignon comme compétence professionnelle des enseignants d'éducation physique et sportive. In G. Carlier, D. Bouthier & G. BuiXuan (Eds.), *Intervenir en éducation physique et en sport*. pp. 481-486. Louvain: Presses Universitaires de Louvain.
- Gréhaigne, J.-F., Caty, D. et Wallian, N. (2004). Evaluation et rapport de forces en sport collectif. *Mesure et Evaluation en Education*, 27(3). pp. 25-39.
- Gréhaigne, J.-F., Godbout, P., et Bouthier, D. (1997). Performance assessment in team sport. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16. pp. 500-518.
- Gueniffey, P. (1998). Fiches techniques de handball. Paris : Vigot.
- Jean, A. (2008). Le traitement des imprévus par les professeurs stagiaires de technologie en formation initiale à l'IUFM ? Quelle utilisation pour développement professionnel ? Thèse de doctorat, Université Paul Valéry-Montpellier III.
- Jeffrey, D. (2013). L'éthique dans l'évaluation scolaire. Québec, Presses de l'université Laval.
- Michael, R. D., Webster, C., Patterson, D., Laguna, P. et Sherman, C. (2016). Standards-based assessment, grading, and professional development of California middle school physical education teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 35(3). pp. 277-283.
- Moniotte, J. et Poggi, M-P. (2014). Curricula cachés et biais perceptifs en EPS. *Carrefours de l'éducation*. N° 38. pp. 193 - 210.
- Mottier-Lopez, L. et Dechamboux L. (2017). D'un référentiel d'évaluation fixe à une coconstitution référentielle dynamique, ce que nous apprend le jugement situé de l'enseignant. *Contextes et Didactiques*, 9. 12-30. Récupéré de: http://www.espeguadeloupe.fr/wp-content/uploads/2017/07/2_ArticleMottierDechamboux_VFF.pdf. Lu le 12 juin 2024.
- Ria, L. (2013). Ergonomie du travail enseignant. Laboratoire PAEDI, IUFM d'Auvergne.
- Rey, J-P. (2009). Les jeux collectifs : leur enseignement dans la perspective située. *Bulletin de psychologie*, N° 502. pp. 373- 379.
- Thompson, D. M. et Penney, D. (2015). Assessment literacy in primary physical education. *European Physical Education Review* 21, (4). pp. 485- 503.
- Tochon, F. V. (2013). Planification ouverte de l'enseignement dans une approche profonde de l'apprentissage. Dans M. De Kesel, M. Bouhon, J.-L. Dufays et J. Plumet (dir.). *La planification des apprentissages. Comment les enseignants préparent-ils leurs cours ?* pp. 31-62. Presses universitaires de Louvain.
- Tochon, F. V. (1993). *L'enseignant expert*. Nathan.
- Wanlin, P. (2009). La pensée des enseignants lors de la planification de leur enseignement. *Revue française de pédagogie*, (166). pp. 89-128.
- Wanlin, P. (2016). La planification de leçons : Cognitions et pratiques déclarées d'enseignants en formation pour le secondaire. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 38(2), 341-365. <https://doi.org/10.4000/rfp.1294>. www.la-recherche-en-education.org. Lu le 12 mai 2024.
