

Opérationnalisation des objectifs d'apprentissage en culture générale et leur adéquation avec les questions d'évaluation chez les enseignants des écoles officielles de Goma (RD Congo)

[Operationalization of learning objectives in general culture and their adequacy with evaluation questions among teachers in official schools in Goma (DR Congo)]

Eliya Safari Jordan¹, Kayumba Mugoyi Osée², Enock Katundi Tonny¹, Butaera Kilongoshi Destin¹, Amuri Zihindula Moses¹, and Hekima Munyagozi Salomon¹

¹Assistants de premier mandat, Université de Goma, RD Congo

²Chef de Travaux, Université de Goma, RD Congo

Copyright © 2021 ISSR Journals. This is an open access article distributed under the **Creative Commons Attribution License**, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

ABSTRACT: The present article is an attempt to scientific inspection of the dealing of learning objectives for the teachers of general (global) knowledge in non-convention schools in Goma town. But also, the study goes beyond to answer the following question: objectives made by these teachers, are they in adequate with questions they put to pupils by the end of educational action ?

KEYWORDS: Dealing, objective, evaluation.

RESUME: Cet article n'est qu'un essai de vérification scientifique d'opérationnalisation des objectifs d'apprentissage chez les enseignants de culture générale des écoles non conventionnées de la ville de Goma. Mais aussi, l'étude va au-delà pour répondre à la question suivante: les objectifs formulés par ces enseignants sont-ils en adéquation avec les questions qu'ils proposent aux élèves à la fin de l'action éducative ?

MOTS-CLEFS: Opérationnalisation, objectif, évaluation.

1 INTRODUCTION

La pratique enseignante de l'opérationnalisation des objectifs d'apprentissage n'est pas une notion récente. Elle a fait l'objet de nombreuses études qui ont été analysées globalement par divers auteurs. Nous citons entre autres: Mager (2001), Laurier et al. (2005), Hameline (1990), Viviane et Gilbert De Landsheere (1980), Krathwohl et ses collaborateurs (1976), et De Corte, Curligs, Lagerweij et Peters (1976), etc. De tous ces auteurs, certains retiennent trois niveaux de généralité à l'instar de Mager qui nous a plus inspiré pour la réalisation de cet article.

Dans un passé récent trois études portant successivement sur la théorie de la triple cohérence de Scriven (Kayumba, 2008), l'opérationnalisation des objectifs d'apprentissage (Kayumba, 2016); l'alignement pédagogique chez les maîtres des écoles primaires de Goma (2019), ont été réalisés en République Démocratique du Congo dans ce domaine des pratiques enseignantes. Toutes ces études reconnaissent différents niveaux d'objectifs pédagogiques et les difficultés de leur opérationnalisation rencontrée par les maîtres d'écoles.

Ces trois dernières études ayant mis l'accent sur l'opérationnalisation des objectifs d'apprentissage en mathématique et en français chez les enseignants des écoles primaires de la ville de Goma, nous, nous avons voulu aborder ce thème, dans le cadre de cet article, au niveau des écoles secondaires non conventionnées de Goma.

Cela étant, il va falloir affirmer que dans toute formation et plus particulièrement dans la formation pédagogique, aucune activité ne peut se prononcer sans savoir où l'on va. Organiser des activités d'apprentissage dans une période ou dans une autre ne suffit pas, mais formuler en terme très concrets et plus précis les objectifs à atteindre pour chaque activité est une tâche d'une grande importance dans cette formation.

Pour se faire, Mager (2005, p. viii) soutient que lorsque vous ne savez pas au juste où vous allez, votre voyage a des chances de mal se terminer avant même que vous ayez pu vous en apercevoir. Avant d'établir le programme d'enseignement, avant de déterminer la méthode ou le matériel à utiliser, il est important de pouvoir exprimer clairement le but que vous voulez atteindre. L'auteur ajoute en disant que l'enseignement n'est efficace que dans la mesure où il atteint un objectif primordial: « il doit faire évoluer l'apprenant dans le sens souhaité ». S'il n'y parvient pas, c'est qu'il est stérile et improductif.

En effet, la formation sera d'autant plus efficace, si elle est définie correctement et on dit ce que l'on entend exactement que l'apprenant fasse à l'issue de la formation, en précisant le temps et les conditions du travail. Mais, lorsque les objectifs ne sont pas clairement définis, il sera impossible d'évaluer avec efficacité la valeur de la formation.

Les objectifs sont devenus un outil indispensable pour le concepteur. Une des premières étapes du développement pédagogique consiste à se demander quel est le but de l'apprentissage, quelle habileté, compétence ou comportement vise-t-on à développer chez l'élève ou encore quelle activité cognitive désire-t-on stimuler.

De ce fait, l'approche par objectif a le mérite de se centrer sur l'apprentissage plutôt que sur l'enseignement. Elle oriente le processus de formation sur l'apprenant. Elle utilise les ressources des théories de l'apprentissage pour modifier son comportement et favorise une individualisation de l'enseignement en fonction du rythme de l'apprenant pour maximiser cet apprentissage¹.

Pour correspondre au critère observable et mesurable, Saint-onge (1992, p. 23) pense que cette approche oriente la situation d'apprentissage sur le résultat. Elle permet de mesurer les progrès de l'apprenant de façon précise et d'atteindre ainsi une évaluation dite objective, qui tente de se dégager de l'influence des personnalités en présence pour reposer sur des éléments concrets et connus dès le départ. Cette objectivité favoriserait ainsi des chances égales pour tous, cher à notre société démocratique.

Pour ce faire, l'éducateur dans le processus enseignement-apprentissage doit savoir de prime à bord, d'où il vient et où il va. Lorsqu'il se retrouve devant les apprenants, l'éducateur doit situer le point de départ et envisager le point d'arrivée de son action éducative. Sur cette idée, Scriven, cité par De Corte (1978, p. 27) a conçu un modèle appelé « Triple cohérence » qui met en relation trois composantes du processus enseignement-apprentissage: objectif - enseignement - évaluation.

Pour Babou (2003, p.1), la pédagogie par objectif se comprend à partir d'une analyse considérée fondamentalement comme une œuvre d'une chaîne d'interprétation dont les finalités, les buts, les objectifs constituent les différentes étapes.

L'enseignement par objectifs est une tendance qui plaide par une prise rationnelle ou objective qui doit commencer par une formation concrète des objectifs de manière d'enseigner, des méthodes ou des techniques à appliquer ainsi que des instruments de l'évaluation conformes au processus d'enseignement-apprentissage.

Minder (2007, p. 332) émet l'idée que: « une première prescription générale concernant la rédaction de l'épreuve d'évaluation est celle de veiller soigneusement à la concordance des niveaux taxonomiques de l'objectif, de sa stratégie et de l'évaluation ». Á son avis, on ne pourrait imaginer une séquence didactique dont l'objectif ne viserait une compréhension, dont la stratégie ne se situerait au niveau de la connaissance et dont l'évaluation ne se hisserait finalement au niveau de la synthèse.

Dans cet article, notre problème réside sur les difficultés de la formation des objectifs opérationnels et la cohérence ou le non cohérence de ces objectifs opérationnels avec les questions d'évaluation. En fait, plus les objectifs se formulent de façon vague, souvent vus comme un mal nécessaire ou une question d'apparence, plus l'action de l'école risque évidemment de s'éloigner des intentions de ses organisateurs. Non seulement les enseignants doivent construire toutes leurs activités sur des objectifs clairs, mais doivent aussi faire connaître ceux-ci sans ambiguïté, ni mystère à leurs élèves.

Dans les milieux éducatifs où nous évoluons, particulièrement dans la ville de Goma, nous constatons que certains enseignants ont des difficultés de formuler correctement les objectifs opérationnels de leurs leçons, et d'assumer leur atteinte. Or, selon les exigences pédagogiques les objectifs d'une leçon doivent être définis de façon précise, et doivent décrire à la fin un changement souhaité chez l'apprenant comme une performance ou comportement attendu qu'il devra manifester à l'issue

¹ <https://www.media.education.gouv.fr/file/51/3/3513.pdf>

d'une étape du processus éducatif. L'atteinte d'un objectif doit être assurée au moyen d'une évaluation à la fin même de ce processus. Et par ricochet, cette évaluation doit être en adéquation parfaite avec l'objectif opérationnel.

Ce faisant, à l'issue de tout ce qui précède, deux questions sont soulevées dans cette étude:

1. Partant des critères de Mager, comment les objectifs d'apprentissage sont-ils formulés par les enseignants de culture générale dans les écoles non conventionnées du niveau secondaire de la ville de Goma ?
2. Comment ces enseignants procèdent-ils pour créer des liens entre les objectifs d'apprentissage et les questions d'évaluation en culture générale ?

Partant de ces questions, l'étude poursuit les objectifs ci-après:

1. Vérifier si les objectifs d'apprentissage que se fixent les enseignants en culture générale dans les écoles non conventionnées du niveau secondaire de la ville de Goma respectent les critères d'un objectif d'apprentissage tel que proposé par Mager.
2. Vérifier s'il existe une adéquation entre les questions d'évaluation que posent les enseignants en culture générale et les objectifs d'apprentissage.

Eu égard aux résultats des études précédentes (Kayumba, 2008; 2016 et 2019), selon lesquels les maîtres des écoles primaires de Goma présentent de faiblesse en pédagogie par objectifs, précisément en mathématique et en français, nous pensons que:

- Les objectifs que se fixent les enseignants des écoles non conventionnées du niveau secondaire de la ville de Goma ne respectent pas les critères d'un objectif opérationnel.
- Les questions d'évaluation que posent les enseignants de culture générale dans des écoles non conventionnées du niveau secondaire de la ville de Goma ne sont pas en adéquation avec les objectifs d'apprentissage.

2 CADRE THÉORIQUE

Avant d'entrer dans le vif du sujet, il est important d'explicitier sommairement quelques concepts clés relatifs à la présente étude. Il s'agit des concepts suivants: objectif d'apprentissage, la pédagogie par objectif, objectif pédagogique et importance de définir ses objectifs pédagogiques.

2.1 DÉFINITION DU CONCEPT OBJECTIF

Pour Renald (1993, p. 907), un objectif est un résultat précis circonscrit et vérifiable dont l'atteinte exige une focalisation d'actions cohérentes et d'effort concertés pendant une certaine période de temps. L'auteur poursuit en disant qu'un objectif est un « énoncé d'intention décrivant le résultat concret attendu.

Raynal et Rieunier (2012, p. 351) définit l'objectif comme un énoncé d'intention décrivant le résultat concret attendu à la suite d'une action. Il s'agit donc d'une capacité, une performance, un comportement qui est attendu de l'apprenant et que ce dernier devra manifester à l'issue d'une étape de formation.

Certes, il est impossible d'évaluer avec efficacité la valeur d'un cours ou d'un programme lorsqu'il n'y a pas objectif clairement défini et que l'on ne dispose d'aucune base sûre pour choisir convenablement les moyens, les sujets ou méthodes d'enseignement (Mager, 2001, p.5).

Laurier et ses collaborateurs (2005, p. 22) soutiennent que plusieurs auteurs reconnaissent trois niveaux de généralité. Ainsi en est-il, entre autres, de Viviane et Gilbert De Landsheere (1980), de Krathwohl et ses collaborateurs (1976), et de De Corte, Curligs, Lagerweij et Peters (1976), qui adoptent une classification en trois grands niveaux qu'ils utilisent comme cadre général de leur étude:

- Les finalités et buts de l'éducation;
- Les objectifs définis selon les grandes catégories d'apprentissage, c'est-à-dire les taxonomiques;
- Les objectifs opérationnels.

C'est à ce dernier niveau que se situe ce présent article.

2.2 PÉDAGOGIE PAR OBJECTIFS

La pédagogie par objectifs trouve son origine aux États-Unis dans un contexte socioéconomique de rationalisation des processus de production industrielle (Taylor) notamment dans l'industrie automobile.

Cette méthode de travail consiste à spécialiser une tâche à l'extrême. La mise en œuvre consiste à faire des actions répétitives simples dans un processus de production. Ce système est bien mis en évidence dans les procédés de travail à la chaîne (production automobile Ford, 1920).

La pédagogie par objectifs trouve également son origine dans le contexte théorique du béhaviorisme. Cette conception rejette la référence à la conscience, elle postule qu'il faut se centrer sur les comportements observables et mesurables que l'apprentissage permet et que l'on peut produire n'importe quel apprentissage à condition d'utiliser les techniques adéquates.

L'idée prônée par Ralph Tyler (1950), initiateur de la pédagogie par objectifs, est de proposer une organisation scientifique et rationnelle de l'éducation. Celle-ci doit adapter l'homme aux besoins et valeurs de la société et les traduire en objectifs. Il faut sortir des généralités grandiloquentes et infécondes en matière d'action éducative. Il faut une formulation claire des objectifs pour pouvoir les évaluer et donc pour contrôler l'enseignement².

Selon Feruzi (1997) cité par Kayumba (2016, p.10), l'enseignement par objectifs est entré en République Démocratique du Congo par le truchement de la pédagogie universitaire sous l'autorité du chanoine Plevonet, assisté d'une équipe d'animateurs.

Ainsi, des séminaires de formation de pédagogie universitaire ont été organisés dans le but d'assurer la formation des enseignants des universités et des instituts supérieurs. Ces séminaires ont été animés durant la période allant de 1977 à 1991 et ont bénéficié du financement de la coopération Belge. Par ces actions, la vulgarisation de la pédagogie par objectifs a été possible dans les institutions de l'enseignement supérieur et universitaire.

De cette historique, Babou (2003, p.1), stipule que, la pédagogie par objectif se comprend à partir d'une analyse considérée fondamentalement comme une œuvre d'une chaîne d'interprétation dont les finalités, les buts, les objectifs constituent les différentes étapes.

Quant à Berbaum (2005, p. 93), la pédagogie par objectifs est une pratique éducative qui met l'accent sur la réflexion relative aux objectifs de formation en vue de la détermination des stratégies et modes d'évaluation correspondants.

L'enseignement par objectifs est une tendance qui plaide par une prise rationnelle ou objective qui doit commencer par une formation concrète des objectifs de manière d'enseigner, des méthodes ou des techniques à appliquer ainsi que des instruments de l'évaluation conformes au processus d'enseignement-apprentissage.

Quant à De Landsheere (1978, p.5), « éduquer implique toujours un objectif principal: la modification de comportement des élèves ». Nous pouvons dire que l'objectif pédagogique porte sur une activité visible. L'activité visible est le comportement observable que le maître doit souhaiter à ses élèves dans le processus d'enseignement-apprentissage.

Malgré tout cela, nous avons constaté que la plupart d'enseignants présentent une faiblesse dans leur façon de formuler leurs objectifs d'apprentissage. Certains parmi eux les définissent abusivement en utilisant les verbes mentalistes qui ne correspondent pas aux résultats escomptés à la fin de la leçon.

2.3 OBJECTIFS PÉDAGOGIQUES OU OPÉRATIONNELS

Par objectif pédagogique ou opérationnel nous entendons ce que l'apprenant doit pouvoir faire à l'issue d'un ensemble d'apprentissage réussi après son enseignement.

Pour Bloom cité par Ranald (1969, p. 906), la formulation des objectifs doit tenir compte des conditions et des difficultés de la vie contemporaine, des exigences, des possibilités qu'elle offre aux jeunes et aux adultes. Lorsque les objectifs sont formulés par les enseignants dans les différentes manières de l'enseignement constituent l'inventaire de ce que les élèves doivent acquérir de nouveau.

Selon Vivianne et De Landsheere (1978, p. 214), la formulation opérationnelle comprend cinq indications précises:

1. Qui produira le comportement souhaité ? il s'agit de l'apprenant.
2. Quel comportement observable démontrera que l'objectif est atteint ? ce comportement doit être défini au moyen d'un verbe d'action, un verbe univoque c'est-à-dire un verbe aussi spécifique que son interprétation ne prête à aucune ambiguïté possible.
3. Quel sera le produit du comportement (la performance).

² <https://www.teteamodeler.com/pedagogie>

4. Dans quelles conditions le comportement doit avoir lieu (conditions de réalisation).
5. Quels critères serviront à déterminer si le produit est satisfaisant.

EXEMPLE:

1. L'élève
2. Saura construire
3. Un poste de radio à transistors
4. En choisissant lui-même des pièces au magasin, en servant au schéma adopté.
5. L'appareil devra capter correctement les émissions d'au moins 5 émetteurs sur ondes longues.

Mager (2001, p. 25), un objectif utile se définit par trois exigences:

1. La performance (ce que l'étudiant est capable de réaliser);
2. Les conditions (dans lesquelles doit s'effectuer la performance);
3. Le critère (c'est-à-dire la qualité ou le niveau de performance jugé acceptable).

2.4 IMPORTANCE DES OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE

Définir les objectifs pédagogiques est une étape très importante dans la préparation d'une leçon pour l'enseignant. Il connaît où il conduit les élèves et ces derniers connaissent où ils sont conduits. L'enseignant qui prépare une leçon doit savoir ce que ses élèves seront capables de faire après la leçon. Il est donc nécessaire d'inscrire les objectifs sur la fiche de préparation.

À cette occasion, on devrait montrer qu'il ne suffit pas de prévoir ce que le maître va faire, mais qu'il faut aussi savoir clairement ce que les élèves auront l'occasion d'apprendre et donc de faire. Une leçon se prépare en fonction des objectifs poursuivis³.

Plus les objectifs seront formulés de façon vague, au départ, plus l'action de l'école risque évidemment de s'éloigner des intentions de ses organisateurs; à moins que l'imprécision de la formulation ne soit un artifice permettant de faire passer pour noble et humanitaire une politique scolaire autoritaire, servant les intérêts d'une minorité, et réalisée systématiquement grâce à des cadres pédagogiques seuls chargés de définir les modalités éducatives, de les imposer et de les faire respecter.

Il semble inconcevable qu'un maître sachant ce qu'il veut faire apprendre, et bien décidé à vérifier s'il a réussi, ne choisisse pas sa méthode d'enseignement en conséquence. Peut-être existe-t-il des enseignants conscients d'un but à poursuivre, mais trop indolents ou trop dépourvus pour déployer les stratégies nécessaires. Mais alors, comme le dit Bloom, ils ont au moins perdu leur innocence (Kayumba, 2016, p. 11).

En fait, non seulement les maîtres doivent construire toute leur activité sur des objectifs clairs, mais ils doivent aussi faire connaître ceux-ci sans ambiguïté ni mystère à leurs élèves. On trouve une des meilleures preuves de l'esprit malsain qui domine un enseignement non focalisé sur des objectifs explicites, dans le fait que les étudiants doivent s'appliquer à deviner ce qui est important soit par une analyse des manuels ou des types de questions posées aux interrogations, soit encore en recueillant des renseignements auprès de leurs aînés.

Donner un "tuyau", c'est révéler un objectif poursuivi secrètement par le maître et découvert astucieusement ou tragiquement par l'élève. L'existence d'objectifs clairs constitue une autre sauvegarde encore. Combien d'enseignants, d'entière bonne foi, n'ont-ils pas cru faire œuvre utile parce qu'ils observaient des réactions d'intérêt, de participation, d'activité chez leurs élèves ? Certes, de telles réactions revêtent probablement un sens positif, ne fût-ce que pour la santé mentale.

Il n'est pourtant pas établi a priori qu'elles ne constituent pas une dénaturation de l'éducation. Obtenir la participation ne signifie pas nécessairement susciter un apprentissage positif. Agir pour agir, parler pour parler, constituent des activités par définition dépourvues de finalité.

L'un des meilleurs entraînements à la pratique de la profession d'enseignant consiste à apprendre à préparer les activités éducatives. A cette occasion, on devrait montrer qu'il ne suffit pas de prévoir ce que le maître va faire (utiliser le livre, analyser

³ <http://www.meirieu.com/cours/texte12.pdf>

tel texte, disposer les notes au tableau de telle manière, etc.), mais qu'il faut aussi savoir clairement ce que les élèves auront l'occasion d'apprendre et donc de faire. Une leçon se prépare en fonction des objectifs poursuivis⁴.

3 CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Dans ce chapitre, nous présentons la population et l'échantillon d'étude, les techniques de récolte et de traitement des données et d'interprétation des résultats.

L'univers de notre étude est infini du fait que le nombre total des fiches de préparation qui devraient nous servir d'identifier les objectifs opérationnels sont indéterminés. Si même on peut les calculer en fonction de nombre des leçons par branche pour toute l'année scolaire, il est difficile de préciser le nombre exact car tous les enseignants ne sont pas motivés de la même manière sur le plan régularité, aptitude et compétences.

Dans ce contexte, nous avons considéré, avant la fin de l'année scolaire 2018-2019, 47 fiches de préparation des enseignants de 13 écoles secondaires non conventionnées de la ville de Goma dans les branches de culture générale. Sur ces fiches nous y avons décelé 47 objectifs d'apprentissage à raison d'un objectif par fiche de chaque enseignant. Le tableau ci-après présente la population d'étude répartie par école

Tableau 1. Echantillon d'objectifs d'apprentissage selon les écoles

Ecole	Qualification	Branches						Total	
		Géo		Histoire		ECM		f	%
		f	%	f	%	f	%		
Inst. Mont-Goma	6 enseignants L.A	2	4.25	2	4.25	2	4.25	6	12.7
Ecole du 50naire	5 enseignants LA	2	4.25	2	4.25	1	2.12	5	10.6
Inst. Mugunga	3 enseignants LA	1	2.12	1	2.12	1	2.12	3	6.4
Inst. Lac-vert	3 enseignants D6	1	2.12	1	2.12	1	2.12	3	6.4
Inst. Nyabushongo	3 enseignants G3	1	2.12	1	2.12	1	2.12	3	6.4
Inst. Ndosho	3 enseignants G3	1	2.12	1	2.12	1	2.12	3	6.4
Inst. Mikenno	3 enseignants LA	1	2.12	1	2.12	1	2.12	3	6.4
Inst. Virunga Q.	3 enseignants LA	1	2.12	1	2.12	1	2.12	3	6.4
Inst. Tupendane	3 enseignants LA	1	2.12	1	2.12	1	2.12	3	6.4
Inst. Tuungane	3 enseignants LA	1	2.12	1	2.12	1	2.12	3	6.4
Inst. Muungano	3 enseignants D6	1	2.12	1	2.12	1	2.12	3	6.4
Instigo	6 enseignants LA	2	4.25	2	4.25	2	4.25	6	12.7
Inst. Karibu	6 enseignants G3	1	2.12	1	2.12	1	2.12	3	6.4
Total		16	34	16	34	15	32	47	100

Source: Notre enquête a été faite au sein des écoles non conventionnées du niveau secondaire de la ville de Goma. Où, les enseignants de culture générale ont fait l'objet de notre enquête à partir de leurs fiches de préparation. Cette enquête a été réalisée vers la fin du mois de mars et le mois d'avril, 2019.

Les données de ce tableau ci-haut, révèlent que sur un total de 13 écoles, 47 objectifs opérationnels formulés par les enseignants de culture générale ont été retenus pour faire l'objet de nos analyses, soit 16 objectifs de géographie, 16 objectifs d'histoire et 15 objectifs d'éducation civique et morale.

Il sied de signaler que 41 enseignants de culture générale sont qualifiés parce qu'ils ont subi une formation au sein des Institutions supérieures pédagogiques; Néanmoins, 6 enseignants sont diplômés d'Etat en pédagogie et par conséquent non qualifiés au niveau secondaire.

⁴ <http://www.meirieu.com/cours/texte12.pdf>

Tableau 2. Questions d'évaluation selon les écoles

Ecole	Branches						Total	
	Géo.		Histoire		ECM		f	%
	f	%	f	%	f	%		
Inst. Mont-Goma	2	4.25	2	4.25	2	4.25	6	12.7
Ecole du 50naire	2	4.25	2	4.25	1	2.12	5	10.6
Inst. Mugunga	1	2.12	1	2.12	1	2.12	3	6.4
Inst. Lac-vert	1	2.12	1	2.12	1	2.12	3	6.4
Inst. Nyabushongo	1	2.12	1	2.12	1	2.12	3	6.4
Inst. Ndosho	1	2.12	1	2.12	1	2.12	3	6.4
Inst. Mikeno	1	2.12	1	2.12	1	2.12	3	6.4
Inst. Virunga Q.	1	2.12	1	2.12	1	2.12	3	6.4
Inst. Tupendane	1	2.12	1	2.12	1	2.12	3	6.4
Inst. Tuungane	1	2.12	1	2.12	1	2.12	3	6.4
Inst. Muungano	1	2.12	1	2.12	1	2.12	3	6.4
Instigo	2	4.25	2	4.25	2	4.25	6	12.7
Inst. Karibu	1	2.12	1	2.12	1	2.12	3	6.4
Total	16	34	16	34	15	32	47	100

Source: Fiches de préparation des enseignants de culture générale.

Les données de ce tableau montrent que sur un total de 13 écoles, 47 questions d'évaluations formulées par les enseignants de culture générale ont été récoltées. En raison de 16 questions pour les enseignants de géographie, 16 questions pour les enseignants d'histoire et 15 questions pour les enseignants d'éducation civique et morale.

Pour la récolte des données, nous nous sommes servis de la technique documentaire. Selon Grawitz, (2005, p. 571), la technique documentaire consiste en une fouille systématique de tout ce qui est écrit ayant une liaison avec le domaine de recherche.

L'analyse documentaire est défini comme «une opération ou ensemble d'opérations visant à représenter le contenu d'un document sous forme différente de sa forme originelle afin d'en faciliter la consultation ou le repérage dans un stade ultérieur». (Bardin, 2003, p.50).

C'est ainsi que la technique documentaire nous a permis de rassembler les fiches de préparation détaillées de 47 enseignants qui dispensent les cours de culture générale de première année secondaire jusqu'en sixième année. En principe, ces fiches contenaient les objectifs opérationnels et les questions d'évaluation. Á cet effet, nous avons demandé à chaque enseignant de nous fournir une fiche de préparation de leçon, de son cours qu'il enseigne. Pour l'année scolaire 2018-2019.

Après avoir réuni toute la documentation nécessaire, il a fallu recourir à l'analyse de contenu qui, consiste à décrire objectivement et systématiquement les données quantitatives. Pour Berelson, cité par Bardin (2003, p. 39) l'analyse de contenu est une technique de recherche pour la description objective, systématique et quantitative du contenu manifeste des communications, ayant pour but de les interpréter ».

C'est ainsi que, cette technique nous a permis de dépouiller chaque fiche de préparation, y déceler les objectifs opérationnels, constater la présence ou l'absence de chacun de trois critères d'un objectif opérationnel tel que proposé par Mager et constater aussi, si ces objectifs sont vérifiés à travers les questions d'évaluation.

Du fait que les appréciations faites par les juges révélaient d'une échelle descriptive, la concordance entre juges a été mesurée en recourant au coefficient de Barry-Stock. Pour vérifier cette concordance, nous avons retenu trois juges. En fait, après les avoir fournis toutes les consignes nécessaires, ils ont émis leurs avis au sujet de l'opérationnalisation des objectifs et leur cohérence avec les questions d'évaluation.

Tableau 3. Critères d'analyse des objectifs opérationnels

Variables	Critères spécifiques
Choisir un verbe d'action	Utiliser des verbes concrets Définir, expliquer, localiser, identifier, citer, etc.
Conditions de réalisation	Etant donné, ... En utilisant, ...Avec, ...A l'aide de, ... Sans, ...
Critères d'évaluation	Pourcentage, proportion, durée, précision, quantité, seuil d'acceptabilité.

Il ressort de tableau que pour chaque objectif d'apprentissage, les juges devraient vérifier si ces trois critères sont réunis afin qu'il soit qualifié d'opérationnel.

Quant à la distribution de χ^2 est l'une des plus simples de théorie statistique. Le test de chi-carré est employé pour déterminer si une certaine distribution observée diffère significativement d'une distribution théorique préalablement défini; il est appelé dans ce cas un test d'ajustement. Il peut servir pour déterminer s'il existe une relation entre deux variables.

4 PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

4.1 ANALYSE DE LA CONCORDANCE ENTRE LES JUGES

Dans cette partie, nous présentons les résultats des juges, c'est-à-dire la concordance entre les juges sur les verbes d'action, les conditions de réalisation, les critères d'évaluation, les objectifs opérationnels et les questions d'évaluation.

Les résultats du coefficient moyen de Barry-stock modifié se présentent comme suit:

Tableau 4. Concordance entre les juges

Critères	Coefficient Barry-stock modifié
Verbes d'action	0,92
Conditions de réalisation	0,96
Critères d'évaluation	0,92
Objectifs opérationnels	1,00
Adéquation objectifs-questions d'évaluation	0,86

Ayant retenu le seuil de 0,80 proposé par Planchard (1972) cité par Kayumba, (2016, p. 64), nous disons que les juges sont concordant du fait que les coefficients moyens sont tous supérieurs au seuil considéré.

4.2 OPÉRATIONNALISATION DES OBJECTIFS

Nous examinons l'opérationnalisation des objectifs conformément aux critères. Nous tenons compte de l'ensemble des trois critères et enfin, nous vérifions la cohérence entre les objectifs d'évaluation.

4.2.1 OPÉRATIONNALISATION SELON LES VERBES D'ACTION

Les enseignants se réfèrent-ils aux verbes d'action dans la formulation des objectifs d'apprentissage ? La réponse à cette question se trouve nichée dans le tableau 5.

Tableau 5. Opérationnalisation suivant les verbes d'action

	Verbes op	Verbes non op	Total
Fréquences	43	4	47
Pourcentage	91,5	8,5	100

Les résultats de ce tableau montrent que sur 47 objectifs, 43 objectifs contiennent les verbes d'action, soit 91,5% et 4 objectifs contiennent les verbes mentalistes, soit 8,5%.

Les résultats du χ^2 confirment une différence significative car le χ^2 cal (32.2) est supérieur au χ^2 tab (3.84) au seuil de 0.05 avec 1 comme degré de liberté.

4.2.2 OPÉRATIONNALISATION SUR LES CONDITIONS DE RÉALISATION

Les conditions de réalisation figurent-elles dans les objectifs d'apprentissage formulés par les enseignants ? La réponse à cette question est reprise au tableau 6.

Tableau 6. Opérationnalisation sur les conditions de réalisation

	Conditions réalisées	Conditions non réalisées	Total
Fréquences	2	45	47
Pourcentage	4,3	95,7	100

Il ressort de ce tableau que sur 47 objectifs, 2 objectifs contiennent les conditions de réalisation, soit 4,3%. Et 45 objectifs ne contiennent pas les conditions de réalisation.

4.2.3 L'OPÉRATIONNALISATION SUR LES CRITÈRES D'ÉVALUATION

Les enseignants incluent-ils les critères d'évaluation dans leurs objectifs ? Voici la réponse à cette question dans le tableau 7.

Tableau 7. L'opérationnalisation suivant les critères d'évaluation

	Critères opérationnels	Critères non opérationnels	Total
Fréquence	4	43	47
Pourcentage	8,5	91,5	100

Il ressort de ce tableau que sur 47 objectifs, 4 objectifs contiennent les critères d'évaluation, soit 8,5%. Et 43 objectifs ne contiennent pas des critères d'évaluation.

4.2.4 OPÉRATIONNALISATION DES OBJECTIFS

Les enseignants de culture générale des écoles secondaires non conventionnées de la ville de Goma respectent-ils les trois critères d'un objectif ? La réponse à cette question se trouve dans le tableau 8.

Tableau 8. Opérationnalisation des objectifs

	Objectifs opérationnels	Objectifs non opérationnels	Total
Fréquence	00	47	47
Pourcentage	00	100	100

Les résultats de ce tableau montrent qu'aucun objectif ne respecte les trois critères d'un objectif d'apprentissage tel que proposé par Mager.

De ce fait, les enseignants de culture générale des écoles non conventionnées du niveau secondaire de la ville de Goma éprouveraient d'énormes difficultés dans la formulation des objectifs d'apprentissage.

4.2.5 ANALYSE DE LA COHÉRENCE OBJECTIFS-QUESTIONS

Les objectifs que les enseignants des écoles secondaires non conventionnées de la ville de Goma se fixent seraient-ils en cohérence avec les questions d'évaluation ? La réponse à cette question se trouve dans le tableau 9.

Tableau 9. Analyse de la cohérence objectifs-questions

	Cohérence	Non cohérence	Total
Fréquence	40	7	47
Pourcentage	85,1	14,9	100

Les résultats de ce tableau attestent que sur 47 questions, 40 questions sont en cohérence avec les objectifs, soit 85,1%. Et seulement 7 questions ne sont pas cohérentes avec les objectifs d'apprentissage, soit 14,9%.

Les résultats du χ^2 confirment une différence significative car le χ^2 cal (23) est supérieur au χ^2 tab (3.84) au seuil de 0.05 avec 1 comme degré de liberté.

Ainsi, nous pouvons dire que les enseignants des écoles secondaires non conventionnées de la ville de Goma posent des questions tirées du contenu des matières enseignées.

5 CONCLUSION

Nous voici au terme de notre article qui porte sur « l'opérationnalisation des objectifs d'apprentissage en culture générale et leur adéquation avec les questions d'évaluation chez les enseignants des écoles officielles de la ville de Goma en République Démocratique du Congo ».

Deux questions ont servi le fil conducteur de notre étude:

- Les objectifs opérationnels que se fixent les enseignants des écoles non conventionnées du niveau secondaire de la ville de Goma en culture générale respecteraient-ils les critères d'un objectif d'apprentissage ?
- Les questions d'évaluation que les enseignants des écoles non conventionnées du niveau secondaire de la ville de Goma posent en culture générale seraient-elles en cohérence avec les objectifs fixés ?

Nous nous sommes fixés comme objectifs de, (d'):

- Vérifier si les objectifs d'apprentissage que se fixent les enseignants en culture générale dans les écoles non conventionnées du niveau secondaire de la ville de Goma respectent les critères d'un objectif d'apprentissage tel que proposé par Mager.
- Analyser la cohérence entre les questions d'évaluation que posent les enseignants des écoles non conventionnées du niveau secondaire de la ville de Goma en culture générale avec les objectifs d'apprentissage.

Pour répondre aux questions posées, deux hypothèses ont été émises:

- Nous présumons que les objectifs que se fixent les enseignants des écoles non conventionnées du niveau secondaire de la ville de Goma en culture générale ne respecteraient pas les critères d'un objectif opérationnel; et,
- Les questions d'évaluation que posent les enseignants des écoles non conventionnées du niveau secondaire de la ville de Goma ne seraient pas en cohérence avec les objectifs opérationnels.

Nous avons recouru à la technique documentaire pour la récolte des données, à l'analyse des données pour le dépouillement des données, mais aussi au coefficient de Barry-stock modifié moyen et au test de chi-carré pour la prise de décision.

Nous avons travaillé avec un échantillon de 47 fiches de préparation tirées auprès des enseignants. Ce qui fait qu'une fiche de préparation était retenue par enseignant.

De ce fait, les résultats de notre étude ont révélé qu'aucun objectif sur les 47 objectifs retenus ne respecte les critères d'un objectif d'apprentissage tel que proposé par Mager (soit 0%) c'est-à-dire que l'ensemble des objectifs retenus ne respectent pas les critères d'un objectif d'apprentissage. Ce qui confirme notre première hypothèse selon laquelle les objectifs que se fixent les enseignants des écoles officielles du niveau secondaire de la ville de Goma en culture générale ne respecteraient pas les critères d'un objectif opérationnel; (Tableau 4.4).

En ce qui concerne la cohérence entre les questions d'évaluation avec les objectifs d'apprentissage; 40 questions, soit 85,1% sont en cohérence avec les objectifs d'apprentissage et seulement 7 questions, soit 14,9% ne sont pas en cohérence avec les objectifs d'apprentissage. Les résultats du χ^2 confirment une différence significative car le χ^2 cal (23) est supérieur au χ^2 tab (3.84) au seuil de 0.05 avec 1 comme degré de liberté.

Ce qui infirme notre deuxième hypothèse selon laquelle les questions d'évaluation que posent les enseignants des écoles non conventionnées de la ville de Goma en culture générale ne seraient pas en cohérence avec les objectifs d'apprentissage (Tableau 4.5).

Pour souligner l'importance de l'objectif en matière d'éducation, on cite généralement le célèbre adage ci-après formulé par Mager: « Si l'on ne sait pas où l'on va, le voyage risque de mal se terminer ». En d'autres termes, si, l'on ne sait pas ce que l'on veut enseigner, la leçon risque de ne pas être efficace.

Pour ce faire, nous suggérons une formation des enseignants des écoles non conventionnées du niveau secondaire de la ville de Goma sur la formulation des objectifs d'apprentissage. En fait, les résultats de la présente étude prouvent que ces enseignants affichent d'énormes difficultés dans leur manière de formuler les objectifs d'apprentissage.

Enfin, nous n'estimons pas avoir tout analysé sur ce thème d'objectifs d'apprentissage. C'est ainsi que nous laissons un chemin ouvert aux futurs chercheurs qui peuvent aussi développer l'aspect suivant: Les objectifs d'apprentissage que se fixent les enseignants visent à évaluer quels types des connaissances ? Connaissances déclaratives, procédurales ou conditionnelles?

REFERENCES

- [1] Raynal, F et Rieunier, A. (2012). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés. Apprentissage, formation, psychologie cognitive*. Pologne: Esf.
- [2] Renald, L. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Paris: Guérin.
- [3] Babou, S. (2003). *La pédagogie par objectifs*. Bruxelles: Ucab.
- [4] Bardin, L. (1986). *L'analyse de contenu*. Paris: Puf.
- [5] Bardin, L. (2003). *L'analyse de contenu*. Paris: Puf.
- [6] Berbaum, J. (2005). *Dans apprentissage et formation*. Paris: Puf.
- [7] De Corte, E. et al. (1978). *Les fondements de l'action didactique: didactique à la didaxologie*. Bruxelles: De Boeck.
- [8] De Landsheere, G. (1978). *Définir les objectifs de l'éducation*. Paris: Puf.
- [9] Grawitz, M. (1979). *Méthodes des sciences sociales*. Paris: Dalloz.
- [10] Hameline, D. (1990). *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue suivi de l'éducateur et l'action sensée*. Paris: esf.
- [11] Laurier, M. M., et al. (2005). *Les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages*. Québec: Gaëtan Morin.
- [12] Mager, R. (2001). *Comment définir les objectifs pédagogiques*. Paris: Dunod.
- [13] Mager, R. (2005). *Comment définir les objectifs pédagogiques*. Paris: Dunod.
- [14] Minder, M. (2007). *Didactique fonctionnelle, objectifs, stratégies, évaluation*. Bruxelles: De Boeck.
- [15] Pelpel, P. (2005). *Se former pour enseigner*. Paris: Dunod.
- [16] Quivy, R. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris: Dunod.
- [17] Saint-Onge, D. (1992). *Les objectifs pédagogiques: pour ou contre ? Pédagogie Collégiale*. Paris: Dunod.
- [18] Viviane, D., et De Landsheere, G. (1978). *Définir les objectifs de l'éducation*. Paris: Puf.
- [19] Kayumba, M. O., et al. (2019). « Alignement pédagogique chez les maîtres des écoles primaires de Goma ». Maroc in *ISSR*. www.issr-journals.org Jan. 2019.
- [20] Kayumba, M. O., et Mokonzi, B. G. (2019). *Opérationnalisation des objectifs d'apprentissage des mathématiques, du français et leur adéquation avec les questions d'évaluation dans les écoles primaires adventistes de la ville de Goma*. Maroc in *ISSR*. www.issr-journals.org jan. 2019.
- [21] Kayumba, M.O. (2008). « La vérification de la théorie de la triple cohérence de Scriven en français et en mathématique chez les enseignants des écoles primaires conventionnées adventistes de Goma » in *cahiers du CERUKI*, n°36/2008, Bukavu.
- [22] <https://www.media.education.gouv.fr/file/51/3/3513.pdf>. Le 10 janvier 2020 à 11h25.
- [23] <https://www.teteamodeler.com/pedagogie>. Le 20 janvier 2020 à 20h00 .
- [24] <http://www.meirieu.com/cours/texte12.pdf>. Le 25 février 2020 à 14h 55.