

ANALYSE DES QUESTIONS D'EXAMEN AU SEIN DES ECOLES
SECONDAIRES PUBLIQUES DE LA COMMUNE KASUKU A KINDU EN
CULTURE GENERALE SELON LA TAXONOMIE DE BLOOM

Awazi Yuma Trésor^{1*}, Shabani Mulemba Etienne², Asumani Samuti Claude³

^{1*}Assistant à l'Université de Kindu, Email: tresorawazyuma@gmail.com

²Assistant à l'Université de Kindu, Email: shabanimulemba@gmail.com

³Assistant à l'Université de Kindu, Email: apadi342@gmail.com

***Corresponding Author:**

tresorawazyuma@gmail.com

00. INTRODUCTION

01. PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE

De nos jours, l'évaluation est au centre du processus du pilotage du système éducatif en ce sens qu'elle permet non seulement la description des niveaux d'atteinte des objectifs scolaires par les élèves, mais aussi la mise sur pieds des activités correctives. Telle est la perspective qui a dicté la conduite de cette enquête.

En effet, l'évaluation existe depuis longtemps comme pratique et comme objet de discours, mais elle n'a pas toujours reçu le traitement qu'on lui réserve aujourd'hui. Aujourd'hui, plus que jamais, elle est présente dans le champ social. Elle prépare, accompagne et clôt la plupart des activités des grandes organisations, publiques comme privées, scolaires comme socioprofessionnelles. Elle intéresse tous les niveaux des systèmes éducatifs et prend également la forme d'enquêtes et de comparaisons internationales.

Malgré la multiplication de ses activités, elle est souvent jugée inefficace, chronophage et peu exploitée ; enfin, et ce n'est pas la moindre des critiques et des déceptions dont elle est l'objet : elle paraît insuffisamment intégrée aux pratiques d'enseignement-apprentissage, de formation et de pilotage. Certes, elle est à repenser, sans cesse et elle nécessite également, sans cesse, d'être questionnée par la recherche.

A une certaine époque, le terme avait une connotation péjorative et désignait un mal qu'on s'efforçait d'éviter bien qu'il fût parfois nécessaire. La mesure du rendement était alors l'expression la plus utilisée et correspondait à une pratique inspirée de la théorie des tests psychométriques. Les procédés mis au point dans ce cadre particulier devaient s'accorder à des prises de décisions fondées sur l'étalement des différences individuelles, notamment la sélection des individus, leur promotion à un niveau supérieur et la délivrance des diplômes.

Les instruments s'inscrivant dans cette perspective étaient limités à des questions sollicitant des individus des réponses précises pouvant se prêter à une correction objective. C'était l'ère du vrai ou faux, des questions à réponse brève ou à choix de réponse. Toute cette méthodologie et les décisions qu'elle devait desservir ont été vertement critiquées voire dénoncées. Depuis lors, les choses ont bien changé.

L'élaboration de programmes par objectifs a ouvert la voie au déploiement de tâches autres que celles des réponses courtes ou des choix de réponse. Il était désormais reconnu que certaines habiletés devaient être inférées sur la foi de réponses élaborées. Il fallait se résigner à abandonner l'objectivité complète.

S'appuyant sur de nombreuses études menées par son équipe de chercheurs, Bloom (1968) prétendait qu'il était possible d'enseigner n'importe quoi à n'importe qui. Selon lui, ceci suppose que l'on découpe l'objet de l'enseignement en objectifs suffisamment précis et hiérarchisés et que l'on ne passe jamais à un apprentissage nouveau sans être assuré que les objectifs prérequis soient réellement maîtrisés et suffisamment stabilisés.

Il est, dès lors, indécent de raisonner uniquement en termes de contenus à enseigner. Il faut préciser ce que l'on désire apprendre à faire sur ce contenu (l'objectif est une capacité à exercer sur un contenu). Il faut même, autant que possible, préciser les performances attendues en comportements observables de façon non ambiguë.

Apprendre, c'est donc démontrer de façon observable que l'on est « performant », c'est-à-dire que l'on est capable d'exercer des démarches précisées (cognitives, psychomotrices, voire socio-affectives) sur des contenus de connaissance eux-mêmes précisés. Le problème de la validité devient un problème prioritaire pour les experts en évaluation.

La publication des grandes taxonomies d'objectifs a eu pour motivation première la nécessité de déterminer le niveau d'objectif visé par chacune des questions. La pratique des examens objectifs, caractérisés par des tâches précises comme répondre aux questions à choix multiple, jouit d'une tradition solidement établie. Les résultats chiffrés obtenus à plusieurs examens sont traités arithmétiquement pour se fondre dans un résultat total qu'il reste à interpréter et à utiliser dans une mécanique de certification. L'évaluation de performances complexes, comme la production d'un texte écrit ou l'exposé oral, n'échappe pas ce mouvement.

Tout en conservant le questionnement relatif à la correction objective, les instruments de mesure conçus sur base des taxonomies pour faire état de certains apprentissages font l'objet d'une interprétation critériée, une option pouvant remplacer l'approche classique qui consistait à comparer les individus les uns aux autres. Décrire ce dont un élève est capable, sans égard à la présence des autres, tel est le but visé avec la mesure à interprétation critère.

A partir des années 1960, de nombreux systèmes éducatifs ont eu pour mission de faire réussir le plus grand nombre d'élèves. Cette tendance met en relief une facette jusqu'alors négligée de l'évaluation qui se définissait comme un processus de vérification continue dont le but est de guider la démarche d'enseignement et d'apprentissage. S'assurer la progression de chaque élève tel était la fonction de l'évaluation. Désormais, la certification n'était plus le seul but des pratiques d'évaluation, alors que, dans un passé pas tellement lointain, cela avait été sa visée implicite, plus ou moins avouée, et exclusive.

La publication des grandes taxonomies d'objectifs a permis la classification des questions et des problèmes d'examens, partant de créer des banques d'items. Ce qui permet, par ricochet, de déterminer le niveau d'objectif visé par chacune des questions. Il est clair que la méthodologie de l'évaluation serait incomplète si elle se limitait à déterminer le degré d'habileté associée à une question toute faite ou à un problème déjà rédigé.

Une telle démarche permet d'étiqueter les éléments d'une banque de questions ou de problèmes, dans laquelle on puisera ensuite pour concevoir un examen de fin d'année. Avec toutefois une réserve : depuis l'avènement de nouvelles méthodes d'évaluation telles que l'appréciation de la performance, les banques existantes ne contiennent pas nécessairement toutes les situations appropriées.

Cependant, la cohérence des classifications effectuées par les experts n'est pas parfaite, en particulier lorsqu'il s'agit de définir le degré d'habileté que permet d'inférer une situation concrète d'évaluation. Selon les auteurs, le même type de question ou de problème peut relever d'un degré d'habileté mettant en jeu la compréhension ou l'application.

Déterminer le niveau d'objectif visé par une question d'examen ou par un problème reste un défi de taille lorsqu'on crée ou lorsqu'on utilise des situations d'évaluation. Toutefois, ces travaux de classification nous aident à mieux cerner certaines caractéristiques des tâches qui incitent un individu à utiliser, à divers degrés, ses connaissances, ses habiletés ou ses stratégies.

Tout compte fait, les chercheurs sont unanimes sur le fait qu'un mauvais système d'examen fausse la juste appréciation de la qualité des personnes formées et partant, de tout le système de formation. Dans une société où les postes sont pourvus sur la base des cursus scolaires certifiés par les diplômes, un système d'évaluation défectueux peut avoir des conséquences désastreuses sur les fonctions de production des biens et services.

BAILLET et al. (2008, p.18), affirment que l'évaluation a au moins deux grandes utilités : Une utilité externe, destinée à informer la société (décideur, parent d'élèves, employeur, etc.), sur l'état du service éducatif notamment sur les qualités, ses résultats. La seconde utilité est interne, c'est-à-dire informer les acteurs du système (enseignant, élèves, administrateurs, etc.). Au moins sur les mêmes éléments, ceux qui les aident à réfléchir sur leurs actions et l'organisation (du système de l'établissement, etc.) et à les infléchir pour les améliorer.

En République Démocratique du Congo, les acteurs du système éducatif sont conscients quant à l'intérêt qu'il faille accorder à l'élaboration de questions d'examens dans la mesure où elle permet d'apprécier aussi objectivement que possible le niveau d'acquis des élèves dans les différentes disciplines enseignées à l'école. Nos observations quotidiennes ont montré que certains enseignants, dans leur manière d'évaluer posent des questions sans avoir fixé les objectifs, et si les objectifs sont fixés, ces questions n'ont pas de rapports ou de liens avec ces objectifs pédagogiques fixés au départ. Cependant, pour qu'il y ait une adéquation entre les objectifs fixés et les questions d'évaluation et cela pour rendre l'enseignement plus efficace, les questions doivent refléter le contenu des objectifs fixés a priori.

Il va sans dire que certains enseignants ont tendance à faire intérioriser dans la personne de l'enfant (élève), les conduites cognitives qui ne sont pas privilégiées dans les contenus de leurs objectifs spécifiques. Ainsi, les questions de contrôle certifient-elles d'autres conduites que celles entraînées suffisamment au cours de l'enseignement-apprentissage. Cette inadéquation observée atteste l'incapacité de l'enseignant à coordonner les contenus des questions d'évaluation aux objectifs spécifiques des leçons. Et pourtant, le fondement d'un système d'évaluation repose sur les objectifs pédagogiques formulés au préalable. Pour s'assurer de leur atteinte, il faut disposer des questions concordantes au contenu de la matière enseignée.

Dans cette étude, nous cherchons à savoir, à la lumière de la taxonomie de Bloom, les catégories de connaissances enseignées à l'école, qui sont les plus sollicitées par les questions d'examen. Au vu de ce qui vient d'être évoqué, nous cherchons à savoir si les questions des examens en Culture générale au sein des écoles secondaires dans la ville Kindu sont construites selon les principes de la taxonomie des objectifs pédagogiques tels que recommandés par Bloom. Il s'agit pour nous de répondre à la question suivante : Quels sont les niveaux taxonomiques de Bloom exploités dans les questions posées aux examens de Culture générale au sein des écoles secondaires de la ville de Kindu ?

02. Objectif et hypothèse de l'étude

En réalisant cette étude sur l'analyse des questions d'examen au sein des écoles secondaires de la Commune Kasuku à Kindu, nous poursuivons l'objectif d'analyser les questions posées par les enseignants des dites écoles en dégagant le niveau taxonomique de Bloom le plus sollicité dans les questions d'examen en culture générale. Il s'agit de rechercher parmi les questions posées par les enseignants en culture générale aux examens, et en référence avec les six niveaux taxonomiques de Bloom, lequel qui est beaucoup exploité dans leurs pratiques évaluatives.

Etant donné que le rendement scolaire des apprenants est le produit de multiples interactions entre plusieurs variables intra scolaires qui influencent leur cheminement scolaire, et que certains enseignants, ne se préoccupent pas de l'adéquation entre les questions posées et les objectifs assignés à leurs enseignements, nous pensons que « La

connaissance serait le niveau de la taxonomie de Bloom le plus sollicité dans les questions d'examen en culture générale au sein des écoles secondaires de Kindu. ».

03. Importance et délimitation de l'étude

L'importance de la taxonomie de Bloom réside dans le fait qu'elle permet de vérifier à partir d'une matière d'enseignement, si l'apprentissage des points importants était contrôlé aux différents niveaux taxonomiques. Ceci offre aux évaluateurs l'occasion d'évaluer leurs propres évaluations. C'est à la fois une façon de les interpeller et de les sensibiliser sur la nécessité de garantir une adéquation entre la matière enseignée et les questions d'évaluation.

Ensuite, l'importance d'entreprendre cette étude réside en ce qu'un bon fonctionnement du processus enseignement-apprentissage, reposent sur la qualité de l'enseignement mesurée à travers une pratique évaluative des matières enseignées. Dès lors, chaque école doit assurer sa part de responsabilité quant à ce.

A la suite de Demeuse (cité par Abert kamba 2009, p.16), nous souscrivons à l'idée selon laquelle chaque école doit faire tout son possible pour que tous les élèves obtiennent des performances égales à l'issue d'une période de formation, du moins au sens de la maîtrise de compétences de base, d'un seuil minimum de compétences indispensables pour la vie. C'est dire que l'amélioration de la pratique d'évaluation est fondamentalement un processus indispensable au niveau de l'école.

Sans nul doute, les études réalisées dans le domaine des évaluations scolaires offrent, tant sur le plan du contenu que des modalités de mise en œuvre, des balises qui, lorsqu'elles sont respectées, augmentent d'autant l'efficacité d'apprentissage dans une institution scolaire.

De l'avis des auteurs comme Michel Saint-Germain (cité par Albert 2001, p.7), l'objectif global des évaluations scolaires avec l'apprenant au centre du dispositif sont une ouverture qui permettrait à l'administration scolaire de s'autoréguler et, en même temps, de révéler aux différents partenaires l'état de performance des apprenants au regard des objectifs assignés par le programme d'enseignement. Ces évaluations auxquelles prennent part les élèves ont pour fonction non pas seulement de leur évaluer mais aussi de mesurer la capacité d'atteinte des objectifs fixés par le programme.

Notre étude concerne les questions d'examens en Culture générale au sein des écoles secondaires de la ville de Kindu.

En outre, les résultats de cette étude pourraient attirer l'attention des autorités scolaires, les spécialistes de l'évaluation et les concepteurs des programmes scolaires sur la nécessité de former et d'évaluer l'apprenant de façon intégrale, c'est-à-dire tenir compte des aspects en rapport avec les différents niveaux de la taxonomie de Bloom.

04. Méthodologie suivie

Nos enquêtes ont eu lieu au cours de l'année scolaire 2018-2019 dans 21 écoles secondaires de la Commune Kasuku à Kindu dans lesquelles 100 items ont été analysés.

Notre population d'étude est constituée de l'ensemble des questions d'examens en Culture générale au sein des écoles secondaires à Kindu. Pour récolter les données, nous avons recouru à la méthode analytique suivie de la technique documentaire qui nous a permis de rassembler des statistiques scolaires relatives aux questions d'examen déjà posées au cours de cette année scolaire.

Les données collectées ont été dépouillées à l'aide de l'analyse de contenu. Pour identifier le niveau taxonomique contenu dans les questions, notre matériel a été d'abord soumis aux juges pour classer les différentes questions dans les différentes rubriques de la taxonomie de Bloom. Pour apprécier le classement effectué par les juges, nous avons calculé un coefficient de concordance. Enfin, nous avons dégagé les fréquences et/ou les pourcentages des questions d'après les niveaux taxonomiques de Bloom

05. RESULTATS DE L'ETUDE

Les résultats que nous présentons dans le cadre de cet article sont les appréciations de nos juges, convertis en fréquence et traduits en pourcentages. En principe, pour chaque discipline, qui constitue la culture générale, nous avons recueilli : 20 items en Philosophie, 33 items en Géographie, 22 items en Histoire et 25 items en Civisme ; soit un total de 100 items.

5.1. Description des résultats

Les résultats obtenus à l'issue de nos analyses sont présentés d'abord de manière globale et ensuite par discipline (Philosophie, Géographie, Civisme et Histoire).

5.1.1. Résultat global

En considérant la nature des connaissances sollicitées par les questions des évaluations au sein des écoles enquêtées pour la culture générale, nous observons ce qui suit :

Tableau 5.1.1 : Répartition des questions de la culture générale selon les niveaux de la taxonomie de Bloom

Niveaux de la taxonomie	f	%
Connaissance	81	81
Compréhension	5	5
Application	2	2
Analyse	6	6
Synthèse	3	3
Evaluation	3	3
Total	100	100

De la lecture du tableau ci-dessus, il apparaît que la plupart des items ont plus sollicités la connaissance (81 fois, soit 81 %) sur un total de 100 items analysés. Les autres niveaux de la taxonomie de Bloom sont faiblement sollicités : la compréhension (5 fois, soit 5 %) ; l’application (2 fois, soit 2 %) ; l’analyse (6 fois, soit 6 %) ; la synthèse (3 fois, soit 3 %) et l’évaluation (3 fois, soit 3 %).

5.1.2. Résultats selon les différentes branches de la culture générale

5.1.2.1. Résultats en philosophie

Pour les 20 items recueillis en Philosophie, nous avons obtenu les résultats tels que consignés dans le tableau ci-dessous :

Tableau 5.1.2.1 : Répartition des questions de Philosophie selon les niveaux de la taxonomie de Bloom

Niveaux de la taxonomie	f	%
Connaissance	16	80
Compréhension	0	0
Application	0	0
Analyse	2	10
Synthèse	1	5
Evaluation	1	5
Total	20	100

Il ressort du tableau 3.2 qu’en philosophie, la plupart d’items ont sollicitées la connaissance (16 items sur 20 items soit 80%). L’analyse occupe la deuxième position avec 2 items et la synthèse ainsi que l’évaluation se partagent la troisième position avec 1 item chacune. Par ailleurs, la compréhension et l’application n’ont pas été sollicitées

5.1.2.2. Résultats en Géographie

Sur base des appréciations de nos juges, les items de la Géographie ont sollicités les niveaux de la taxonomie de Bloom de la manière suivante :

Tableau 5.1.2.2 : Statistique descriptive et Répartition des questions de Géographie selon les niveaux de la taxonomie de Bloom

Niveaux de la taxonomie	f	%
Connaissance	25	76
Compréhension	3	9
Application	1	3
Analyse	2	6
Synthèse	0	0
Evaluation	2	6
Total	33	100

De la lecture du tableau 3.3, il apparaît que le niveau de la taxonomie de Bloom le plus sollicité par les questions de Géographie est la connaissance avec 25 items soit 76%. La compréhension occupe la seconde position avec 3 items. La troisième position est occupée concomitamment par l’analyse et l’évaluation avec respectivement 2 items. Enfin, la synthèse n’a pas été sollicitée par les différents items.

5.1.2.3. Résultats en Civisme

En civisme, les 25 items recueillis se répartissent de la manière suivante entre les différents niveaux de la taxonomie de Bloom :

Tableau 5.1.2.3 : Répartition des questions de Civisme selon les niveaux de la taxonomie de Bloom

Niveaux de la taxonomie	f	%
Connaissance	22	88
Compréhension	1	4
Application	0	0
Analyse	2	8
Synthèse	0	0
Evaluation	0	0
Total	25	100

Il se lit dans le tableau ci-dessus que la connaissance a été le niveau de la taxonomie de Bloom le plus sollicité avec 22 items sur les 25 questions du civisme soit 88%. L'analyse a été couverte avec 2 items et la compréhension avec un seul item. Cependant, l'application, la synthèse et l'évaluation n'ont pas été touchées par les items du civisme.

5.1.2.4. Résultats en Histoire

Les 22 items d'Histoire se répartissent de la manière suivante entre les différents niveaux de la taxonomie de Bloom :

Tableau 5.1.2.4 : Statistique descriptive et Répartition des questions d'Histoire selon les niveaux de la taxonomie de Bloom

Niveaux de la taxonomie	f	%
Connaissance	18	82
Compréhension	1	4,5
Application	1	4,5
Analyse	0	0
Synthèse	2	9
Evaluation	0	0
Total	22	100

Il se dégage de la lecture du tableau 3.5 que la connaissance a été largement sollicitée avec 18 items sur les 22 questions d'Histoire soit 82%. Les autres niveaux de la taxonomie de Bloom ont été faiblement sollicités. Ainsi la synthèse a été sollicitée avec 2 items, la compréhension avec un seul item et il en est de même avec l'application.

06. Discussion des résultats

Au terme de notre investigation, il est apparu clairement que la connaissance est l'aspect le plus prisé par les questions d'évaluation au sein des écoles secondaires de Kindu Ce sérieux déséquilibre dans la répartition des questions interroge sur les pratiques de l'évaluation au sein de ces écoles secondaires. Il s'agit de la problématique de l'évaluation intégrale des apprenants au sein de nos écoles.

En notant que le niveau « connaissance » était plus exploité que les autres, notre constat rejoint celui fait par Basana (2011) lorsqu'il a examiné ce qu'il en était au sein de la Faculté des Sciences Sociales Politiques et Administratives de l'Université de Kisangani où il a mis en évidence la prépondérance des connaissances dans les questions d'examen

Ces résultats tranchent nets avec ceux obtenus par Ukelaitho, dans le cadre de son étude sur la nature des connaissances contenues dans les questions de test national de fin d'études primaires, TENAFEP(2009).Pour cet auteur, son objectif était d'analyser le contenu des questions des tests nationaux de fin d'études primaires de Kisangani où il observé que ce sont les connaissances déclaratives qui sont le plus privilégiées dans les questions de TENAFEP.

Ce résultat peut se justifier par une sorte de manque d'informations suffisantes dans le chef des examinateurs, en matière d'évaluation en général et, surtout, d'arrimage des questions sur les objectifs pédagogiques tels que décrits par Bloom en terme de rubriques taxonomiques. C'est peut-être le lieu ici de rappeler que les taxonomies d'objectifs permettent la classification des questions et des problèmes d'examens, partant de créer des banques d'items, de déterminer le niveau d'objectif visé par chacune des questions. Il est clair que la méthodologie de l'évaluation serait incomplète si elle se limitait à déterminer le degré d'habileté associée à une question toute faite ou à un problème déjà rédigé.

Une telle démarche permet d'étiqueter les éléments d'une banque de questions ou de problèmes, dans laquelle on puisera ensuite pour concevoir un examen de fin d'année. Avec toutefois une réserve : depuis l'avènement de nouvelles méthodes d'évaluation telles que l'appréciation de la performance, les banques existantes ne contiennent pas nécessairement toutes les situations appropriées.

Déterminer le niveau d'objectif visé par une question d'examen ou par un problème reste un défi de taille lorsqu'on crée ou lorsqu'on utilise des situations d'évaluation. Toutefois, ces travaux de classification nous aident à mieux cerner certaines caractéristiques des tâches qui incitent un individu à utiliser, à divers degrés, ses connaissances, ses habiletés ou ses stratégies. A la lumière de tout ce qui vient d'être dit, les évaluateurs sont donc invités à évaluer leurs propres évaluations. Ils sont censés se remettre en cause au lieu de se complaire à attribuer la cause des échecs scolaires et académiques au seul prétendu faible niveau des élèves

07. Conclusion

Au terme de notre étude, notre préoccupation était de vérifier si les questions des examens en culture générale au sein des écoles secondaires publiques de Kindu sont construites selon les principes pédagogiques telles que recommandés par BLOOM. En fait, il s'est agi pour nous de répondre à cette question :

– Quels sont les niveaux taxonomiques de BLOOM exploités dans les questions posées aux examens en culture générale au sein des écoles secondaires publiques de Kindu ?

Partant de cette problématique, nous poursuivons un objectif précis, celui de dégager les niveaux taxonomiques de BLOOM les plus sollicités dans les questions d'examen en culture générale au sein des écoles secondaires publiques de Kindu au cours des années scolaires allant de 2016 à 2018.

Notre population d'étude était constituée de l'ensemble des questions en culture générale au sein des écoles secondaires publiques de Kindu.

La méthode analytique nous a servi des stratégies d'investigation.

Pour collecter les données, de la présente étude nous avons utilisé la technique Documentaire. Les données collectées ont été dépouillées à l'aide de l'analyse de contenu. Pour identifier les niveaux taxonomiques contenus dans les questions, notre matériel a été d'abord soumis aux juges pour classer les différentes questions dans les différentes rubriques de la taxonomie de BLOOM.

Pour apprécier le classement effectué par les juges, nous avons calculé un coefficient de concordance.

Enfin, nous avons dégagé les fréquences et/ou les pourcentages des questions d'après les niveaux taxonomiques de BLOOM.

Après l'analyse, nous sommes arrivés aux résultats ci-après :

– De tous les niveaux taxonomiques de BLOOM identifiés, la Connaissance, sous toutes ses formes, est le niveau le plus exploité et par conséquent le plus utilisé.

Cet état de chose apparait bien en Philosophie, avec une fréquence, de 16/20 en Civisme une fréquence de 22/25, en Géographie, la fréquence de 25/33, et en Histoire une fréquence de 18/22.

De nos jours, l'évaluation est au centre du processus du pilotage du système éducatif en ce sens qu'elle permet non seulement la description des niveaux d'atteinte des objectifs scolaires par les élèves, mais aussi la mise sur pieds des activités correctives. Telle est la perspective qui a dicté la conduite de cette enquête.

En entreprenant cette étude, nous nous sommes préoccupé d'analyser les questions d'examen au sein des écoles secondaires publiques de Kindu en culture générale selon la taxonomie de Bloom. A la lumière des résultats de notre enquête, il est apparu clairement que, de tous les niveaux taxonomiques de BLOOM identifiés, la Connaissance, sous toutes ses formes, est le niveau le plus exploité et par conséquent le plus utilisé. Partant de ces résultats, notre hypothèse a été confirmée. Ainsi, nous ne pouvons pas prétendre avoir réalisé une étude exhaustive sur la problématique des niveaux taxonomiques de BLOOM contenus dans les questions de Culture générale.

D'autres Chercheurs pourront exploiter d'autres aspects afin d'améliorer davantage le système d'évaluation dans nos écoles

MOTS CLES

1. NOTION D'EVALUATION SCOLAIRE

1.1. Définition de l'évaluation scolaire

On peut tenter une définition d'évaluation scolaire en s'interrogeant sur ses buts. Cardinet (1986, p.95), en définit quatre, fondamentaux pour améliorer les décisions relatives à l'apprentissage de chaque élève :

- Informer sur sa progression l'enfant et ses parents ;
- Améliorer les décisions relatives à l'apprentissage de chaque élève ;
- Décerner les certificats nécessaires à l'élève et à la société ;
- Améliorer la qualité de l'enseignement en général.

Evaluer consiste donc essentiellement à fournir des informations à différents destinataires : élèves, professeurs, société...surtout en vue de prendre des décisions, proposer des activités d'apprentissage, de soutien ou de remédiation, décerner un diplôme ou certificat de la maîtrise de la compétence ; transformer les méthodes et les modalités de l'enseignement etc. Une première difficulté fondamentale de l'évaluation est qu'il y a souvent incompatibilité voir contradiction entre les informations fournies aux uns et aux autres parce qu'elles ne sont pas fondées sur la même « logique » et parce qu'elles relèvent par nature, des modèles différents de la relation pédagogique.

Pour Delandsheere (1989, p 90), évaluer c'est toujours principalement donner une note. L'évaluation comprend à la fois la description qualitative et la description quantitative des comportements et comporte, en outre, des jugements des valeurs concernant leur désirabilité.

S'il nous faut encore nous poser la question : Qu'est-ce évaluer ? Il est certainement utile, pour répondre à cette question de reprendre la distinction par Chomsky (1984, p 32), entre compétence et performance. La compétence d'un élève, si on la rapporte à l'évaluation de ses comportements et des productions, représente l'ensemble de ce qu'il est capable potentiellement, d'accomplir sa performance, dans un contexte et une production définie. Evaluer consistera donc à juger de la compétence d'un élève à travers sa performance à extrapoler sa compétence à partir des comportements observables et/ou d'un produit réalisé.

Pour ce qui est de la définition du concept « évaluation scolaire » elle varie selon les auteurs et selon les domaines dans lequel on l'oriente. Nous présentons quelques-unes de ces définitions qui lui sont données.

Dans le langage courant « évaluer » peut signifier : jauger, estimer, apprécier ou mesurer.

Selon J.M DE KETELE (cité par Donatien, b.2014, p.6), évaluer signifie examiner le degré d'adéquation entre un ensemble de formation et un ensemble de critères adéquats à l'objet fixé en vue de prendre une décision.

Selon la fon (cité par Donatien, b 2014, p. 6), est une détermination, une estimation ou une mesure approximative soit de capacité ou une qualité présentée par un sujet de l'efficacité et des valeurs d'une action poursuivies.

2. TAXONOMIE DE BLOOM

Avant de présenter la taxonomie de Bloom, disons un mot sur ce que l'on entend par une taxonomie. Une taxonomie (on dit parfois taxinomie ou systématique) est tout simplement une classification d'objets, quelle que soit la nature de la classification, et quels que soient les objets. Cette classification doit comporter trois caractéristiques essentielles :

- elle instaure l'ordre entre les objets, c'est-à-dire qu'elle met en œuvre un principe de classification, une loi.
- elle est exhaustive, c'est-à-dire que dans le domaine qu'elle considère, rien ne doit lui échapper.

Les catégories qu'elle utilise doivent être mutuellement exclusives : un objet ne doit pas appartenir à deux catégories à la fois, pas de possibilité de chevauchement entre les catégories.

Dans leur taxonomie, B.S. Bloom et ses collaborateurs définissent les objectifs à trois niveaux. Ils proposent d'abord une définition, description verbale de la catégorie comportementale considérée. Ensuite, ils élaborent une liste d'objectifs pédagogiques se rapportant à cette catégorie. Enfin, ils proposent des exemples comportementaux concrets, consistant en tâches à effectuer, en questions d'examens ou en items de tests.

Voici un exemple pour chacun des trois niveaux de définition :

1. *Description verbale* – Le mot « compréhension » (...) englobe les objectifs, comportements ou réponses qui correspondent à une compréhension littérale du message contenu dans une communication. Lorsqu'il atteint cette forme de compréhension, l'élève peut, soit mentalement, soit en répondant à voix haute, changer la communication en une forme qui lui est plus accessible.

2. *Définition par la liste des objectifs pédagogiques*

Exemple : compréhension (transposition ou traduction).

- Etre capable de lire un plan d'architecte
- Etre capable de traduire une œuvre en langue étrangère
- Etre capable d'exprimer verbalement une formule mathématique

3. *Définition par le comportement correspondant à chaque catégorie.*

Exemple : traduction d'un niveau d'abstraction à un autre.

Elaborer une taxonomie d'objectifs pédagogiques, c'est :

- évaluer les problèmes de l'éducation.
- classer les buts de l'enseignement.
- préparer des programmes scolaires.
- préparer des exercices d'apprentissage.

Ci-dessous, nous reproduisons le résumé de la taxonomie de Bloom afin de conserver un caractère aussi complet que possible à cette étude d'ensemble. Les six rubriques et sous-rubriques sont alignées de la manière qui suit :

1. Connaissance

Il s'agit ici du rappel des faits particuliers ou généraux, des méthodes ou des processus. C'est essentiellement la mémoire qui est concernée. On y trouve ici :

- Les connaissances des informations spécifiques ou particulières ;
- Les connaissances des moyens d'utilisation ou traitement des informations ou des données ;
- Les connaissances des représentations abstraites.

2. Compréhension

Il est question ici de mettre l'accent sur la manière dont l'individu est capable d'organiser des matériaux pour obtenir un certain résultat, soit en découvrant un nouveau matériel, soit en utilisation déjà connu.

On a comme sous-rubriques :

- Traduction : C'est l'habileté à reproduire une connaissance en changeant sa forme (ex : rendre une métaphore en langage courant) ;
- Interprétation : C'est l'explication ou le résumé d'un certain matériel;
- Extrapolation: C'est l'habileté à expliciter les tendances, les conséquences du phénomène décrit dans le matériel présenté.

3. Application

C'est la capacité à utiliser des représentations abstraites et/ou générales pour traiter des cas concrets et/ou particulier.

- Application de relation ou application directe ;
- Application à tiroir ou application de système.

4. Analyse

C'est la séparation d'un tout en ses parties constituantes qui a pour but d'explicitier le tout, lui-même. Par exemple, à propos d'un texte : le séparer en différentes parties, distinguer les idées continus.

Cela revient à distinguer entre les causes et les conséquences, à retrouver les éléments constitutifs d'un tout. Dans cet ordre, nous avons :

- Analyse des éléments ;
- Analyse des relations ;
- Analyse des principes organisateurs.

5. Synthèse

C'est au contraire l'ensemble de plusieurs éléments sans relation entre eux auparavant, de manière à en faire un tout cohérent. Par exemple produire une œuvre personnelle, mettre au point un projet ou un plan d'action. Dérivation d'un ensemble des relations abstraites ou déduction des propositions.

Exemple: Quel titre pouvez-vous donner à l'opération suivante: AUB (BUC) ?

6. Evaluation

C'est le niveau le plus complexe dans la mesure où il suppose que l'individu mobilise toutes les ressources (connaissances et capacités) de manière à être capable à formuler un jugement en utilisant des critères internes ou externes par rapport à un objet.

Exemple : Reconnaître le parallogisme dans un raisonnement ou choisir un processus de fabrication à partir d'un cahier des charges ; habileté à déceler les sophismes dans des discussions ou habileté à comparer une œuvre avec d'autres dont l'excellence est reconnue (Viviane et G. De Landsheere, 1978, p.69).

REFERENCES

A. BIBLIOGRAPHIE

- [1]. Baillet et All (2008), Evaluer pour former, Bruxelles, De Boeck
- [2]. Scalant, G. (2004), L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétence, Bruxelles, De Boeck
- [3]. Grawitz M. (2001.), Méthodes des sciences sociales, Paris, 2^{ème} Edition.
- [4]. Dagenais, Manta marquette et Bio (2000), le retour à l'école au Canada, Canada.
- [5]. De Landsheere G. (2000), Evaluation continue et examen : Précis de docimologie, Bruxelles, Ed. Labor.
- [6]. Giroux et Tremblay (2002), Méthodologie des sciences humaines, Québec, Edition du Renouveau Pédagogie.
- [7]. Bloom et Coll. (1956), Taxonomie des objectifs pédagogiques, domaine cognitif, Montréal, Edition nouvelle.
- [8]. Pelpel P. (1986), Se former pour enseigner, Paris, P.U.F
- [9]. De Landsheere G. et V. (1975), L'éducation et formation, Paris, P.U.F
- [10]. Lavaut (2006, p 39), Introduction aux théories des Tests, Québec, De Boeck
- [11]. Le Petit Robert (2000), Dictionnaire de la langue française, Paris.
- [12]. Dictionnaire des concepts clés (2000)Apprentissage, formation psychologique cognitive, Paris : E.S.F.
- [13]. Dictionnaire Universel (1997), Hachette, Edicef
- [14]. FERUZI (1997) Les contenus cognitifs des objectifs et des questions des leçons en arithmétiques au degré terminal des écoles primaires de Kisangani. Thèse de Doctorat en pédagogie, Inédit, Université de Kisangani : FPSE.
- [15]. KATUNGU, G. (2008) Analyse de comportement d'items formulés par les Enseignants de Psychologie dans les écoles de la commune Makiso à Kisangani. Mémoire de licence en pédagogie, Inédit, Université de Kisangani : FPSE.
- [16]. Masandi A. (2005) Essai de construction et de validation d'une batterie d'échelle de mesure d'attitude des élèves du secondaires d'évaluation d'apprentissage scolaires. Mémoire de D.E.S en pédagogie, Inédit, Université de Kisangani : FPSE.
- [17]. NKUNIBUKU M. (1996) Etudes des préférences des questions chez les Etudiants de troisième graduat de l'Université de Kisangani. Mémoire de Licence en pédagogie, Inédit, Université de Kisangani : FPSE.
- [18]. D'UKELAITHO (2009) Etudes sur la nature des connaissances contenues dans les questions des tests national de fin d'Etudes Primaires (TENAFEP). Monographie de grade en pédagogie, Inédit, Université de Kisangani : FPSE.
- [19]. KWAKOLA S.(2003) Etudes sur la pratique d'évaluation scolaire chez les Enseignants des écoles secondaires privées de la ville de Kisangani. Monographie de grade en pédagogie, Inédit, Université de Kisangani : FPSE.
- [20]. KIMENYA D.(2018) Statistique inductive I, Cours inédit, Université de Kindu : FPSE.
- [21]. KIMENYA D. (2018) Statistique inductive I, Cours inédit, Université de Kindu : FPSE.
- [22]. TAZEZI P. (2010) Didactique de l'enseignement de Psychopéda, Cours inédit, Université Simon-Kimbangu : FPSE.

A. WEBOGRAPHIE

[1].Barbon (2003) <http://www.wikipedia.fr/univ.paris5fr/wikipedia> (consulté le 01/07/2023)

[2].Robes (2003) <http://www.wikipedia.fr/univ.canada5fr/wikipedia>

[3].<http://www.that.corsus.ed> (consulté le 01/07/2023)