

ALIGNEMENT PÉDAGOGIQUE CHEZ LES MAÎTRES DES ÉCOLES PRIMAIRES DE GOMA (RD CONGO)

Osée KAYUMBA MUGOYI¹, Gratien MOKONZI BAMBANOTA², Paul VITAMARA³, and Augustin ISSOY Awongi⁴

¹Chef de Travaux, Université de Goma, RD Congo

²Professeur Ordinaire, Université de Kisangani, RD Congo

³Professeur Ordinaire, Université de Kisangani, RD Congo

⁴Professeur Associé, Université de Kisangani, RD Congo

Copyright © 2019 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 aim of this article on educational alignment in mathematics and French in Goma primary schools is to: "Check whether, during the teaching-learning process, Goma primary school teachers apply the theory correctly pedagogical alignment ". In other words, check if there is consistency between the components of the pedagogical alignment. The results of the study show that these teachers have shortcomings in the application of this theory. Training is therefore necessary.

KEYWORDS: Pedagogical alignment, learning objectives, teaching, evaluation.

RESUMÉ: L'objectif poursuivi dans cet article portant sur *l'alignement pédagogique en mathématique et en français dans les écoles primaires de Goma* est de : « Vérifier si, au cours du processus enseignement-apprentissage, les enseignants des écoles primaires de Goma appliquent correctement la théorie de l'alignement pédagogique ». Autrement dit, vérifier s'il existe une cohérence entre les composantes de l'alignement pédagogique. Les résultats de l'étude montrent que ces enseignants présentent des lacunes dans l'application de cette théorie. Une formation est donc nécessaire.

MOTS-CLEFS: Alignement pédagogique, objectifs d'apprentissage, enseignement, évaluation.

1 INTRODUCTION

1.1 PROBLÉMATIQUE

L'éducation a toujours été l'une des principales préoccupations de l'humanité. De Socrate aux philosophes contemporains, elle a été au centre des débats, des réflexions et des recherches. Elle est en même temps produit et facteur de la société. À ce titre, Loueke (1981) cité par [1] soutient qu'elle est aussi cause et effet de l'évolution du monde. Par sa fonction, disent-ils, l'éducation tend à être conservatrice. Par sa dynamique du changement, elle tend à être progressiste. À cause de l'ambivalence de sa nature, elle ne peut échapper à la mise en question.

Vu cet état de choses, qu'il nous soit permis d'élucider notre contribution en rapport avec les besoins prioritaires à satisfaire dans le système éducatif congolais, où la qualité de l'enseignement laisse à désirer, et la formation des enseignants se fait de plus en plus sentir, spécifiquement en pédagogie par objectifs, courant très ancien de la pédagogie nouvelle.

La recherche en éducation, son statut et son utilité font, aujourd'hui encore, l'objet de controverses. Pour beaucoup, enseigner reste affaire de bon sens, d'intuition et de savoir-faire transmis par le maître chevronné au débutant. Pour d'autres, une science d'enseignement est possible. Il convient donc de mener des recherches pour la construire et l'appliquer ensuite.

Les tenants de la première position accusent les seconds de scientisme. Ils leur reprochent aussi de renier la tradition humaniste, noyau central de notre culture : derrière une science de l'enseignement, ils voient se profiler le spectre de la robotisation. Les seconds soulignent les dangers d'une approche strictement subjective : comment réfuter une idée si celui qui la défend la soutient par conviction intime, comment réajuster une pratique dont on prétend qu'elle émerge naturellement de l'expérience du terrain ? [2].

De sa part, [3] soutient que durant son action éducative chaque enseignant doit maîtriser les principaux problèmes de la didactique suivants : formuler les objectifs d'apprentissage, connaître l'apprenant, maîtriser le contenu à enseigner, prévoir les méthodes et les techniques appropriées et enfin, évaluer les résultats.

Pour être efficace dans son action didactique, [4] pense que chaque enseignant devrait maîtriser et mettre en pratique la théorie de « l'alignement pédagogique ». Pour cet auteur, l'alignement pédagogique représente la cohérence entre les objectifs d'apprentissage, les activités pédagogiques et les stratégies d'évaluation.

Cela étant, cette théorie nous a permis à nous poser la question suivante : les maîtres des écoles primaires de Goma appliquent correctement l'alignement pédagogique au cours du processus-enseignement apprentissage ? Autrement-dit, existe-t-il une harmonie cohérente entre les trois composantes de cet alignement.

1.2 OBJECTIF DE LA RECHERCHE

L'objectif de cet article est de vérifier si les enseignants des écoles primaires de Goma appliquent efficacement l'alignement pédagogique durant le processus-apprentissage.

1.3 HYPOTHÈSE DE LA RECHERCHE

S'inspirant du principe de la pédagogie par objectifs, notre hypothèse est la suivante : les maîtres des écoles primaires de Goma appliqueraient correctement l'alignement pédagogique au cours du processus enseignement-apprentissage en mathématique et en français.

1.4 JUSTIFICATION DU CHOIX DE LA RECHERCHE

La Justification du choix et intérêt de cette étude repose sur la médiocrité de l'école congolaise constatée actuellement dans presque toutes les écoles de Goma. Comme le souligne [5], la dégradation de l'école congolaise, déclenchée au début des années soixante-dix, n'épargne malheureusement aucune de ses facettes : l'infrastructure, l'équipement, les acquis des élèves, les finalités, les compétences didactiques, la gestion, l'évaluation...

Cet auteur décrit le portrait de cette école à partir de quelques indices de l'accès, du processus, des résultats et de l'environnement. Il résume cette médiocrité en douze facteurs : accès et équité du système éducatif, efficacité interne et externe de ce système, niveau des élèves, culte du diplôme, communication pédagogique, évaluation, corps enseignant (formation et recrutement), équipement de l'école, financement du système, inspection inefficace, analphabétisme.

Ainsi, la présente étude trouve sa place, car, il vise répondre à plus ou moins trois aspects parmi les douze facteurs ci-haut cités, entre autres : la formation des enseignants en pédagogie par objectifs, la communication pédagogique et l'évaluation.

Le choix de la mathématique et du français a été également motivé par le fait qu'il s'agit là des branches - outils dans la formation des écoliers. Platon, cité par [6], repris par [7] insiste sur la formation intellectuelle qu'apporte un bon enseignement des mathématiques en ces termes : « Que nul n'entre ici s'il n'est géomètre ». Ces auteurs, estiment que nous ne pouvons plus concevoir une éducation et une formation dignes de ce nom si elles ne comportent pas une part, de plus en plus grande, de mathématiques. Non qu'il s'agisse de former des mathématiciens de profession ! Mais quelle que soit la spécialité choisie, on se trouve dans la plupart des cas en présence d'utilisations de mathématiques ; littéraires (grammairiens, phonéticiens, linguistes), historiens (histoire quantitative), géographes, sociologues, psychologues, économistes ont besoin de manier l'instrument mathématique, d'utiliser les démarches intellectuelles qui sont à l'œuvre dans les mathématiques. C'est en ce sens que [7] ne craint pas d'affirmer qu'une préparation à la vie ne peut se faire dans de bonnes conditions sans un appel à une formation mathématique.

Cette importance de l'enseignement des mathématiques est soulignée ensuite par [8], en ces termes : « les mathématiques sont enseignées au même titre que la rhétorique ». [9] postulent que « les nombres font partie intégrante de notre vie ». En citant Butterworth (1999), ils affirment que ce spécialiste de la question s'est amusé à noter la fréquence de traitement des nombres sur une de ses journées et est arrivé à 16000! Ainsi, concluent-ils, notre « gestion du temps, de l'espace, de l'argent, est intimement liée au traitement numérique. En primaire, une énorme partie du programme scolaire concerne les mathématiques ».

[10], à son tour soutient qu'il n'y a pas cloisonnement entre l'enseignement de mathématique et celui du français : « Quand on fouille les revues et les ouvrages de linguistiques récents, et les livres consacrés à la rénovation de l'enseignement du français, on y découvre souvent des tableaux à double entrée, des schémas, des « arbres », des diagrammes, qui surprennent le lecteur habitué aux manuels de grammaire traditionnel. On constate ainsi que les linguistes, aujourd'hui, utilisent volontiers des procédés de symbolisation qui ressemblent à ceux des mathématiciens ». Ce prestige de la mathématique justifie, encore une fois, l'intérêt évident pour le développement de ce thème portant sur cette discipline scolaire.

Quant à l'enseignement du français, il est important non seulement pour l'écrit mais aussi pour le parler. Il facilite la communication et la compréhension des autres disciplines d'enseignement. Il vise à former les apprenants dans le domaine de lecture, d'écriture, d'orthographe, de grammaire, de conjugaison, d'expression orale et écrite, de vocabulaire mais aussi de poésie. Toutes ces composantes constituent un ensemble de base fondamentale de la langue française. Martlew cité par [9] estime que « Comparé au langage oral, le langage écrit est plus complexe, plus lent et nécessite davantage d'efforts pour être émis ». Les enfants doivent notamment gérer et comprendre la transformation phonème – graphème, la segmentation et la démarcation spécifiques à l'écrit et, évidemment, la graphomotricité et les spécificités orthographiques de la langue. Eu égard à cette importance du français soulignée par ces différents auteurs, [11] de sa part, montre l'importance de cet enseignement en ces termes : « l'école est un lieu déterminant pour l'intégration sociale, culturelle et à terme professionnelle. La réussite scolaire est très liée à la maîtrise de la langue française qui apparaît alors comme un facteur essentiel de cette intégration. »

1.5 DÉLIMITATION DE LA RECHERCHE

Nul n'ignore que l'enseignement est un tout faisant appel à plusieurs domaines de formation. Ainsi, pour assurer une analyse adéquate de notre thème, nous n'avons axé nos analyses sur deux domaines : la mathématique et le français, année scolaire 2016-2017 en sixième année primaire dans toutes les écoles conventionnées et non conventionnées de la ville de Goma.

Sur le plan thématique, l'étude a limité ses analyses sur l'alignement pédagogique, c'est-à-dire, les objectifs d'apprentissage, les stratégies pédagogiques et modalités d'évaluation des apprentissages mises en œuvre dans les activités d'apprentissage.

2 CADRE THÉORIQUE

Le présent cadre présente les concepts-clés dont voici : l'alignement pédagogique ; analyse de l'alignement pédagogique du programme ; notion d'objectif d'apprentissage ; la pédagogie par objectifs ; limites de la pédagogie par objectifs ; notion de taxonomie ; évaluation des apprentissages.

- **Alignement constructif (ou constructiviste), alignement pédagogique**

Selon [12] l'expression « alignement constructif » ou « constructiviste » (constructive alignment) est due à John Biggs. Ce dernier a repris des travaux de Ralph Tyler (1949) puis de Thomas Shuell (1986) afin de concevoir un modèle de l'enseignement universitaire [4]. L'« alignement constructif » désigne une méthode, basée sur les résultats, de conception et d'évaluation d'un apprentissage qualifié de profond (deep learning) des étudiants. Elle prend son sens dans la rencontre entre les théories constructivistes de l'apprentissage et les pratiques de conception des enseignements (instructional design). L'aspect « constructiviste » correspond à l'idée que l'apprenant construit ses propres connaissances à travers les activités d'apprentissage dans lesquelles il s'engage.

L'« alignement » correspond à ce que fait l'enseignant, c'est-à-dire installer un environnement d'apprentissage qui soutient et facilite les activités permettant d'aboutir aux résultats souhaités. Et ce, avec la nécessité d'assurer la cohérence entre les objectifs visés, les activités d'apprentissage mises en place et les modalités d'évaluations choisies. Pour Biggs cité par [12], l'essentiel est que les composants du système d'enseignement, en particulier les méthodes utilisées et les tâches d'évaluation, soient alignées sur les activités d'apprentissage en lien direct avec les résultats escomptés.

L'apprenant doit en quelque sorte être « pris au piège », ne pas apprendre ce qui est prévu étant quasiment impossible. Pour cela, la clé est de définir ce que les élèves sont censés capables de faire avec le contenu qu'ils ont appris, au-delà de redire simplement avec leurs propres mots ce qu'on leur a enseigné.

Si l'alignement constructif est centré sur l'apprenant, il constitue avant tout un cadre opérationnel pour concevoir des formations. On parle ainsi d'alignement pédagogique, laissant de côté l'adjectif constructif. L'élaboration s'effectue selon quatre étapes successives :

1. Définir les résultats escomptés (les objectifs), en utilisant des verbes d'action.
2. Choisir les activités susceptibles de conduire à la réalisation de ces objectifs, obligeant les apprenants à engager chaque verbe.
3. Utiliser ces verbes dans la conception des tâches d'évaluation et lister des critères permettant de juger dans quelle mesure les performances des apprenants y répondent.
4. Transformer ces jugements en notes finales.

Dans une revue des utilisations dans l'enseignement supérieur de l'alignement constructiviste, Biggs cité par [12] conclut que l'utilisation de cette méthode semble améliorer effectivement les résultats d'apprentissage et la satisfaction des apprenants. Il souligne les difficultés financières pour sa mise en œuvre ainsi que la résistance de certains enseignants (qui peut être levée en montrant des résultats positifs). Selon lui, c'est certainement un élément d'amélioration de la qualité des enseignements dispensés dans les universités.

Certes, nous pensons que l'alignement pédagogique permet non seulement à l'enseignant de définir clairement les objectifs, le choix des contenus, des méthodes d'enseignement et d'apprentissage, du matériel didactique, mais aussi de faire une bonne évaluation. La communication devient plus facile entre tous les partenaires de l'éducation (élèves, enseignants, parents, pouvoirs organisateurs) en mettant l'accent sur l'activité de l'apprenant.

Cette analyse nous conduit à dire que l'alignement pédagogique : objectifs-activités d'apprentissage-évaluations, peut permettre aux élèves d'identifier leurs lacunes lors d'une situation-problème afin d'adapter les cours conçus suivant le principe de l'alignement objectifs-activités d'apprentissage-évaluations.

• **Objectif d'apprentissage**

Le mot « objectif » est en effet un terme qui a de multiples usages et peut prêter à confusion. À vrai dire, tout ce qu'on se propose de faire constitue un objectif – autant les moyens qu'on prévoit de fournir à un projet, à un programme et les méthodes qui doivent être utilisées que les résultats auxquels on espère aboutir. Le mot « objectif » est donc presque synonyme du mot « prévision ». Cependant dans l'usage courant on emploie ce terme le plus souvent pour signifier les finalités d'une activité, les résultats escomptés. « Objectif » tout court est assimilé à la notion d'un objectif final, tandis qu'on utilise des mots comme « moyens » et « méthodes » pour parler des objectifs intermédiaires de l'activité [13].

Pour [14], un objectif est la description d'un ensemble de comportements (ou performances) dont l'étudiant doit se montrer capable pour être reconnu compétent. Un objectif décrit donc une intension plutôt que le processus d'enseignement lui-même.

Néanmoins, certains pédagogues soulignent ce qui suit : à chaque objectif correspond un obstacle caractéristique que la situation d'apprentissage doit conduire à dominer. Introduit par Martinand dans le domaine didactique (1986) et repris par [15], la notion d'objectif-obstacle intègre à la fois, pour un apprentissage donné, le but d'atteindre et la difficulté à surmonter pour y parvenir. Elle permet ensuite à l'enseignant de construire de manière plus précise des situations d'apprentissage qui devront à la fois se centrer sur l'obstacle tout en mettant les élèves en position de les surmonter. Elle permet simultanément aux enseignants de dépasser le formalisme de la définition abstraite des objectifs, et aux élèves de s'engager plus sûrement sur la voie de l'apprentissage.

• **Pédagogie par objectifs**

Historiquement, la notion d'objectif pédagogique tire ses sources de deux doctrines philosophiques antiques et du Moyen Âge, à savoir : la théorie de la connaissance de Platon et le christianisme.

La théorie de la connaissance chez Platon propose la formation de l'homme idéal. Cet enseignement platonicien distingue deux mondes [16] Le premier est le « monde sensible », c'est-à-dire le monde dans lequel nous vivons, monde des ombres, monde concret que nous voyons, monde empirique, imparfait, affecté par le changement et la dégradation. En fait, irréel selon Platon, qui est le terrain de vie humaine. Le second est le « monde intelligible » (qui est l'essence du premier), c'est-à-dire, le

monde des idées immuables. Dans un premier temps Platon, en fait, distingue dans l'homme lui-même ce qui appartient au monde des ombres – le corps, le désir, le sens, etc. Dans un second temps, ce qui appartient au monde magnifique des idées – l'esprit pensant. Selon lui ces idées existent de manière objective, c'est-à-dire indépendamment de notre aptitude à les connaître, ou de notre monde de la pensée. Elles ne résultent donc pas d'une disposition particulière de notre entendement mais peuvent être connues par lui. C'est pourquoi la position de Platon a été qualifiée d'idéalisme objectif [17]).

Quant au christianisme, il a maintenu et développé cette conception platonicienne en accentuant plus fortement l'opposition de deux sphères de la réalité: une sphère véritable et éternelle (monde céleste), une autre apparente et temporelle. Cette dernière sphère, qui paraît être la réalité de l'homme et de son environnement, ne serait alors qu'un état de corruption.

Cette dualité a constitué le point de départ classique de la pédagogie de l'essence ou la pédagogie idéaliste ou encore la pédagogie philosophique qui détermine les finalités de l'éducation.

• **Limites de la pédagogie par objectifs**

Si les avantages de la pédagogie par objectifs sont indéniables (apprentissage centré sur l'élève, introduction d'une certaine rationalité), cette approche présente certains inconvénients.

Tout d'abord, elle peut conduire à une perte de cohérence, par un morcellement excessif de l'apprentissage, centré essentiellement sur la mise en place de micro-objectifs et transformant toute situation pédagogique en situation d'évaluation. Les objectifs opérationnels (court terme) peuvent alors l'emporter sur les objectifs généraux. Et ce, au risque de faire perdre toute cohérence pédagogique et d'en oublier le résultat global à atteindre : à trop regarder son compteur kilométrique, le conducteur peut en oublier de regarder la route.

Ensuite, le découpage d'un enseignement en objectifs généraux intermédiaires et opérationnels est une approche linéaire, qui ne laisse que peu de place aux interactions entre les différents apprentissages. Or, ces interactions sont les plus souvent essentielles. Il ne suffit pas de composer le geste de la nage pour apprendre à nager. Cela rejoint les critiques de l'approche « classique », formulées par Joël de Rosnay, dès 1975 : « L'approche traditionnelle consiste à détailler A de manière à faire comprendre B, étudié à son tour en détail pour qu'on puisse aborder C. On ne sait pas où le professeur veut en venir. »

Enfin, le contexte de réalisation des apprentissages est trop souvent ignoré. Même lorsque l'élève réussit ses examens, cela n'offre aucune garantie de compétence sur le terrain. D'où la nécessité de dépasser ces limites en complétant la pédagogie par les objectifs par la mise en place d'une pédagogie de l'intégration et d'une pédagogie par les compétences.

• **Notion de taxonomie**

Cette notion désigne, selon [15], une classification d'objets, quelle que soit la nature de la classification, et quels que soient les objets. Il peut s'agir d'êtres vivants, de matériaux,... ou d'objectifs. Cette classification doit comporter cependant trois caractéristiques pour être utilisable :

- Elle instaure un 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. Tous les objets dudit domaine doivent pouvoir trouver leur place dans l'une ou l'autre de ses catégories, aucun ne doit être inclassable ;
- Les catégories qu'elle utilise doivent être mutuellement exclusives, c'est-à-dire qu'un objet ne doit pas appartenir à deux catégories à la fois ; il ne doit pas y avoir de chevauchement possible entre les catégories.

Certes, il faut noter qu'il existe plusieurs taxonomies dans le domaine de l'éducation. Les plus exploitées sont : la taxonomie de Bloom (domaine cognitif), la taxonomie de Krathwohl (domaine affectif), la taxonomie de Harrow (domaine psychomoteur), la taxonomie de Dave (aptitudes psychomotrices), la taxonomie de Guilford, etc. Cette dernière taxonomie discrimine cinq opérations cognitives de base: cognition, mémoire, évaluation, production convergente et divergente. Ces opérations traitent des informations de nature figurative, symbolique, sémantique ou comportementale. Le produit de cette activité peut être soit une unité, une classe, une relation, un système. Ce présent article s'est inspiré de la taxonomie de Bloom dans l'analyse des objectifs opérationnels.

- **Enseignement**

Le processus enseignement-apprentissage exige que chaque enseignant soit outillé en connaissance et en aptitude pour mener à bon port les activités d'apprentissage. Pour Freinet, cité par [18], « enseigner signifie « faire émerger les questions et accompagner les élèves dans la recherche des réponses » et, c'est pour l'élève, d'éprouver du plaisir et pouvoir agir ». Selon saint Tomas, « enseigner c'est causer une connaissance dans un autre par l'opération propre de l'intelligence de celui qui apprend ». Il s'agit donc de susciter chez l'enfant le désir de connaître, de le rendre capable de penser par lui-même, de comprendre, de juger et de raisonner par la seule force de son intelligence. C'est apprendre à apprendre. L'enfant doit être le centre de son enseignement car l'acte d'instruire exige une activité intérieure absolument et rigoureusement personnelle. La socialisation de l'enfant par l'école, doit être organisée, orientée, structurée. Quant à [19], « Enseigner c'est construire ».

Certes, une question se laisse poser : quels sont les outils nécessaires pour que cette construction soit solide ? Autrement dit, quel contenu enseigner et où le puiser pour que cette architecture soit efficace? Voilà une question banale, mais qui peut embarrasser même un esprit brillant. En effet, il n'est pas demandé à l'enseignant de véhiculer les notions qu'il a lui-même apprises à l'université ni d'amener les élèves à son niveau de spécialisation : son action est bien circonscrite en termes de contenu, de volume, de délai et d'objectif à atteindre.

Par contre, la source du savoir à enseigner reste spécialement le programme officiel. Une personne qui débarque dans une école en qualité de « nouvelle unité » ou de « stagiaire » doit noter qu'il ne lui est pas autorisé de véhiculer ses connaissances à elle ou n'importe quel autre savoir, mais c'est dans le Programme officiel qu'elle devrait puiser les intitulés délimitant le savoir à communiquer.

En outre, quelles que soient ses capacités, l'enseignant n'est « qualifié » à enseigner que la matière relevant de sa branche de spécialisation et cela dans le niveau ou le degré scolaire pour lequel il a été formé et préparé. Le savoir à communiquer et les connaissances à enseigner sont bien déterminés et circonscrits dans le Programme officiel. Édité par le pouvoir organisateur (en l'occurrence le Ministère de l'Enseignement primaire, secondaire et professionnel), ce document indique, pour chaque branche scolaire, la matière à enseigner à chaque niveau d'études pendant une année scolaire, les situations d'apprentissage et les orientations méthodologiques. Il demeure la source et la référence que l'enseignant est appelé à utiliser pour construire ses cours.

- **Évaluation des apprentissages**

Au sens propre, le mot « évaluer » signifie « porter un jugement sur la valeur » de quelque chose ; mais pour porter un jugement, on est obligé d'abord de bien se renseigner sur le phénomène en question. Plus le phénomène est complexe ou inconnu, plus l'effort initial d'enquête prend de l'importance.

Pour [20], en termes généraux, et selon une définition communément admise, évaluer signifie « confronter un ensemble d'informations à un ensemble de critères (référentiel) ».

Quant à [21], il estime que l'évaluation peut se réaliser en trois temps: 1) Avant l'action éducative, c'est l'évaluation prédictive. Son rôle est d'améliorer les conditions de l'apprentissage. 2) Pendant l'intervention pédagogique, c'est la période formative. Elle consiste à suivre le progrès des élèves, à voir ce qu'ils maîtrisent, à détecter leur lacunes pour les corriger grâce à des actions didactiques du type correctif. Pour l'enseignant on peut envisager le changement des stratégies ou des méthodes d'enseignement ou même la répétition des leçons qui n'ont pas été comprises (révision, récapitulation, ...). 3) À la fin de l'action pédagogique, c'est l'évaluation sommative. À ce niveau, l'évaluation porte sur l'ensemble de la matière et consiste à établir le bilan de ce qui est connu et le niveau atteint par l'élève.

[22], à leur tour, ils estiment que nombreux paradigmes ont été développés au fil du temps. Tous coexistent encore, même si certains d'entre eux ont perdu une grande part de leur influence.

Le paradigme de l'intuition pragmatique : ce paradigme est à la base de la majorité des pratiques de l'évaluation, mais paradoxalement il a été très peu étudié et formalisé par les experts en évaluation.

Le paradigme docimologique : ce paradigme est sans doute le courant à la base des premiers travaux scientifiques sur l'évaluation initiés par H. Piéron (1963). Étymologiquement « science des examens », la docimologie est essentiellement obsédée par la fidélité ou la fiabilité des examens. En citant Noizet et Caverni, ces auteurs parlent d'ailleurs de la « psychologie de l'évaluation » et considèrent l'évaluation comme une activité de comparaison entre production scolaire à évaluer et un modèle de référence, comparaison qui est influencée par des déterminants systématiques qui tantôt se réfèrent à des caractéristiques scolaires, tantôt à des caractéristiques de personnalité, tantôt à des caractéristiques sociales.

Le paradigme sociologique : ce paradigme s'inscrit dans la lignée des travaux des sociologues (tels Bourdieu, Passeron, Baudelot, Establet, Boudon) qui se sont intéressés au rôle que l'école, et notamment l'évaluation, jouait dans les mécanismes de reproduction sociale.

Le paradigme de l'évaluation centrée sur les objectifs : deux auteurs américains, Tyler et Bloom, vont contribuer à développer ce paradigme. Tyler va être à la base de ce que l'on a coutume d'appeler la PPO (pédagogie par objectifs) ou la TOP (technique des objectifs pédagogiques). Dans cette approche, les objectifs sont déterminés au préalable par les responsables des programmes. L'évaluation a lieu au terme du processus de formation pour mettre en évidence quels élèves maîtrisent quels objectifs.

Le paradigme de l'évaluation formative dans un enseignement différencié : en avançant le concept d'évaluation formative, Scriven cité par [22] voulait insister sur le fait que les « erreurs » commises pendant le processus d'apprentissage n'étaient pas des manifestations pathologiques et donc n'étaient pas répréhensibles : elles font partie d'un processus normal d'apprentissage.

Le paradigme de l'évaluation au service de la décision : traduit en nombreuses langues, le modèle Stufflebeam (1980) cité par [22] est sans doute le plus mondialement connu. Contrairement aux modèles de Tyler et de Bloom, il n'est pas centré sur les objectifs, mais sur la prise de décision en situation. Selon son expression célèbre, le but de l'évaluation n'est pas de prouver, mais d'améliorer, c'est-à-dire de prendre des décisions adéquates. Et ce n'est pas simplement en mesurant des écarts entre performances et objectifs que l'on se met en position de prendre de bonnes décisions.

3 MÉTHODOLOGIE

Comme l'affirme la Bank of America par la voix de sa publication « Small Business Reporter », « tout compte fait, plus de 90 pour cent de faillites commerciales sont dues à l'incompétence et à l'inexpérience des cadres » [1]). Ainsi, en orientant cette idée dans l'optique de l'évaluation et de la formation des maîtres, nous sommes partis d'une approche analytique de contenu des objectifs pédagogiques. Dans un premier temps nous avons considéré 44 fiches de préparation en tenant compte que pour les écoles qui présentent les classes parallèles la préparation était unique et commune. Dans un second temps nous avons considéré 85 fiches de préparations individuelles de 85 enseignants pour 44 écoles primaires tirés de six régimes de gestion de la ville de Goma. Noter que la population totale des écoles conventionnées s'élève à 127 et les écoles non conventionnées à 15, soit un total général de 142 écoles avec un effectif de 15060 enseignants dans lequel l'échantillon est extrait.

Après la collecte de toutes les fiches de préparation, nous avons fait une séance de travail avec trois enseignants expérimentés dans l'enseignement à l'école primaire, secondaire et universitaire avant de les soumettre à un exercice d'analyse du contenu de ces fiches. Pour ce faire, il a fallu recourir à la technique d'analyse de contenu qui, selon Berelson cité par [23] est « une technique de recherche pour la description objective, systématique et quantitative du contenu manifeste des communications, ayant pour but de les interpréter. »

Ainsi, cette technique nous a permis de déceler sur les fiches la présence ou l'absence de chacun de trois critères d'un objectif opérationnel, et constater si les questions d'évaluation sont tirées du contenu enseigné et des objectifs fixés.

Cela étant, dans l'optique de notre étude, nous avons choisi les règles de comptages [23], dans l'analyse des objectifs d'apprentissage, contenu et questions d'évaluation. Il s'est agi de compter trois critères pour qu'un objectif soit qualifié d'opérationnel (verbe d'action, conditions de réalisation et critères d'évaluation). Si ces critères étaient remplis, le code était 1 ; si ces trois critères n'étaient pas réunis, le code devenait 0.

Comme les appréciations faites par les juges ne relèvent pas d'une échelle ordinale, mais plutôt descriptive, la concordance entre juges est mesurée en recourant au coefficient de Burry-Stock. Ce coefficient vérifie si les juges retenus ont émis les mêmes avis sur l'opérationnalisation des objectifs et leur cohérence avec le contenu enseigné et les questions d'évaluation.

4 RÉSULTATS

Dans un premier temps, nos analyses portent sur la concordance entre les juges. Dans un deuxième temps, il s'agit de vérifier l'opérationnalisation des objectifs. Dans un troisième temps, il est question d'apprécier l'adéquation entre les objectifs, le contenu et les questions d'évaluation.

- **Analyse de concordance entre les juges**

Dans ce point, nous présentons les résultats fournis par les trois juges et leur concordance dans leur jugement en mathématique et en français.

Tableau 1. Concordance entre juges en mathématique

Critères	Coeff Burry-Stock Modifié
Verbes d'action	0,95
Condition de réalisation	0,80
Critères d'évaluation	0,97
Adéquation objectifs-question	0,80
Objectifs opérationnels	0,95

Partant de la règle d'interprétation du coefficient de Burry-Stock qui montre que lorsque le coefficient moyen s'approche de -1, il y a discordance parfaite. Lorsqu'il est proche de +1, il y a concordance parfaite. Cette règle s'applique ici pour notre cas en prouvant qu'il s'affiche une concordance entre les juges sur les verbes d'action, conditions de réalisation ; critères d'évaluation ; adéquation objectifs-question et, enfin, objectifs opérationnels. Ce coefficient, dans tous les cas varie entre 0,80 et 0,95. Certes, le seuil de 0,80 est généralement admis pour conclure à une grande constance des résultats ou des jugements.

Tableau 2. Concordance entre juges en français

Critères	Coeff Burry-Stock Modifié
Verbes d'action	0,90
Condition de réalisation	0,80
Critères d'évaluation	0,87
Adéquation objectifs-question	0,95
Objectifs opérationnels	0,87

Dans tous les cas, les résultats du calcul du coefficient moyen sur la concordance entre les juges en français relatif aux différents critères avoisinent le plafond (+ 1). C'est-à-dire concordance parfaite avec des valeurs variant entre 0,80 et 0,95.

- **Étude globale de l'opérationnalisation des objectifs**

Globalement, les objectifs opérationnels en mathématique et en français se présentent comme suit :

Tableau 3. Catégorisation globale des objectifs opérationnels en mathématique et en français

	Objectifs opérationnels	objectifs non opérationnels	Total
fréquence	1	43	44
Pourcentage	2	98	100

Ces résultats révèlent que sur les 44 écoles enquêtées, seulement 1 enseignant présente des objectifs jugés opérationnels en mathématique et en français en même temps.

- **Étude de l'opérationnalisation d'objectifs en mathématique**

Tableau 4. Catégorisation des objectifs opérationnels en mathématique

	Objectifs opérationnels	objectifs non opérationnels	Total
Fréquence	10	34	44
Pourcentage	23	77	100

Ces résultats révèlent que, sur les 44 écoles enquêtées, seulement 10 enseignants présentent des objectifs jugés opérationnels en mathématique, soit 77%.

• **Étude de l'opérationnalisation d'objectifs en français**

Tableau 5. Catégorisation d'objectifs opérationnels en français

	Objectifs opérationnels	objectifs non opérationnels	Total
fréquence	6	38	44
pourcentage	14	86	100

Les résultats ci-haut montrent que sur les 44 écoles enquêtées 6 enseignants seulement (soit 14%), présentaient des objectifs opérationnels en français.

• **Analyse de l'adéquation objectifs-questions**

Tableau 6. Adéquation objectifs-questions en mathématique

	Questions adéquates	Questions non adéquates	Total
Fréquences	30	14	44
Pourcentage	68	32	100

En mathématique, nous remarquons que 30 objectifs, soit 68%, sont en adéquations avec leurs questions d'évaluations contre 14 soit 32% qui ne concordent pas.

Tableau 7. Adéquation objectifs-questions en français

	Questions adéquates	Questions non adéquates	Total
Fréquences	30	14	44
Pourcentage	68	32	100

L'adéquation entre objectifs-questions en français est observable dans 30 écoles (soit 68%) contre 14 (soit 32%) qui ne le sont pas.

Malgré l'adéquation des questions et les verbes d'action, dans tous les autres cas, que ça soit en mathématique ou en français, nous remarquons qu'il n'existe pas une adéquation globalisant les trois conditions entre objectifs et questions d'évaluation. Cela s'explique par le fait que, pour Morissette [24], trois critères sont souvent pris en compte afin de vérifier la pertinence des items : verbe d'action (de l'énoncé d'objectif) = verbe de la consigne (de l'item) ; conditions explicitées dans l'énoncé d'objectif = celles présentées dans l'item ; enfin, le contenu de l'item = contenu de la matière. Dans tous les cas, ces critères n'étaient pas réunis.

Au sujet de cet alignement (objectifs-apprentissage et évaluation) pour l'efficacité de l'enseignement, [25] insiste sur l'aspect évaluation. Il pense que la place de plus en plus grande accordée aujourd'hui à l'évaluation formative et à l'évaluation diagnostique modifie en profondeur les besoins des praticiens. Dans ce cadre, l'important est moins d'enregistrer la réussite ou l'échec que de comprendre ce qui est sous-jacent aux performances observées. Quelles démarches l'élève a-t-il suivies pour arriver à la réponse qu'il nous propose ? A-t-il compris le sens de la procédure utilisée ? Où a-t-il rencontré des difficultés ? Comment a-t-il fait face à ces difficultés ? Répondre à ces questions est essentiel pour pouvoir intervenir de manière efficiente.

À l'issue de cette analyse de concordance entre les juges et l'adéquation entre objectifs- contenu et questions, nous remarquons que l'alignement n'est pas maîtrisé par les enseignants des écoles primaires de Goma. Certes, l'appréciation des résultats de trois juges sur les préparations individuelles des maîtres des classes de 6ème année pris un à un a donné les mêmes résultats.

Bref, tous les résultats portant sur le thème en étude, infirment l'hypothèse selon laquelle « les maîtres des écoles primaires de Goma appliqueraient correctement l'alignement pédagogique au cours du processus enseignement-apprentissage en mathématique et en français ». En d'autres termes « il existerait une harmonie entre les trois composantes

de cet alignement pédagogique : Objectifs- Enseignement- Évaluation ». Les études de [26] et celles de [27] et [28] corroborent ces résultats.

5 CONCLUSION

En entreprenant cette étude portant sur l'alignement pédagogique chez les maîtres des écoles primaires de Goma'', nous avons voulu contribuer à la formation pédagogique des maîtres en République Démocratique du Congo.

Cependant, la question clé de cet article est la suivante : les maîtres des écoles primaires de Goma appliquent correctement l'alignement pédagogique au cours du processus-enseignement apprentissage ?

L'objectif majeur de cet article est de vérifier si les enseignants des écoles primaires de Goma appliquent convenablement l'alignement pédagogique durant le processus-apprentissage. En d'autres termes, vérifier s'il existe une harmonie entre les trois composantes de cet alignement.

Pour répondre à cette question, nous avons formulé l'hypothèse suivante : les maîtres des écoles primaires de Goma appliqueraient correctement l'alignement pédagogique en mathématique et en français dans leur processus enseignement-apprentissage.

Pour atteindre l'objectif poursuivis dans cet article, nous avons fait recours à la technique documentaire pour la collecte des données et à la technique d'analyse de contenu et au coefficient de Bury stock pour le traitement des données et interprétation des résultats.

À l'issue de ces analyses, les résultats suivants ont été observés. Au sujet de l'appréciation des objectifs par les trois juges, il s'est avéré que tous les juges sont concordants, car aucun coefficient moyen n'est inférieur au seuil fixé de 0, 80.

De ce fait, sur les 44 écoles enquêtées, un seul enseignant maître applique correctement l'alignement pédagogique. En fait, les objectifs jugés opérationnels en mathématique et en français est 2%.

En mathématique, sur les 44 écoles enquêtées, seulement 10, soit 23% présentent des objectifs jugés opérationnels. Alors qu'en français, sur les 44 écoles enquêtées, seulement 6, soit 14% présentaient des objectifs jugés opérationnels.

Quant à l'analyse de l'adéquation objectifs et question d'évaluation en mathématique et français, elle a conduit au constat qu'en mathématique 26 objectifs soit 59% sont en adéquations avec leurs questions d'évaluations, contre 18 qui ne concordent pas à 41%.

En français, l'adéquation entre objectifs-questions est observée dans 18 écoles (soit 40%). Et ce, contre 26 (soit 60%).

En fin, ayant orienté notre enquête sur l'alignement pédagogique chez les enseignants des écoles primaires de Goma, cette étude n'est qu'une goutte d'eau dans l'océan. Sur cet apport ne suffit pas ; le problème reste ouvert, car plusieurs facettes non abordées peuvent constituer des nouvelles orientations capables de contribuer d'une manière ou d'une autre à l'amélioration du système éducatif dans notre pays.

Pour ce faire, nous proposons que d'autres études similaires soient entreprises dans ce domaine pour enrichir les résultats obtenus dans cet article. Ces études pourront portées par exemple sur : l'alignement pédagogique et les performances scolaires ; le rapport entre le contenu prévu et le temps imparti par séquence d'apprentissage, etc.

REFERENCES

- [1] W.W. Kabule ; « La formation des chefs d'établissements scolaires : Besoin prioritaire à la satisfaction en éducation dans les pays en développement ». In contraintes de l'ajustement structurel et avenir de l'éducation et de la formation dans les pays francophones en développemen, Bordeaux, Delmas, 1992, p. 285.
- [2] M. Crahay et D. Lafontaine ; L'art et la science de l'enseignement. Belgique, Labor, 1986, p.9.
- [3] G. Mialaret ; Introduction aux sciences de l'éducation, Paris, Unesco, 1985, p.68.
- [4] <http://cooperationuniversitaire.blogs.docteo.net/2015/08/25/lalignement-pedagogique-le-concept-cle-en-pedagogie-universitaire/> (Consulté le 02 août 2018).
- [5] B.G. Mokonzi ; De la médiocrité de l'école congolaise à l'école de l'excellence au Congo Kinshasa, Paris, Le Harmattan, 2009, p.61.
- [6] R. L. Geneviève; Platon et la « chasse de l'Être », Paris, Seghers, 1965, p.33.
- [7] G. Maillart ; L'apprentissage des mathématiques, Bruxelles, Dessart, 1967, p.16.
- [8] Y. F. S. Kasongo ; Initiation à la philosophie, Kinshasa, Medispaul, 2009, p.21.

- [9] A. Blaye et P. Lemaire ; Psychologie du développement cognitif de l'enfant ; Bruxelles, De Boeck, 2007, 159.
- [10] H. Giraud ; Un nouvel enseignement du français, Paris, Centurion, 1972, p.76.
- [11] M. Develay ; Comment refonder l'école primaire ?, Bruxelles, De Boeck, 2013, p.125.
- [12] <https://www.usherbrooke.ca/ssf/veille/perspectives-ssf/numeros-precedents/decembre-2014/le-fin-mot-alignement-pedagogique/> (Consulté le 02 août 2016).
- [13] P. Easton ; L'éducation des adultes en Afrique noire. Manuel d'auto-évaluation assistée, Paris, Kathala – ACCT, 1984, p.64.
- [14] R. Mager ; Comment définir les objectifs pédagogiques, Paris, Dunod, 2005, p.5.
- [15] P. Pelpel ; Se former pour enseigner, Paris, Dunod, 2013, p.39.
- [16] O. Houdé; Histoire de la psychologie, Que sais-je ? Paris, Puf, 2017, p.14.
- [17] Kunzmann et al. ; Atlas de la philosophie, la pochothèque. Italie, G. Canale et C.S.P.A. –Borgaro, 1994, p.39.
- [18] V. Pagès ; Je prépare le DEME, Diplôme d'État de moniteur éducateur, Paris, Dunod, 2010, 118.
- [19] B.F. Skinner ; La révolution scientifique de l'enseignement, Bruxelles, Mardaga, 1988, p.9.
- [20] J.M. De Ketele ; et X. Roegiers ; Méthodologie du recueil d'informations, Paris, De Boeck, 2015, p.33.
- [21] J. Cardinet ; Évaluation scolaire et mesure, Bruxelles, De Boeck, 2002, pp.73-74.
- [22] J. Beillerot ; et N. Mosconi ; (Sous la direction de), Traité des sciences et pratiques de l'éducation, Paris, Dunod, 2014, pp.408-413.
- [23] L. Bardin ; L'analyse de contenu, Paris, PUF, 2003, p. 39.
- [24] D. Morissette ; Guide pratique de l'évaluation somatique, Gestion des épreuves et des examens. Québec : De Boeck, 1997, p.11.
- [25] J. Grégoire ; Évaluer les apprentissages, Les apports de la psychologie cognitive, Paris, De Boeck, 1999, p. 49.
- [26] N.D. Malala ; Problématique de la définition et de l'évaluation des objectifs d'apprentissage à l'Institut Supérieur Pédagogique de Bukavu, Mémoire de D.E.S non publié, Kinshasa, UPN, 2013.
- [27] O. M. Kayumba ; «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 Cahier du Ceruki, n°36/2008, 2007.
- [28] O. M. Kayumba; 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, Mémoire de D.E.S non publié, Kisangani , UNIKIS, 2016.