



# INSTITUT SUPERIEUR PEDAGOGIQUE DE NGANDAJIKA

Av. St. Amand, n° 59, Q/Kabanda, Ngandajika, Lomami

Courriel : [ispngandajika@gmail.com](mailto:ispngandajika@gmail.com)

Site web : [www.ispngandajika.com](http://www.ispngandajika.com)

## **Section : sciences d'appui à l'enseignement**

**département : Gestion et Administration des Institutions  
scolaires et de formation**

**Evaluation scolaire objective, un des préalables pour l'atteinte  
des objectifs pédagogiques dans les écoles secondaires publiques de la  
sous-division de Ngandajika 1**

**Présenté par : MUEPU KALALA Patrice**

*Mémoire présenté et défendue en  
vue de l'obtention du Grade de Licencié en  
Gestion et Administration des Institutions  
Scolaires et de formation.*

**Septembre 2025**





## INSTITUT SUPERIEUR PEDAGOGIQUE DE NGANDAJIKA

Av. St. Amand, n° 59, Q/Kabanda, Ngandajika, Lomami

Courriel : [ispngandajika@gmail.com](mailto:ispngandajika@gmail.com)

Site web : [www.ispngandajika.com](http://www.ispngandajika.com)

### **Section : sciences d'appui à l'enseignement**

#### **Département : Gestion et Administration des Institutions scolaires et de formation**

## **Evaluation scolaire objective, un des préalables pour l'atteinte des objectifs pédagogiques dans les écoles secondaires publiques de la sous-division de Ngandajika 1**

**Présenté par : MUEPU KALALA Patrice**

*Mémoire présenté et défendue  
en vue de l'obtention du Grade de  
Licencié en Gestion et Administration des  
Institutions Scolaires et de formation.*

**Directeur : KANIKI WA CILOMBO Joseph Robert**

*Professeur Associé*

**Rapporteur : KAYEMBE ILUNGA Léonard**

*Assistant*

**Année Académique 2024\_ 2025**

## EPIGRAPHE

*« L'évaluation ne doit pas être envisagée  
comme une sanction mais plutôt comme  
un outil dont on servira pour construire  
l'apprentissage, dans la durée, en  
sachant vraiment où l'on va. »*

*(C.TANGLIANTE)*

**DEDICACE**

A nos chers et estimés parents :Augustin KALALA MPIANA et Régine Françoise KABEDI NDIADIA,

Pour avoir posé la première pierre de notre édifice, pour l'avoir façonné avec soin jusqu'à la dernière touche ;

Et surtout, pour nous avoir ouverts le chemin de la responsabilité, au prix de nombreux sacrifices dont vous avez été les nobles artisans.

## REMERCIEMENTS

L'aboutissement de ce mémoire, qui a valu une grande motivation, de la rigueur et une force intellectuelle, représente une énorme preuve de persévérance pour nous et prouve à quel point, nous n'avons jamais baissé les bras malgré les difficultés rencontrées.

Tout ce processus, n'aurait pu se concrétiser sans l'aide inconditionnelle de uns et des autres, c'est pourquoi, la fin d'une œuvre, vaut plus que son début, car construire sans finir c'est détruire dit-on.

Au seuil de notre formation du deuxième cycle en Psychopédagogie et formation professionnelle à l'Institut Supérieur Pédagogique de Ngandajika, et à la faveur de la rédaction de ce travail de fin d'études.

Nous adressons nos actions de grâce au Seigneur notre être Suprême, et le principe d'être, qui donne l'être à l'être pour être, pour toutes ses merveilles dont nous sommes bénéficiaires, et qu'il bénisse à cet effet, toutes les générosités en notre faveur pour la réalisation de ce grand investissement humain.

Nos sincères remerciements aux intervenants qui ont pris de leur temps afin de participer à cette étude et de partager leurs connaissances et leurs expériences professionnelles car sans eux, ce mémoire n'aurait pas été possible.

En premier lieu, au professeur Docteur Joseph Robert KANIKI WA CILOMBO Directeur de ce mémoire, et à l'Assistant Leonard KAYEMBE ILUNGA en sa qualité de rapporteur pour avoir conduit nos réflexions à la concrétisation de cette œuvre scientifique.

Dans la même optique, nos sentiments de gratitude au professeur Abbé Alphonse NDIATA KALALA, Chef de Section des lettres et sciences humaines, à Monsieur l'Assistant Gilbert KABONGO KASANDA, Chef de département de gestion et Administration des institutions scolaires et de formation, à Monsieur l'Assistant Dominique KAPYAMBA KADIMA et à tout le corps enseignant de l'ISP/Ngandajika, pour ce que chacun a été dans notre formation.

Particulièrement, nous devons notre reconnaissance, à Monsieur l'Assistant Jean Bosco KABUYA LUBILANJI qui, par ses interminables mots d'encouragements, nous a éveillé d'une manière ou d'une autre durant notre parcours académique.

## VII

Je tiens en grande estime ma femme Marceline Joséphine MBUAYA, avec qui, je partage l'intimité, pour avoir tout supporté et surtout pour son soutien indéfectible durant ces cinq années universitaires.

A mes enfants bien-aimés : Sévérine Emilienne Epiphanie ILUNGA MUEPU, Raphael Grevisse KABAMBA MUKUMBAYI, pour qui, nous nous dévouons nuit et jour pour une éducation intégrale et intégrée

Notre reconnaissance à nos Frères et Sœurs : Julienne KAPINGA, Antoinette MASANGU, Etienne MPIANA, Révérende Sœur Alphonsine KAPINGA Révérende Sœur Bernadette NSEYA, Jean Pierre NDIADIA, Géneviève CYABU, Thérèse KAYIBA et Augustin KALALA le Cadet, pour les peines et joies partagées ensemble en famille.

A tous nos combattants de lutte avec qui, nous avons partagée enduré les réalités académiques depuis le graduat à nos jours : Landry MUDIANGOMBE, Madame Naomie MBEYA TSHIANI, Godelieve NGOMBA MUAMBUYI, Didier KALOMBO, Joseph CIPATA, Albert KAZAMBWE, Christoph MUKADI, Elie MUKUNA, Robert MULUMBA, Patrice LUMBALA, Crispin KALALA, André KALONJI, Abbé Martin MUTOMBO...

A tous mes Frères et Sœurs avec qui, nous partageons le même destin religieux et nos Pères spirituels : Abbé Jonas MULOMBA, Abbé Pierre KABAMBA MUEPU, Abbé Jean Patient NUMBI, Abbé Jean-Claude KABANGA, Emmanuel KABANGU, Olivier MBUYAMBA, Sr Jacqueline EPOMBO, Jean Felix CIAMALA, Alexis NKOMBO, Léonard TSHIUNZA, Pascal BALOJI Jean Péguy MWAMBA, Onésime NGOYI...

Nos sincères remerciements à tous ceux qui nous ont offert leur disponibilité pour nous lire et nous reformuler leurs recommandations, remarques et commentaires judicieux, qui nous ont permis de nourrir nos réflexions et capacités dans la rédaction de ce mémoire et plus particulièrement, pensons à Monsieur Bruno NSAKA WA BADIANYAMA, Agent de la cellule de Communication au ministère de l'éducation nationale et nouvelle citoyenneté.

Aux uns et aux autres non cités dans ce travail, et ceux qui vont nous lire, sentez-vous remercié.

## **LISTE DES SIGLES ET ABBREVIATIONS**

RDC : République Démocratique du Congo

ENAFEP : Examen National de Fin d'Etudes Primaires

CTEB : Cycle Terminal d'Education de Base

TENASOSP : Test National de Sélection et d'Orientation Scolaire

ESPT : Enseignement Primaire Secondaire et Technique

P.P.O : Pédagogie par l'objectif

EDU-NC : Education Nationale et Nouvelle citoyenneté.

EXETAT : examen d'état

CC : conventionnée catholique

NC : non conventionnée

CP : conventionnée protestante

CK : conventionnée kimbanguiste

CI : conventionnée islamique

## RESUME

Le présent travail de recherche s'intitule : « *Évaluation scolaire objective, un des préalables pour l'atteinte des objectifs pédagogiques dans les écoles secondaires publiques de la sous-division de Ngandajika 1* ». Il s'inscrit dans le champ des sciences de l'éducation et vise à examiner dans quelle mesure l'objectivité dans l'évaluation scolaire contribue à l'amélioration de la qualité de l'enseignement et à la réalisation effective des objectifs pédagogiques.

L'étude part du constat selon lequel, dans plusieurs établissements scolaires, l'évaluation est parfois entachée de subjectivité, de favoritisme ou de pratiques non conformes aux principes pédagogiques, ce qui affecte la motivation des élèves et compromet l'atteinte des résultats attendus.

La méthodologie adoptée repose sur une approche quantitative et qualitative, à travers l'utilisation des questionnaires, des entretiens et de l'observation, auprès d'un échantillon représentatif d'élèves, d'enseignants et de responsables scolaires.

Les résultats révèlent que l'évaluation objective favorise la justice scolaire, renforce la motivation des apprenants, et permet aux enseignants de mieux ajuster leurs stratégies pédagogiques. Toutefois, des défis persistent, notamment le manque de formation continue des enseignants, l'insuffisance de matériel didactique et l'influence de certains facteurs socioculturels.

En conclusion, ce travail met en évidence que l'objectivité dans l'évaluation n'est pas seulement une exigence pédagogique, mais aussi une condition essentielle pour garantir la qualité de l'éducation et l'équité scolaire. À cet effet, des recommandations ont été formulées en vue d'améliorer les pratiques évaluatives dans les écoles secondaires publiques de la sous-division de Ngandajika 1.

## ABSTRACT

This research work is entitled: “*Objective School Evaluation, a Prerequisite for Achieving Pedagogical Objectives in Public Secondary Schools of Ngandajika 1 Sub-Division.*” It falls within the field of educational sciences and aims to examine to what extent objectivity in school evaluation contributes to improving the quality of teaching and the effective achievement of pedagogical objectives.

The study is based on the observation that, in many schools, evaluation is often marked by subjectivity, favoritism, or practices that do not conform to pedagogical principles, which affects students’ motivation and compromises the attainment of expected outcomes.

The methodology adopted combines both quantitative and qualitative approaches, using questionnaires, interviews, and observation with a representative sample of students, teachers, and school administrators.

The results reveal that objective evaluation promotes fairness in education, strengthens learners’ motivation, and enables teachers to better adjust their pedagogical strategies. However, challenges remain, including the lack of continuous teacher training, insufficient teaching materials, and the influence of certain socio-cultural factors.

In conclusion, this study highlights that objectivity in evaluation is not only a pedagogical requirement but also an essential condition for ensuring quality education and equity in schools. Accordingly, recommendations have been made to improve evaluation practices in public secondary schools of the Ngandajika 1 sub-division.

## INTRODUCTION

### 01. CONTEXTE DE L'ETUDE

L'éducation, en tant que processus structuré, de transmission des savoirs, des compétences et des attitudes, repose sur un ensemble de mécanismes pédagogiques bien définis, parmi lesquels l'évaluation occupe une place centrale. Loin d'être une simple opération de contrôle, l'évaluation scolaire constitue un véritable outil d'aide à l'apprentissage et un levier stratégique pour l'amélioration de la qualité de l'enseignement (Allal, 2007).

Dans le contexte congolais, et plus particulièrement dans les écoles secondaires publiques de la sous division de Ngandajika 1, l'évaluation des élèves demeure souvent entachée de subjectivisme, favoritisme ou encore de pratiques peu rigoureuses. Ces dysfonctionnements affectent la crédibilité du processus éducatif et compromettent l'atteinte des objectifs pédagogiques fixés par le programme national (Ministère de l'EPST, 2021).

Une évaluation scolaire objective: c'est-à-dire, équitable, fondée sur des critères explicites, mesurables et alignés sur les compétences visées, constitue un préalable indispensable pour garantir la fiabilité des résultats scolaires, encourager les élèves à fournir des efforts soutenus, et permettre aux enseignants de réajuster leurs approches didactiques (perrenoud, 1998). Or, dans plusieurs établissements secondaires publics de Ngandajika 1, l'absence de formation continue en évaluation, la surcharge des classes, ainsi que le manque de suivi pédagogique limitent l'application de pratiques évaluatives justes et transparentes.

Dans ce cadre, il devient pertinent de s'interroger sur la manière dont l'évaluation scolaire est conçue et appliquée dans les écoles secondaires de cette entité éducationnelle, ainsi que sur la réalisation effective des objectifs pédagogiques. La présente étude s'inscrit dans cette dynamique, en cherchant à analyser le lien entre l'objectivité de l'évaluation scolaire et la qualité des apprentissages, tout en identifiant les obstacles majeurs à la mise en œuvre de pratiques évaluatives fiables dans les établissements publics secondaires de Ngandajika 1.

C'est pourquoi nous avons intitulé notre thème : « *Evaluation scolaire objective, un des préalables pour l'atteinte des objectifs pédagogiques dans les écoles secondaires publiques de Ngandajika 1* »

## 02. ETAT DE LA QUESTION

La recherche scientifique ne peut progresser que dans la mesure où le chercheur assimile les œuvres de ses prédécesseurs et éprouve la curiosité de découvrir ce que d'autres chercheurs ont fait depuis longtemps.

Il faut noter que, ce sujet est d'une importance remarquable dans la recherche scientifique et ne fait pas l'objet de tout premier traitement.

Nous nous sommes inspiré de certaines œuvres antérieures qui traitent sur les évaluations scolaires mais qui ont été analysé par nos prédécesseurs sous différentes thématiques :

- « *de la pédagogie par l'objectif à l'approche par compétences entre Avantages et inconvénients au cycle moyen* » mémoire de fin d'études, MOHAMED EL-BACHIR EL-IBRAHIMI BORDJ BOU-ARRERIDJ, 2017-2018. L'auteur a pris un axe où parler de l'objectif, c'est parler de la compétence et cette dernière doit être vérifiée par une évaluation objective. Donc il a établi un rapport trilogique entre l'objectif, la compétence et l'évaluation objective.

« *évaluation scolaire objective, un des préalables pour une formation efficace des élèves des écoles publiques de la sous-Division de Ngandajika 1* », Mémoire de fin d'études de l'Institut Supérieur Pédagogique de Mbuji-Mayi, défendu par Jean-Bosco KABUYA TSHIUNZA, dans ce travail il y est traité uniquement des évaluations scolaires qui doivent contribuer à la formation efficace, et partiellement il a parlé sur la relation entre ces évaluations et les objectifs d'enseignement.

Quant à nous, nous sommes intéressé par le même domaine des évaluations scolaires, mais nous abordons l'aspect de la congruence qui doit exister entre les évaluations scolaires objectives et les objectifs pédagogiques dans les écoles publiques de la Sous-Division provinciale de l'EDU-NC Ngandajika 1, c'est ce qui montre l'originalité de notre thème de recherche.

## 03. CHOIX ET INTERET DU SUJET

L'art d'enseigner est l'un des plus difficiles qui puissent exister au monde. En effet, « *si l'on ne sait pas où l'on va, on risque de se retrouver ailleurs* » a dit MAGER.

Ainsi, il est vraiment regrettable de constater qu'un grand nombre des Professeurs, dispensent les enseignements, sans se soucier réellement des objectifs poursuivis (EBENGO MAKOKKE, 2009, p.7) et ils administrent leurs évaluations sans se référer à des objectifs pédagogiques qu'ils s'étaient assignés durant les enseignements.

#### **1.1.1. INTERET SCIENTIFIQUE**

Ce thème revêt un intérêt scientifique dans la mesure où, il permet de questionner et d'analyser les pratiques évaluatives dans les écoles secondaires publiques de la Sous-division Provinciale de l'EDU-NC Ngandajika1, à la lumière des normes d'objectivité attendues dans un système éducatif équitable et performant.

#### **1.1.2. INTERET PEDAGOGIQUE**

Sur le plan pédagogique il s'agit d'un outil d'aide à la prise de décision permettant aux enseignants et aux gestionnaires d'ajuster leurs méthodes et stratégies d'évaluation.

#### **1.1.3. INTERET SOCIAL**

En fin, sur le plan social, ce travail va garantir une évaluation juste et impartiale pour contribuer à rétablir la confiance des élèves et de leurs familles dans le système éducatif, tout en favorisant l'égalité des chances pour tous.

### **04. PROBLEMATIQUE DE LA RECHERCHE**

L'évaluation scolaire constitue un élément fondamental de la pédagogie, car elle permet de mesurer l'atteinte des objectifs d'apprentissage. Toutefois, lorsque cette évaluation est biaisée, subjective ou mal conçue, elle fausse non seulement les résultats des élèves, mais compromet également l'efficacité de l'enseignement dispensé. Dans plusieurs écoles secondaires publiques de Ngandajika 1, les pratiques évaluatives semblent ne pas toujours répondre aux normes d'objectivités attendues.

L'évaluation des apprentissages des apprenants constitue l'une des étapes les plus déterminantes et les plus cruciales du processus éducatif. Elle fait appel à la collaboration de tous les acteurs. Elle doit être objective et transparente. (Vademecum du gestionnaire 2020. P.158).

Eduquer un individu, c'est le mener vers un but précis, qui doit se concrétiser par l'acquisition de certains savoirs, savoir-faire et savoir-être. L'éducation demeure donc une action intentionnelle, elle a toujours une destination.

Ainsi sans but précis, sans objectif : l'éducation n'a plus de sens et l'évaluation des acquis devient non-objectif et impossible. (EBENKO MAKOKÉ op. cit. p.8).

Dans cette optique, la politique éducative en République Démocratique du Congo s'investit dans un certain nombre de choix fondamentaux qui guident l'éducation, par la détermination des finalités, des buts et des objectifs généraux de l'enseignement au niveau du pouvoir politique.

Cette détermination de la politique éducative, constitue l'ensemble des problèmes primordiaux de tout système éducatif. Ces problèmes sont liés à la fonction sociale de l'école et relèvent d'une philosophie de l'éducation et d'une conception de culture (ESPT, 2018. p.15).

Pour atteindre ces finalités éducatives, une étroite corrélation doit-il exister entre les objectifs d'enseignement et les évaluations des apprentissages qui englobent deux dimensions, notamment la vérification de la maîtrise des savoirs essentiels, et la vérification de la compétence de l'élève.

Mais hélas, dans notre système éducatif congolais, dans beaucoup de cas, certains objectifs sont formulés de manière imprécise, et les évaluations sont administrées sans prétendre ce qu'elles devraient mesurer objectivement.

Pour cela l'évaluation scolaire joue un rôle fondamental dans le processus d'enseignement-apprentissage. Lorsqu'elle est bien conçue, notamment de manière objective, elle permet non seulement de mesurer les acquis des élèves mais aussi et surtout de réorienter les stratégies pédagogiques pour l'atteinte des objectifs fixés.

Ce mémoire s'intéresse à la manière dont les évaluations influencent l'efficacité de l'enseignement pour l'atteinte des objectifs pédagogiques en mettant l'accent sur les pratiques observées dans les écoles secondaires de la sous-division NGANDAJIKA1.

Eu égard à ce qui précède, il sied de poser des questions de recherche, ci-après: Principalement, comment les critères utilisés par les enseignants pour évaluer les élèves dans les écoles secondaires publiques de NGANDAJIKA1 peuvent-ils refléter réellement les acquis des apprenants ? Et subsidiairement, par quels mécanismes peut-on rendre l'évaluation objective en vue d'atteindre les objectifs pédagogiques ?

## **05. HYPOTHESES DE RECHERCHE**

Eu égard aux différents questionnements soulevés par la problématique de cette recherche, nos hypothèses se formulent de la manière ci-après :

- Les enseignants des écoles secondaires de Ngandajika 1 utiliseraient des critères d'évaluation non fondés sur les compétences cognitives, les attitudes comportementales et la participation active des élèves ;
- Les évaluations réalisées dans ces écoles refléteraient partiellement les acquis réels des apprenants, en raison de l'influence des facteurs pédagogiques, méthodologiques et contextuels ;
- L'objectivité des évaluations influencerait positivement l'atteinte des objectifs pédagogiques, en permettant une mesure plus équitable des acquis et une adaptation plus pertinente des stratégies d'enseignement.

## **06. OBJECTIFS DE L'ETUDE**

Dans l'élaboration d'un travail scientifique, les objectifs sont d'une importance capitale, ils sont des moyens permettant aux chercheurs d'atteindre une fin. Ils sont comparables à une boussole de l'explorateur, au fusil du soldat, à une direction pour un guide, car un travail sans objectif est voué à l'échec. Nous pouvons aussi dire que l'objectif est un levrier qui guide le chercheur à ne pas s'égarer dans ses investigations.

### **1.1.4. OBJECTIF GENERAL :**

- Analyser dans quelle mesure l'objectivité de l'évaluation scolaire constitue un préalable pour l'atteinte des objectifs pédagogiques dans les écoles secondaires de Ngandajika 1

### 1.1.5. OBJECTIFS SPECIFIQUES :

- Identifier les pratiques d'évaluation courantes dans les écoles secondaires publiques de NGANDAJIKA1 ;
- Evaluer le niveau d'objectivité des évaluations réalisées par les enseignants ;
- Examiner l'impact de l'évaluation scolaire objective sur la performance des élèves ;
- Proposer des pistes d'amélioration pour renforcer l'objectivité dans les pratiques évaluatives.

## 07. METHODES ET TECHNIQUES DE RECHERCHE

Dans le cadre de ce travail, nous allons utiliser les méthodes et techniques ci-après :

La méthode analytique spécialement quantitative ou statistique, qui sera accompagnée des techniques suivantes :

La technique documentaire, et aussi la technique d'échantillonnage aléatoire simple, la technique d'enquête.

Nous allons y revenir avec les plus amples détails au troisième chapitre.

## 08. DELIMITATION DU SUJET

En qualité de facteur déterminant dans les recherches scientifiques, le temps nous permet de délimiter les périodes sur lesquelles portent les recherches. C'est ainsi que ce travail carde avec les situations que nous avons observées à partir de l'année scolaire et 2024-2025 dans les écoles secondaires publiques de de Ngandajika 1.

L'espace tout comme le temps est l'une de deux catégories fondamentales et universelles dans les recherches scientifiques. En effet, l'espace étant un support géographique, une norme, un texte légal n'a comme champ d'application qu'un territoire bien déterminé.

Dans le cadre de ce travail, l'espace concerne la sous-division provinciale de l'EDU-NC Ngandajika 1. Pour la simple raison que le temps et les moyens à notre disposition ne nous ont pas permis de l'étendre au niveau provincial et national.

## **09. SUBDIVISION DU TRAVAIL**

Notre travail, est subdivisé en trois chapitres, hormis l'introduction et la conclusion générale notamment :

- ✓ Le premier chapitre porte sur les considérations théoriques dans lequel nous définissons les concepts de base et les théories relatives aux évaluations ;
- ✓ Le deuxième aborde le cadre méthodologique et enfin ;
- ✓ Le troisième porte sur la présentation, l'analyse et l'interprétation des résultats.

## CHAPITRE PREMIER:CONSIDERATIONS THEORIQUES

Dans ce chapitre nous allons définir les concepts clés tout en les contextualisant afin de permettre aux lecteurs de bien appréhender notre thème ; ensuite nous présenterons certaines théories relatives à l'évaluation à l'école.

### 1.1. DEFINITION DES CONCEPTS

#### 1.1.1. EVALUATION :

Selon le dictionnaire pédagogique de l'éducation, dirigé par Alain Dufresne et Jean Houssaye, définit généralement l'évaluation comme un processus visant à mesurer et juger les connaissances, compétences et performances des élève. cette définition est centrée sur l'idée que l'évaluation ne se limite pas à une simple mesure de résultats, mais doit inclure une dimension formative qui aide à ajuster l'enseignement et à soutenir l'élève dans sa progression.(Dufresne,et Houssaye,2000).

#### 1.1.2. SCOLAIRE

Le terme scolaire est un adjectif qui se rapporte à tout ce qui concerne l'école, l'éducation ou l'enseignement. Il peut être utilisé dans divers contextes pour désigner des éléments qui sont liés à la l'apprentissage scolaire.

#### 1.1.3. OBJECTIVE

Le terme objectif a plusieurs significations, selon le contexte dans lequel il est utilisé, voici les principaux sens de ce mot :

- ***Dans le sens général***

Un objectif désigne un but ou une finalité à atteindre. C'est quelque chose que l'on se cherche à accomplir, à réaliser, ou à obtenir dans un délai donné. Il peut s'agir de résultats ou d'aspirations à court, moyen ou long terme.

- ***En évaluation***

Un objectif pédagogique ou d'apprentissage ,est une compétence ou un savoir précis que l'on cherche à atteindre à travers une activité d'apprentissage de manière à pouvoir être mesuré ou évalué ( Félix Rémy 1903).

#### 1.1.4. PREALABLES

Le terme préalable désigne les conditions ou étapes nécessaires qui doivent être remplies ou prises en compte avant d'entamer une action, un projet ou une démarche particulière. Il s'agit des éléments qui précèdent ou préparent une autre action. Les préalables peuvent être vus comme des prérequis ou des

conditions nécessaires pour que quelque chose soit possible ou puisse se dérouler correctement.

Dans un contexte pédagogique, les préalables sont les compétences ou connaissances de base que l'élève doit maîtriser avant d'aborder de nouvelles notions.

Exemple : Les préalables pour suivre les cours à l'aise au département de gestion et administration des institutions scolaires et de formation incluent une maîtrise des bases cours de psychologie, pédagogie et didactiques.(dictionnaire de la gestion et du management 2010).

### **1.1.5. OBJECTIF PEDAGOGIQUE**

Un objectif pédagogique est une finalité ou un but spécifique qu'un enseignant ou une institution éducative cherche à atteindre au cours d'une activité d'enseignement ou d'un programme d'apprentissage. Il définit clairement ce que l'on attend que les élèves sachent, comprennent, ou soient capables de faire à la fin d'une leçon, d'un module ou d'un parcours éducatif. En d'autres termes, c'est ce que l'on souhaite que l'élève acquière comme savoir, savoir-faire ou savoir-être.

### **1.1.6. ECOLE SECONDAIRE PUBLIQUE**

En république démocratique du Congo, l'école secondaire publique fait référence aux établissements scolaires de niveau secondaire gérés par l'Etat, donc, accessible à un faible cout pour les élèves qui ont presque 12 à 18 ans, contrairement aux écoles privées qui demandent des frais de scolarité plus élevés.

## **1.2. THEORIES RELATIVES A L'EVALUATION SCOLAIRE**

### **1.2.1. THEORIE DE L'EVALUATION FORMATIVE (de Black et William, 1998)**

La théorie de l'évaluation scolaire formative développée par Paul Black et Dylan william (1998),est une contribution majeure à la pédagogie contemporaine.

- **Fondement de la théorie**

Objectif principal : montrer que l'évaluation formation peut significativement améliorer les apprentissages des élèves lorsqu'elle est bien intégrée dans l'enseignement.

- **Principe de l'évaluation formative**

Feedback régulier et ciblé : les retours doivent être fréquents, et orientés vers l'amélioration.

- ⊙ **Implication des élèves :**

Encourager l'auto-évaluation et la Co-évaluation pour développer la métacognition.

- ⊙ **Adaptation de l'enseignement :**

Les enseignants doivent ajuster leurs pratiques en fonction des informations recueillies par l'évaluation.

- ⊙ **Culture de l'erreur :** l'erreur est vue comme une opportunité d'apprentissage, non comme une faute à sanctionner

- ⊙ **Impacts observés :**

- Des gains d'apprentissage significatifs ont été constatés dans les classes où l'évaluation formative est pratiquée efficacement,
- Elle favorise une meilleure compréhension des objectifs d'apprentissage et une plus grande autonomie des élèves.

- **Une approche théorique et pratique :**

Black et William insiste sur le fait que l'évaluation formative ne se limite pas à des outils ou des techniques, mais repose sur **une philosophie de l'enseignement** centrée sur le développement de l'élève. (asses.ucr.edu ,consulté le 17/08/2025 à 13h 45')

### 1.2.2. THEORIE DE LA JUSTICE SCOLAIRE (Dubet ,2004)

La théorie de la justice scolaire de François Dubet, exposé dans ouvrage : *L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste ?* (2004), propose une réflexion profonde sur les principes qui devraient guider une école équitable.

Voici les éléments clés :

Les quatre modèles de justice scolaire selon Dubet qui propose une réflexion nuancée sur les principes qui devraient guider une école équitable, voici les principaux qu'il identifie :

- **L'inégalité des chances méritocratique :**
  - ⊖ L'école sélectionne les meilleurs selon le mérite.
  - ⊖ Les inégalités sont acceptées si elles résultent d'une compétition équitable.
  - ⊖ Critique : cette égalité ne tient pas compte des inégalités sociales de départ
    - ✓ **L'égalité distributive :**
      - ⊖ Vise à compenser les inégalités sociales en donnant plus à ceux qui ont moins,
      - ⊖ Rompt avec la stricte égalité formelle pour une justice plus équitable.
      - ⊖ Exemple : politique de discrimination positive ou de soutien ciblé .
        - ✓ **Le minimum garanti de savoirs et compétences :**
          - ⊖ Chaque doit acquérir un socle commun de connaissances,
          - ⊖ L'école ne doit pas produire des inégalités qui compromettent l'avenir des plus faibles,
          - ⊖ Vise à assurer une utilité minimale à toutes les formations.
            - ✓ **L'indépendance des sphères de justice :**
              - ⊖ Inspire de Michael Walzer :les hiérarchie scolaires ne doivent pas déterminer toutes les autre sphères sociales (emploi, culture,pouvoir)
              - ⊖ Une école juste est celle qui favorise l'intégration sociale sans dignité des individus.

Pour tout dire sur cette théorie, Dubet ne propose pas un modèle unique, mais une combinaison pragmatique de ces principes. Il insiste sur le fait qu'une école juste ne peut reposer sur un seul principe de justice, mais doit articuler plusieurs logiques pour atténuer leurs effets contradictoires. (journals.openedition.org, consulté le 17/08/2025 à 15h 50')

#### 1.2.4. THEORIE DE LA MOTIVATION (Deci et Ryan,1985-théorie de l'auto-détermination)

La théorie de l'auto-détermination (self-determination theory,SDT),formulée par **Edward Deci** et **Richard Ryan**, en 1985,est une référence majeure dans le domaine de la psychologie de la motivation humaine.

- **Fondement de la théorie**

La SDT postule que les individus ont une tendance naturelle à se développer, à apprendre et à s'épanouir, à condition que leur environnement soutienne certains besoins psychologiques :

Tableau 2 :

<b>Besoin fondamental</b>	<b>Description</b>
<b>Compétence</b>	Sentiment d'efficacité et de maîtrise des ses activités
<b>Autonomie</b>	Sentiment de contrôler ses propres actions et décisions
<b>Affiliation sociale</b>	Sentiment d'appartenance et de connexion avec les autres

- **Types de motivation selon Deci :**

La SDT distingue plusieurs types de motivation sur un continuum d'autodétermination :

- ✓ Motivation intrinsèque : l'individu agit par intérêt ou plaisir personnel,
- ✓ Motivation extrinsèque : l'action est guidée par des récompenses ou des pressions externes,
- ✓ Amotivation : absence de motivation, sentiment d'impuissance ou non-pertinence.

- **Les mini-théories intégrées :**

La SDT est une micro théorie-qui intègre plusieurs sous-théories :

- Théorie de l'évaluation cognitive : explique comment les récompenses influences la motivation intrinsèque.
- Théorie de l'intégration organismique : décrit comment la motivation extrinsèque peut devenir plus des autonome.
- Théorie des orientations : analyse les styles motivationnels des individus,

**Application en éducation :**

Dans le contexte scolaire, cette théorie suggère que les élèves soient plus engagés et performants lorsque :

- Ils se sentent compétents dans leurs apprentissages,
- Ils ont une certaine autonomie dans leurs choix pédagogiques ,
- Ils entretiennent des relations positives et camarades.

### **1.3. APERÇU THEORIQUE SUR LES OBJECTIFS PEDAGOGIQUES**

#### **1.3.1. NOTIONS DES OBJECTIFS PEDAGOGIQUES**

La notion des objectifs pédagogiques s'est développée pour répondre à la nécessité d'introduire davantage de rigueur dans les dispositions de formation.

Elle visait à rendre explicites, les finalités d'une formation en formalisant le contrat didactique entre les enseignants et les apprenants en énonçant clairement ce que ces derniers devaient apprendre.

De par sa définition, un objectif pédagogique est ce que l'apprenant sera capable de faire à l'issue de la formation.

Pour OMAR BENADRA (2009) les objectifs pédagogiques désignent les comportements que l'élève doit être en état d'accomplir à l'issue d'un apprentissage. Ce dernier sert à développer une compétence qui peut s'exprimer en termes de capacité.

Nous comprenons par l'objectifs pédagogiques, l'ensemble de comportements observables (actions mesurables) attendu de l'élève à la fin d'un processus d'apprentissage ou c'est un ensemble de comportements (performance) qu'on désire voir l'apprenant capable de manifester pendant ou à l'issue d'un apprentissage.

#### **1.3.2. CLASSIFICATION**

Dans le cadre de la présente étude, nous classifions les objectifs pédagogiques selon l'acceptation courante à cinq niveaux :

##### **A) LES FINALITES**

Ce sont des énoncés très généraux définis par le pouvoir politique et qui donnent les orientations sur la politique éducative.

##### **B) LES BUTS**

Ce sont des énoncés définissant de façon générale les intentions poursuivies par une ou plusieurs personnes, à travers un programme d'éducation ou une notion de formation. Ils sont formulés par les autorités pédagogiques et administratives (inspecteurs, conseillers pédagogiques, spécialistes en sciences

de l'éducation et en gestion et administration des institutions scolaires et de formation)

### **1) LES OBJECTIFS GENERAUX**

Ce sont des objectifs dont la formulation reste générale et vague, c'est-à-dire non opérationnel (non évaluable directement avec précision) ;ou c'est une communication d'intention décrivant de façon globale ce qu'on attend de l'élève après une intervention pédagogique. Il est formulé et s'adresse toujours chez l'élève .il est élaboré pour une discipline ou un thème d'étude ou encore pour un centre d'intérêt.

Exemple : maitriser les affects fondamentaux en psychologie

### **2) LES OBJECTIFS INTERMEDIAIRES**

Ce sont des connaissances et compétences que l'élève doit développer dans chaque discipline inscrite au programme national à la fin d'un degré.

### **3) LES OBJECTIFS OPERATIONNELS**

Ce sont des objectifs définis en termes de comportement observable par l'enseignant et qui indiquent clairement les actions concrètes que l'élève doit exécuter pour prouver la maitrise de l'apprentissage. Ils sont du ressort des enseignants qui sont des praticiens.

Alors, parmi ces cinq niveaux d'objectifs, nous retenons que les trois derniers se rapportent à un cours :

- Les objectifs généraux se situent au niveau de la planification du cours. Ce sont les objectifs que l'enseignant doit atteindre, ils sont souvent définis avec les verbes mentalistes. Par exemple comprendre la psychologie générale.
- Les objectifs intermédiaires se situent au niveau de la planification d'une leçon, et disent ce que l'apprenant doit atteindre à la fin d'un apprentissage.

Par exemple : expliquer les différents chapitres de la psychologie générale.

- Et les objectifs opérationnels décrivent ce qui est attendu dans le comportement de l'apprenant pendant et après une leçon. Ces objectifs

sont souvent formulés avec des verbes d'actions et déterminent les conditions de réalisation et de performance.

### ✓ FORMULATION DES OBJECTIFS OPERATIONNELS

L'enseignant doit savoir non seulement formuler opérationnellement les objectifs pédagogiques, mais aussi être à mesure de les formuler spécifiquement suivant les chaînes d'intention de base (finalités, but, objectifs) cela doit avoir un lien direct avec la matière. Et les méthodes d'enseignement, les activités d'apprentissage et d'instrument d'évaluation (NAKITUNDA RUGONDERA (2023)).

Exemple : A la fin de la leçon, l'élève sera capable, d'identifier, les verbes du deuxième groupe, dans un texte donné, sans se tromper.

Lorsque plusieurs objectifs apparaissent comme cela se voit souvent, il faut les écrire à l'alinéa, les uns à la suite des autres, en ne conservant qu'un verbe pour chaque objectif.

Exemple : A la fin de cette leçon, l'élève sera capable de :

- Identifier un carré parmi d'autres figures,
- Définir avec ses propres mots et correctement,
- Tracer un carré, à l'aide d'une équerre.

#### ➤ **Le concept de congruence**

La congruence est la relation étroite qui doit exister entre la mesure, l'objectif spécifique /opérationnel et le contenu enseigné. Les critères à respecter sont les suivants :

- S'assurer que le verbe-consigne est en rapport avec le verbe d'action ;
- S'assurer que le comportement demandé par la tâche d'évaluation (la question) est le même que celui exprimé par le verbe d'action ;
- S'assurer que les deux contextes sont identiques ;
- S'assurer que le seuil de performance sont les mêmes

Exemples :

- Soit l'objectif opérationnel : l'élève sera capable de définir 5 pathologies de la mémoire

- Question d'évaluation n°1 : définis 5 pathologies de la mémoire

Il y a une congruence entre l'objectif opérationnel et la question d'évaluation ci-dessus car tous les critères de congruence sont respectés.

- Question n°2 : différencier l'hallucination et le somnambulisme

Il n'y a pas de congruence entre l'objectif opérationnel et la question d'évaluation n°2 car aucun critère de congruence n'est respecté.

### ✓ **CONTRAINTES AUXQUELLES DOIVENT OBEIR L'OBJECTIF**

Pour VAN DEVEL DELANDSHEERE, un objectif est dit complet et précis lorsqu'il comporte les éléments suivants :

- L'auteur du comportement (élève)
- Le comportement d'observation (verbe d'action)
- Les conditions de réalisation du comportement (matériel didactique)
- La performance ou le produit du comportement (sujet du jour)
- Précision des critères d'évaluation, de la performance, (nombre d'exercice d'application)
- Préciser l'échéance (timing)

### ✓ **LES QUALITES D'UN OBJECTIF OPERATIONNEL**

Un objectif opérationnel doit être :

- Opérationnel : c'est-à-dire réalisable, vérifiables et pertinent
- En rapport avec les besoins de l'élève et de la société
- En cohérence avec les autres intentions pédagogiques
- Formulé par les verbes d'actions (définir, citer, calculer, dessiner, conjuguer...)
- Il ne doit pas être formulé par les verbes mentalistes (connaitre, savoir, reconnaitre...)
- Introduit par les termes : à l'issus, après, à la fin, au terme...

## 1.4. TAXONOMIE DES OBJECTIFS PEDAGOGIQUES

### 1.4.1. NOTIONS SUR LA TAXONOMIE

La taxonomie est un outil de traitement d'un cours dans une perspective d'évaluation. En pédagogie, nous parlons de taxonomie d'objectifs pédagogiques pour classer les niveaux de définitions de ces objectifs.

Elle présente :

- Un principe de classement d'objectifs
- Une classification hiérarchisée qui met en œuvre ce principe en produisant des catégories ;
- Des exemples illustrant ces catégories.

Quand on veut organiser un cours de façons à pouvoir évaluer la progression chez les apprenants, la taxonomie permet de :

- Construire une table de spécification qui permet en application sa classification à un contenu, de déduire des objectifs comportementaux évaluables.
- Analyser des objectifs déjà existants
- Hiérarchiser ces objectifs et donc graduer la progression du cours.

### 1.4.2. TABLEAU TAXONOMIQUE DE BLOOM

Benjamin BLOOM (1956) à proposer une classification hiérarchique des objectifs pédagogiques (taxonomie), qui comporte six niveaux depuis les élémentaires jusqu'aux plus sophistiqués.

Tableau :3

NIVEAUX D'OBJEC TIFS	CARACTERISATION DUNIVEAU HIERARCHIQUE	CE QUI EST ATTENDU DE L'ELEVE	EXEMPLES DE VERBES D'ACTIONS
----------------------------	---	-------------------------------------	------------------------------------

<b>1. CONNAISSANCE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Repérer de l'information et s'en souvenir,</li> <li>- Connaitre des événements des dates, des lieux, des faits.</li> <li>- Connaitre des grandes idées, des règles, des lois, des formules.</li> </ul>	<p>Qu'il soit capable de restituer des informations dans des termes voisins de ce qu'il a appris.</p>	<p>Citer, décrire, définir, dire, énumérer, étiqueter, examiner, nommer, cerner, répéter.</p>
<b>2. COMPREHENSION</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Saisir des significations ;</li> <li>- Traduire des connaissances dans un contexte ;</li> <li>- Interpréter des faits à partir d'un cadre donné.</li> </ul>	<p>Qu'il traduise et interprète de l'information en fonction de ce qu'il a appris.</p>	<p>Associer, comparer, estimer, différencier, discuter, Extrapoler, expliquer, illustrer, résumer, interpréter.</p>
<b>3. APPLICATION</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Réinvestir des méthodes, des concepts et des théories dans des nouvelles situations ;</li> <li>- Résoudre des problèmes en mobilisant des compétences et des connaissances requises.</li> </ul>	<p>Qu'il sélectionne et transfère des données pour réaliser une tâche pour résoudre un problème.</p>	<p>Appliquer, changer, compléter, démontrer, illustrer, montrer, modifier, rattacher, résoudre, traiter.</p>
<b>4. ANALYSE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Percevoir des tendances ;</li> <li>- Organiser un ensemble en différentes parties ;</li> <li>- Reconnaître les sous-entendus ;</li> <li>- Extraire des éléments.</li> </ul>	<p>Qu'il distingue, classe, mette en relation les faits et la structure d'un énoncé ou d'une question.</p>	<p>Analyser, catégoriser, choisir, comparer, contraster, diviser, inférer, isoler, mettre en ordre, séparer.</p>

<b>5. SYNTHÈSE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utiliser des idées disponibles pour en créer des nouvelles ;</li> <li>- Généraliser à partir d'un certain nombre des faits ;</li> <li>- Mettre en rapport des connaissances issues des plusieurs domaines.</li> </ul>	Qu'il conçoive, intègre et conjugue des idées à un produit, un plan ou une proposition qui sont nouveaux pour lui.	Composer, conjuguer, créer, élaborer, intégrer, inventer, mettre en rapport, planifier, réécrire, réarranger.
<b>6. EVALUATION</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comparer et distinguer des idées ;</li> <li>- Déterminer la valeur des théories et des exposés ;</li> <li>- Poser des choix en fonction d'arguments raisonnés ;</li> <li>- Vérifier la valeur des preuves ;</li> <li>- Reconnaître la part des subjectivités.</li> </ul>	Qu'il estime et value ou critique en fonction des normes et critères qu'il construit.	Appuyer, argumenter, critiquer, décider, évaluer, juger, justifier, noter, recommander, tester.

Plusieurs chercheurs ont utilisé cette taxonomie de bloom pour déterminer quel niveau se situent les activités proposés aux élèves. Il en ressort régulièrement une très forte dominante des niveaux 1 et 2 une présence plus épisodique des niveaux 3 et 4 et une grande rareté des niveaux 5 et 6.

### 1.4.3. Les APPROCHES PEDAGOGIQUES

#### 1) NOTIONS

L'approche pédagogique est un ensemble des principes, de croyances ou d'idées sur la nature de l'apprentissage, qui se traduisent en classe. Et une approche est un point de vue éclairé sur l'enseignement. Elle apporte de philosophie à l'ensemble du processus d'enseignement ([media.neliti.com](http://media.neliti.com)) une approche pédagogique est une manière par laquelle la situation pédagogique est abordée, et chaque approche ne postule pas les mêmes visions, le même rapport au monde ([agir-ese.org](http://agir-ese.org)).

## **2) LES TYPES D'APPROCHES PEDAGOGIQUES**

Nous avons plusieurs types d'approches pédagogiques mais voici ce que nous avons sélectionné qui cadrent avec notre étude :

### **A) APPROCHE PAR OBJECTIF (APO)**

C'est une approche qui consiste à définir précisément les objectifs attendus séquence d'approche et de les décliner en son objectif.

L'enseignement est un détenteur de savoir, l'apprenant est un récepteur. Et celle conseille aux enseignants de fixer d'abord les objectifs éducatifs pour structurer la matière et prévoir les stratégies (méthodes, moyens) et ressources (matérielles, temps, support) nécessaires à l'acquisition des connaissances par les élèves.

### **B) L'APPROCHE PAR COMPETENCE (APC)**

Dans cette approche, l'apprenant est considéré comme étant un élément actif qui participe à la construction de son propre savoir dans le cadre de la réalisation d'un ensemble de tâches complexes. Elle est basée sur l'acquisition de connaissances théoriques nécessaires de l'apprenant pour qu'il progresse dans son parcours éducatif.

Elle permet aux apprenants de produire des résultats pratiques, contrairement à la méthode traditionnelle qui vise à transmettre aux élèves des savoirs théoriques.

### **C) L'APPROCHE PAR SITUATION (APS)**

Cette approche consiste à développer simultanément des stratégies de résolution de problèmes et des connaissances disciplinaires en plaçant les élèves dans le rôle actif des résolveurs des problèmes auxquels ils sont confrontés dans le monde réel.

L'APS présente de nombreux avantages, tout d'abord, elle permet aux élèves de développer des compétences pratiques essentielles pour leur future vie professionnelle. Elle permet également une participation active des élèves, une interaction sociale, ainsi qu'une réflexion plus approfondie sur les sujets étudiés.

Voici les grandes lignes de la résolution d'une situation.

- 1) Identifier le problème ;
- 2) Analyser les causes ;
- 3) Rechercher des solutions ;
- 4) Définir la mise en œuvre des solutions.

### **1.5. RELATION ENTRE UN OBJECTIF D'APPRENTISSAGE ET UNE EVALUATION SCOLAIRE.**

L'évolution n'a de sens que par rapport aux objectifs d'apprentissage visés, définis par une analyse détaillée des besoins et vice versa ; un objectif n'est cohérent que s'il inclut ses modes d'évaluation.

Les deux notions sont totalement liées et affilées, l'évaluation ne peut être définie sans y joindre la notion d'objectif d'apprentissage.

Pour PORCHER « aucun processus d'évaluation n'a de sens indépendamment, un objectif n'existe véritablement que s'il inclut, dans sa description même, ses modes d'évaluations.

## **CHAPITRE DEUXIEME : CADRE METHODOLOGIQUE**

Tout au long de ce chapitre, il est question de décrire notre champ d'investigation, la population cible et l'échantillon que nous avons extrait de cette population, nous décrivons les méthodes et les techniques mises en œuvre pour la collecte, de traitement des données, puis les difficultés rencontrées au cours de la recherche.

### **2.1. PRESENTATION DU MILIEU D'ETUDE**

Notre étude porte sur l' « *évaluation solaire objective l'un des préalables pour l'atteinte des objectifs d'enseignement des écoles publiques de la sous-division de Ngandajika 1* ». Nous avons bien voulu mener cette étude à la sous-division de l'EDU-NC Ngandajika 1, vu que c'est un milieu qui nous est plus accessible et où nous avons fait nos observations pendant nos stages pédagogique et administratif.

### 2.1.1. SITUATION GEOGRAPHIQUE

La sous-division de Ngandajika 1, est une entité administrative située dans la province de lomami, plus précisément dans le territoire de Ngandajika, au sein de la province éducationnelle de lomami2.

➤ **Limites géographiques : elle est délimitée de la manière suivante :**

- Au nord par : par la sous-division de ngandajika2 ;
- Au nord-est : par la sous-division de Kalambayi ;
- A l'est par la sous-division de Ngandajika 3 ;
- Au sud : par la sous-division de Lwilu 3 ;
- A l'ouest par la sous-division de lwilu3 et de ngandajika2.

➤ **Emplacement du bureau de la sous-division :**

Le bureau de la sous-division de Ngandajika 1 se trouve au centre de Ngandajika, dans le quartier tshijiba tshioji, sur l'avenue gendarmerie.

### 2.1.2. BREF APERÇU HISTORIQUE

La Sous-division Provinciale de l'EDU-NC Ngandajika 1 a été créée en 1976 et donc, elle est aujourd'hui vieille de 49 ans. Elle gérait toutes les écoles maternelles, primaires et secondaires du territoire de Ngandajika. Cette sous-division a connu deux fois la scission donnant ainsi naissance à la sous-division de Ngandajika 2 et de Ngandajika 3.

Actuellement ; elle ne gère que les écoles du centre de Ngandajika ; du secteur de Ngandajika et celle de quatre groupements du secteur de Tshiyamba à savoir : Kaseki, Mande-Mbaya, Mande-Masenga et Kanyana.

Depuis sa création, la sous-division de Ngandajika 1 a déjà connu les Sous-Proved ci-après :

Tableau 4

Année du Début et de la fin	Nom et Postnom	Qualification
Janv - Mars 1976	TAKAYI MUKISHI MASANGU	G3 en Français
Mars - Déc 1976	LUTULA OMADJELA YEMBA	G3 en Philosophie

Déc 1976 – 1977	KASONGO MONA YEMBA	L2 en biochimie
De 1977 à 1978	R. KANYIKI MESU TSHIAKATUMBA	G3 en histoire
De 1978 à 1979	KALONJI TSHILOMBOJI	G3 en histoire
De 1979 à 1980	LAURANT BUKASA MINDADI	G3 en histoire
De 1980 à 1988	KADITA BATUBENGA	L2 en R.I.
De 1988 à 1994	PASCAL KABAMB'TAMBW'ABINEN	L2 en philosophie
De 1994 à 2004	HUBERT DINANGA MUKISHI	L2 en Langues
De 2004 à 2016	MARCEL KABALA NYEMBWE	L2 en Psycho Péda
De 2016 à 2021	AUGUSTIN KABONGO MBALA	L2 en Sociologie
De 2021 à nos jours	ANDRE KABUNDA MADIKA	L2 en Agronomie

Le bureau de la Sous-division comprend 6 cellules ci-après :

- Le secrétariat
- La cellule d'administration et finances
- La cellule de planification et statistique scolaires
- La cellule pédagogique
- La cellule des pensions et rente de survie
- La cellule de l'orientation scolaire et professionnelle
- La cellule technique.
- **La cellule d'administration et finances :** Qui traite le cas de l'engagement, de mutation, de transfert, de mise en disponibilité, de la désertion et d'autres cas relatifs au mouvement du personnel ou de la réclamation des salaires.
- **La cellule de planification et statistiques scolaires :** Qui s'occupe des problèmes de nombre d'écoles, des classes, des élèves et transformation des sections, de création ou d'ouverture de nouvelles options et aussi des dossiers relatifs à l'implantation de nouvelles écoles.
- **La cellule pédagogique :** Chargée de l'exploitation des programmes nationaux, des manuels scolaires, des matériels didactiques, des rapports mensuels, trimestriels, et annuels, les palmarès ainsi que les rapports d'inspection et aussi de veiller au respect des maxima et des minima des élèves dans les écoles.

- **La cellule de l'orientation scolaire :** Qui gère le problème de l'ENAFEP (Examen National de Fin d'Etudes Primaires) et qui exploite les dossiers de pré-orientation vers les types d'enseignement, ceux relatifs à l'orientation des élèves de 2<sup>e</sup> secondaire et ceux concernant la formation des conseillers d'orientation scolaire.
- **La cellule de pension et rente de survie :** Qui s'occupe de tous les problèmes qui concernent les enseignants éligibles à la retraite c'est-à-dire les retraités d'office, les retraités à l'initiative de l'administration et les retraités volontaires.
- **La cellule technique :** Qui à son tour s'occupe des dossiers concernant la construction, les activités de championnat scolaire ou activités sportives, les activités de culture et la logistique.

En dehors des cellules qui travaillent dans le bureau de la sous-division, nous avons aussi des services techniques qui, bien que jouissant d'une certaine autonomie dans leurs activités, reconnaissent la préséance du chef de sous-division à qui ils adressent leurs rapports. Ces services sont :

- L'INSPECTION, qui est organisée en deux pools, le pool primaire et le pool secondaire.
- LE SECOPE, Service de Contrôle et de la Paie des Enseignants.
- LE SERNIE, Service National d'Identification des Elèves (RAPPORT S/DIV NGANDAJIKA 2024-2025).

Donc comme on le voit, la sous-division joue le rôle d'intermédiaire entre les autorités provinciales et les écoles.

### **2.1.3. LES POLITIQUES SPECIFIQUES MISES EN ŒUVRE PAR LA SOUS DIVISION EN MATIERE D'EVALUATION SCOLAIRE ET D'OBJECTIFS PEDAGOGIQUES**

Voici une synthèse des principales politiques et initiatives généralement appliquées dans la sous division de l'EDU NC Ngandajika1 :

#### **1. Application des directives de l'EDU\_NC Ngandajika 1 :**

- Les écoles de la sous division de Ngandajika 1 sont tenues d'appliquer le programme national en vigueur, y compris les instructions liées à

l'évaluation des apprentissages (interrogations, examens trimestriels, épreuves nationales etc.)

- L'évaluation est régie par les documents officiels de l'EDU NC notamment :

Le guide de l'évaluation scolaire

Le guide de l'enseignant

Les programmes nationaux révisés

## **2. Supervision pédagogique par les inspecteurs :**

- ✓ Les inspections de pool (primaire et secondaire) souvent en lien avec les les différentes coordinations sous provinciales des réseaux d'enseignement et confessions religieuses organisent :
- ✓ Des visites de classes pour vérifier la conformité des évaluations aux objectifs pédagogiques,
- ✓ Des analyses de bulletins et de copies des élèves,
- ✓ Exploitation des rapports trimestriels sur la qualité de l'évaluation,

## **3. Organisation des conseils pédagogiques :**

A travers les conseils de sous division ou inter écoles, des échanges sont organisés sur :

- La conception des épreuves,
- Les critères d'objectivités de l'évaluation,
- La correction et la notation,
- L'harmonisation des pratiques

## **4. Suivi des performances des élèves**

Mise en place d'un système de collecte de données statistiques sur :

- Les taux de réussite,
- Les performances aux épreuves certificatives (ENAFEP, TENASOSP, EXETAT),
- Les écarts entre les genres ou entre écoles rurales

## **5. Renforcement des capacités des enseignants :**

- Organisation selon les moyens disponibles de :
  - Des séminaires locaux de renforcement sur la didactique de l'évaluation,
  - Formation continue sur les stratégies d'évaluation formative et sommative

## **6. Initiatives locales (plausibles ou rapportées sur le terrain)**

Dans certaines écoles ou zones, on observe :

- ✓ La création des cellules de remédiation pour les élèves faibles ;
- ✓ Des revues périodiques de bulletins par les directeurs et inspecteurs ;
- ✓ Des réunions parents professeurs pour aligner les attentes pédagogiques.

#### 2.1.4. DEFIS A RELEVER DANS LA SOUS DIVISION de Ngandajika 1,

##### 1. Insuffisance des ressources matérielles

- ✓ Le manque d'accès aux manuels pédagogiques actualisés, aux guides d'élaboration des évaluations et aux documents officiels de l'EDU NC,
- ✓ Faible disponibilité de matériels de reprographie (photocopieuses, imprimantes, papiers), ce qui oblige à certains enseignants d'écrire les évaluations au tableau, réduisant l'anonymat et l'équité,
- ✓ Absence de technologies éducatives (ordinateurs, projecteurs, logiciels d'analyse de résultats).

##### 2. Surpopulation dans certaines classes

Dans certaines écoles de ngandajika1, les classes comptent parfois plus de 60 élèves ,ce qui rend difficile :

- L'évaluation individuelle,
- Le suivi personnalisé,
- La correction rapide et qualitative des copies,

##### 3. Manque de coordination et l'harmonisation

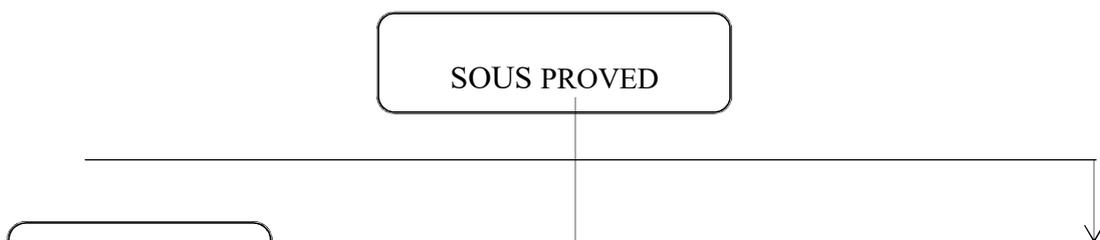
- Absences de banques d'épreuves standardisées ou partagées entre les écoles pour assurer une certaine équité,
- Faible organisation de conseils pédagogiques actifs où les enseignants échangent sur les pratiques d'évaluations,
- Inexistence ou rareté des évaluations communes inter écoles,

##### 4. Motivation professionnelle faible chez certains enseignants

- Conditions de travail précaires (salaires irréguliers, primes faibles, surcharges de travail), qui démotivent certains enseignants à concevoir des évaluations de qualité.
- Certains enseignants recourent à de copier-coller d'épreuves anciennes, sans adaptation au niveau réel des élèves aux compétences visées



SOUS PROVED



## 2.2. DESCRIPTION DE LA POPULATION

Notre population est constituée des écoles secondaires publiques de la sous-division de Ngandajika1. Selon nos investigations menées dans le cadre de notre étude, nous avons trouvé que la sous-division de Ngandajika 1 compte:

### a) Pour l'année scolaire 2024-2025 :

- 89 Ecoles secondaires publiques
- 963 salles des classes
- 26 610 Elèves dont 8079 Filles et 13721 Garçons
- 1385 Personnel Enseignant dont 152 Femmes et 1233 Hommes
- 111 Personnel Administratif dont 9 Femmes et 102 Hommes.

**TABLEAU 5 : DES DONNEES STATISTIQUES 2024-2025**

Niveau	Paramètres	Régime de gestion					Total		
			NC	CC	CP	CK		CI	
SECONDAIRE	ECOLES		12	29	30	5	13	89	
	CLASSES		144	364	255	53	147	963	
	ELEVES	F		907	3971	2071	434	696	8079
		G		2517	6036	3351	678	1139	13721
		GF		3424	10007	5422	1112	1835	21800
	ENSEIGNANTS	F		15	63	40	4	30	262
		H		283	504	282	69	95	1233

		HF	298	567	322	73	125	1385
	ADMINISTRATIFS	F	1	4	3	0	1	9
		H	13	32	32	8	17	102
		HF	14	36	35	8	18	111

**b) Pour l'année scolaire 2024-2025**

- 84 Ecoles Secondaires Publiques
- 967 Salles des classes
- 26 610 Elèves dont 9415 Filles et 17195 Garçons
- 1385 Personnel Enseignant dont 152 Femmes et 1233 Hommes
- 111 Personnel Administratif dont 7 Femmes et 108 Hommes.

**TABLEAU 6 : DES DONNEES STATISTIQUES 2024-2025**

Niveau	Paramètres	Régime de gestion					Total	
			NC	CC	CP	CK		CI
SECONDAIRE	ECOLES		11	29	28	4	12	84
	CLASSES		151	365	257	47	147	967
	ELEVES	F	1115	4485	2145	565	1105	9415
		G	3220	7415	3598	847	2115	17195
		GF	4335	11900	5743	1412	3220	26610
	ENSEIGNANTS	F	15	54	51	10	32	262
		H	175	400	440	58	169	1233
		HF	190	454	491	68	201	1385
	ADMINISTRATIFS	F	0	4	2	0	1	7
		H	15	33	35	7	18	108
		HF	15	37	37	7	19	115

Il se dégage au regard de ce tableau que la sous-division de l'EPST Ngandajika 1 compte au total 84 écoles secondaires publiques dont 11 non-conventionnées ; 29 conventionnées catholiques ; 28 conventionnées protestantes ; 4 conventionnées kimbanguistes ; et 12 conventionnées Islamiques.

Pour ce qui est des élèves, le nombre des inscrits pour la seule année 2024-2025 était de 21800 élèves répartis dans les différents réseaux d'enseignement de la manière suivante : 4335 élèves dont 1115 Filles pour les écoles non-conventionnées ; 11900 élèves dont 4485 pour les écoles

conventionnées catholiques ; 5743 élèves dont 2145 Filles pour les écoles conventionnées protestantes ; 1412 élèves dont 565 Filles pour les écoles conventionnées Kimbanguistes ; et enfin 3220 élèves dont 1105 Filles pour les écoles conventionnées Islamiques.

Concernant le personnel enseignant, force est de constater que les femmes sont faiblement représentées, leur nombre s'élève à hauteur de 11,5% contre 88,4% des hommes. Ce personnel enseignant se répartit dans les différents réseaux de la manière ci-après : 190 enseignants dont 15 Femmes pour les écoles non-conventionnées ; 454 enseignants dont 54 Femmes pour les écoles conventionnées catholiques ; 491 enseignants dont 51 Femmes pour les écoles conventionnées protestantes ; 68 enseignants dont 10 Femmes pour les écoles conventionnées Kimbanguistes ; 201 enseignants dont 32 Femmes pour les écoles conventionnées Islamiques.

### **3.2.1. Représentation des femmes dans le personnel enseignant :**

La faible représentativité des femmes parmi le personnel enseignant dans cet ensemble de 84 écoles (soit 152 femmes sur 1385 enseignants, environs 11 %)

5. Peut s'expliquer par plusieurs facteurs socioculturels, économiques, éducatifs, et institutionnels, notamment :

#### **1. Facteurs socioculturels :**

- **Rôles traditionnels assignés aux femmes :**

Dans plusieurs communautés, la femme est souvent perçue comme devant prioritairement s'occuper du foyer, ce qui limite son accès à des études longues surtout à une carrière professionnelle stable comme l'enseignement.

- **Mariage précoce et maternité :**

De nombreuses jeunes filles abandonnent l'école à cause de grossesses précoces ou de mariages arrangés, ce qui freine leur accès aux études supérieures pour devenir enseignantes.

#### **2. Contraintes économiques :**

- **Priorité donnée à l'éducation des garçons :** dans la famille à faibles revenus, les garçons sont souvent privilégiés pour les études, car ils sont vus comme les futurs soutiens de la famille.

- Frais liés à la formation : la formation pédagogique (normalienne ou universitaire) peut être coûteuse et inaccessible pour beaucoup de jeunes filles.

### **3. Accès limité à l'éducation des filles :**

- Inégalité dans l'accès à l'enseignement secondaire et supérieur :

Moins de filles atteignent les niveaux d'études requis pour entrer dans une carrière d'enseignante, surtout dans les zones rurales.

- Manque de modèles féminins :

L'absence d'enseignantes dans les écoles peut décourager les jeunes à se projeter dans ce métier.

### **4 .Manque d'encadrement et de politiques favorables :**

- Absence de politique d'encouragement ciblé : il y aurait peu d'incitations ou de quotas favorisant le recrutement des femmes dans l'enseignement.
- Inégalité à l'embauche : les femmes pourraient faire face à la discrimination à l'embauche, surtout pour des postes en milieu rural ou isolé, jugés difficiles ou inadaptés pour elles.

Pour tout dire, la faible représentativité des femmes des femmes dans le personnel enseignant est donc, multifactorielle : elle résulte d'un enchaînement de discriminations structurelles, des contraintes culturelles et de barrières économiques.

Pour corriger cela, il serait nécessaire de :

- Promouvoir l'éducation des filles dès l'école primaire ;
- Lutter contre les mariages précoces ;
- Encourager les jeunes filles à suivre des formations pédagogiques ;
- Mettre en place des politiques de recrutement équitables et des mesures incitatives pour les enseignantes (logements, primes, sécurité, etc.)

#### **2.2.2. L'analyse comparative des ratios élèves /enseignants dans les différents réseaux d'écoles**

- ✓ Ecoles non-conventionnées :
- Elèves : 4 335

- Enseignants ; 199
- Classes : 151
- 'n élèves /enseignants= $11\ 900/454=26,2$
- 'n élèves/classe :  $11\ 900/365= 32$
- ✓ Ecoles conventionnées catholiques :
- Elèves : 11 900
- Enseignants ; 434
- Classes : 365
- 'n élèves /enseignants= $11\ 900/454=26,2$
- 'n élèves/classe : $11\ 900/365= 32$
  
- ✓ Ecoles conventionnées protestantes:
- Elèves :5 743
- Enseignants ;491
- Classes :257
- 'n élèves /enseignants= $5\ 743/491=11,7$
- 'n élèves/classe : $5\ 743/257= 22,3$
- ✓ Ecoles conventionnées catholiques :
- Elèves :1 412
- Enseignants ;68
- Classes :68
- 'n élèves /enseignants= $1\ 412/68=20,8$
- 'n élèves/classe : $1\ 412/47= 30,0$
- ✓ Ecoles conventionnées islamiques :
- Elèves :3 220
- Enseignants ;201
- Classes :147
- 'n élèves /enseignants= $3\ 220/201=16,0$
- 'n élèves/classe : $3\ 220/147= 21,9$

### **322.3. Analyse globale des ratios :**

- Meilleur ratio élèves /enseignant : écoles protestantes (11,7) 'n cela signifie un encadrement plus rapproché.
- Pire ratio élèves /classe : écoles catholiques (32,6) 'n cela peut poser le problème pour la qualité d'enseignement en cas de surpopulation des classes.

Tout compte fait, les écoles islamiques et protestantes ont les meilleurs ratios globaux (enseignant et salle des classes).

Voici les différentes listes des écoles secondaires publiques de la sous-division de Ngandajika 1 ainsi que leurs lieux d'implantation :

**a) Tableau 7: Les Ecoles Non-Conventionnées**

01	Inst. Dileji	Q. kasonji
02	Inst. Nkuluwamanyinga	Q. Tshijiba-Tshioji
03	Itav. Ngandajika	Q. Mboka
04	Inst. Kabidimba	Q. Lunga
05	Inst. Kasulu	Gr. Mpunga
06	Inst. Kolamoyi	Gr. Kanyana
07	Inst. Salongo	Gr. Kaseki
08	Inst. Tshikongo	Q. Mboka
09	Inst. Bintshimbu	Gr. Lobu
10	Inst. Lubumbu	Gr. Kaseki
11	Inst. Saint omer	Gr. Kaseki

**b) Tableau 8: Les Ecoles Conventionnées Catholiques**

01	Inst. Bulengele	Q. Tshijiba-Tshioji
02	Inst. Dilengeja	Q. KabandaParadis
03	Inst. Kelakatua	Q. Cibaka-Cikongu
04	Inst. Kolayi	Q. KabandaParadis
05	LycéeKumpala	Q. KabandaParadis
06	ITA Maminu	Gr. Mpemba-Nzéo
07	Inst. Mandé	Loc. Mandé central
08	LycéeNdeji	Q. Inabanza
09	Inst. Nkolongo	Q. Tshijibatshioji
10	Inst. Saint Philip	Loc. KasekibenaNyembue
11	Inst. AbbéMukanya	Q. Inabanza
12	Inst. KAbanda	Gr. Kajikayi
13	Inst. AbbéTshibanda	Loc.Mpunga-Kateka

14	Inst. Scott 1	Gr. Mpoyi
15	LycéeInabanza	GR. Musakatshi
16	Inst. Kalula	Loc. Mpasu-Nsanda
17	Inst. Kasonji	Loc. Kasekicibondubondu
18	Inst. MutshitaNkumbi	Loc. MandeMukendi
19	Inst. Saint Luc	Q. Kabandaparadis
20	Coll. Ste Bernadette	Q. Kabidimba
21	Inst. Mvunayi	Gr. Mpata
22	Inst. Ngenda	Gr. MpembaNzéo
23	Inst. Kaziba	Q. Odia David
24	Inst. Luenyi	Loc. Kalunga
25	Inst. Mutoba	Gr. Musakatshi
26	Inst. Lundhe	Gr. Mpandamushilu
27	Inst. Fuambukayi	Loc. MpembaNzéokazadi
28	Inst. Lualu	Loc. Kaseki
29	Inst. Lunkelu	Q. Inabanza

**c) Tableau 9: Les EcolesConventionnéesProtestantes**

01	Inst. Sankayi	Q. Kasabula
02	Inst. MukonkoleSeko	Q. Mboka
03	Inst. Musambi	Gr. Muana–Mbuyi
04	Inst. Mitongu	Gr. Mpoyi
05	Inst. Nshinga	Gr. Kanyaka
06	Inst. YaMatshimba	Gr. Mpunga
07	Inst. BukasaKakumbi	Q. TshijibaTshioji
08	Inst. De Ngandajika	Gr. MpembaNzéo
09	Inst. Kanene	Gr. MandaMasengu
10	Inst. Longayi	Q. Ndaya Jean
11	Inst. Ngandajika	Gr. Kaseki
12	Inst. Lubilanji	Gr. MpasuShabanza
13	Inst. Mamba sele	Gr. Musakatshi
14	LycéeBilonda/Moisson	Q. Kabanda
15	Itav. Kalambayi	Q. Mboka
16	Inst. Kashilu	Loc. KasekiKalula
17	ITA Ngandajika	Loc. MandaMbulayi
18	Inst. BuinaKuetu	Gr. Musakatshi

19	Inst. Diambanshinga	Gr. Mulamba
20	Inst. Bilonda	Q. Tshiowa
21	Inst. TshidibiNzangula	Loc. MandeMusawu
22	Inst. DibuaKalambayi	Gr. Lobu
23	Inst. Kanyana	Q. Ndaya Jean
24	Inst. Lulenga	Loc. MandaMalaba
25	Inst. Kashala	Loc. KasekiCibondubondu
26	Inst. Tudiambuile	Loc. Manda
27	Inst. Kabila	Q. Kabanda
28	Inst. Nsenda	Q. Kabanda

**d) Tableau 10: Les EcolesConventionnéesKimbanguistes**

01	Inst. du 04 Janvier	Q. Mpumbue
02	Inst. du 06 Avril	Gr. MpandaMushilu
03	Inst. Kalunda 2	Loc. Kaseba
04	Inst. Lengejayi	Gr. Mpoyi

**e) Tableau 11: Les EcolesConventionnéesIslamiques**

01	Inst. Ali tshishiku	Gr. Kanyana
02	Inst. AmzatKasongo	Q. Ndaya Jean
03	Inst. FeruziNyembue	Q. Odia David
04	Inst. Ibada	Gr. Lobu
05	Inst. KalengaLumembu	Q. Kabanda
06	Inst. KamuenaBitoshi	Q. CibakaCikongu
07	Inst. KanyineTshimbemba	Gr. MpandaMushilu
08	Inst. KatendaDitu	Q. Ndaya Jean
09	Inst. KazadiNyembua	Q. Ndaya Jean
10	Inst. MuambaLukasu	Gr. Katupuila
11	Inst. ShabanaKanyemesha	Loc. KasekiMbayaMasangu
12	Inst. MbengaKazubu	Gr. Mpata

**2.3. DESCRIPTION DE L'ECHANTILLON**

"Compte tenu de la taille de notre population (84 écoles secondaires publiques) et des ressources disponibles, nous avons opté pour un échantillon de 20 écoles. La taille de cet échantillon a été déterminée de manière pragmatique, en visant à obtenir une représentation diversifiée des différents types d'écoles

(non-conventionnées, conventionnées catholiques, protestantes, kimbanguistes et islamiques) tout en tenant compte des contraintes logistiques et temporelles de la recherche. Bien qu'un calcul formel de la taille de l'échantillon n'ait pas été effectué, nous avons veillé à ce que l'échantillon soit suffisamment grand pour permettre une analyse exploratoire des pratiques d'évaluation dans la sous-division de Ngandajika 1.

Pour sélectionner les 20 écoles, nous avons utilisé la technique de l'échantillonnage aléatoire simple. Tout d'abord, nous avons dressé une liste exhaustive de toutes les écoles secondaires publiques de la sous-division, en attribuant un numéro unique à chaque école. Ensuite, nous avons utilisé un générateur de nombres aléatoires pour sélectionner 20 numéros différents, correspondant aux écoles qui allaient faire partie de notre échantillon.

Bien que l'échantillonnage aléatoire simple vise à garantir une représentation équitable de la population, il est important de noter que notre échantillon peut ne pas refléter parfaitement la proportion exacte des différents types d'écoles dans la sous-division. Par exemple, si les écoles conventionnées catholiques sont surreprésentées dans notre échantillon, cela pourrait potentiellement biaiser nos résultats en faveur des pratiques d'évaluation spécifiques à ce type d'établissement. Nous serons attentifs à ce biais potentiel lors de l'analyse et de l'interprétation des données."

Ainsi d'une manière aléatoire, nous sommes tombés sur les écoles suivantes :

**Tableau 12 :**

N°	Dénomination	RG	Effectifs Elèves		EFF. ENS	Lieu D'implantation
			GF	F		
01	Inst .Dileji	NC	953	303	22	Q. Kasonji
02	Inst. Kabidimba	NC	201	84	11	Q. Lunga
03	Inst. Kolayi	CC	1525	484	45	Q. KabandaParadis.
04	LycéeNdeji	CC	780	270	31	Q. Inabanza
05	Inst. BukasaKakumbi	CP	389	139	15	Q. TshijibaTshioji.
06	Inst. Longayi	CP	391	139	14	Q. Ndaya Jean
07	Inst. du O4 Janvier	CK	600	242	22	Q. Mpumbue
08	Inst. Nkolongu	CC	1161	507	27	Q. TshijibaTshioji.
09	Inst. FeruziNyembue	CI	29	19	8	Q. Odia David

10	Inst. KamuenaBitoshi	CI	209	92	23	Q. CibakaCikongu
11	Inst. Cardinal MALULA	NC	189	66	8	Gr. Kanyana
12	Inst. Lubumbu	NC	141	47	12	Gr. Kaseki
13	ITA. Maminu	CC	328	110	13	Gr.MpembaNzeo
14	Inst. Mvunayi	CC	237	100	9	Gr. Mpata
15	Inst. Kanena	CP	272	169	13	Gr. Manda Masengu
16	Inst. Lulenga	CP	270	66	14	Loc.MandaMalaba
17	Inst. Kalunda 2	CK	200	71	12	Loc. Kaseba
18	Inst. Lengejayi	CK	208	87	11	Gr. Mpoyi
19	Inst. Ibada	CI	142	84	8	Gr. Lobu
20	Inst. Muamba- Lukasu	CI	48	21	7	Gr. Katupuila

Notons que c'est dans ces 20 écoles issues de différents réseaux d'enseignement de différents quartiers du centre de Ngandajika et de différents villages du secteur de Tshiyamba et du secteur de Ngandajika, que nous allons récolter les données pouvant nous permettre de voir comment les enseignants évaluent les élèves dans la sous-division de Ngandajika 1.

#### 2.4.1. DETERMINATION DE LA TAILLE D'ENCHANTILLON DES ENSEIGNANTS

Pour déterminer la taille de l'échantillon représentatif avec une population de 1385 personnel enseignant avec la technique d'échantillonnage aléatoire simple et une marge d'erreur de 10 %, nous utilisons la formule statistique de Yamane (1967) :

$$n = \frac{N}{1 + N(e)^2}$$

Où :

- n= taille de l'échantillon
- N=population totale (ici, 1385 enseignants)
- e = marge d'erreur (ici 0,10=10%)

##### 1. Application de la formule :

$$n = \frac{1385}{1 + 138 \times (0,10)^2} = \frac{1385}{1 + 138 \times 0,01}$$

$$n = \frac{1385}{1+13,85} = \frac{1385}{14,85} = 93,27$$

### Répartition possible :

- 75 'n = 1 enseignant donc 75 enseignants
- 9 écoles 'n = 2 enseignants donc, 18 enseignants
- Total = 75 + 18 = 93 enseignants

Ceci signifie que nous allons prendre 1 enseignant dans 75 écoles pour avoir 75 enseignants

Et 2 enseignants dans 9 écoles pour avoir 18 enseignants

Pour un total de 93 enseignants.

### 2. Répartition de l'échantillon de 93 enseignants par réseau scolaire :

- Calcul proportionnel ;

NC ; 199 écoles

CC : 454 écoles

CP : 491 écoles

CK : 68 écoles

C I : 28 écoles

Total enseignants : 1240 enseignants

### 3. Formule de répartition proportionnelle de la taille de l'échantillon des enseignants:

1. NC ; 99 écoles : 199 enseignants ;  $199/1240 = 0,1605 = 15$  enseignants

2. CC : 454 écoles : 454 enseignants ;  $454/1240 = 0,3661 = 34$  enseignants

3. CP : 491 écoles : 491 enseignants ;  $491/1240 = 0,3960 = 37$  enseignants

4. CK : 68 écoles : 68 enseignants ;  $68/1240 = 0,0548 = 5$  enseignants

5. C I : 28 écoles : 28 enseignants ;  $28/1240 = 0,0226 = 2$  enseignants

Total enseignant c'est 93 qui est notre échantillon représentatif

### 2.4.2. DETERMINATION DE LA TAILLE D'ENCHANTILLON DES ELEVES

Pour déterminer la taille de l'échantillon représentatif avec la technique d'échantillonnage aléatoire simple et une marge d'erreur de 10 % pour

une population de 26 610 élèves, répartis dans cinq réseaux scolaires, nous allons suivre deux étapes :

### 1. calcul de l'échantillon global avec la formule de Yamane (1967) :

$$n = \frac{N}{1+N(e)^2}$$

Avec  $N = 26\,610$  (population totale)

$e = 0,10$  (marge d'erreur de 10%)

$$n = \frac{26\,610}{1+26\,610 \times (0,10)^2} = \frac{26\,610}{1+266,1} = \frac{26\,610}{267,1} = 99,6$$

La taille de l'échantillon arrondi est de 100 élèves

### 4. Répartition proportionnelle de l'échantillon par réseau scolaire :

Pour faire cette répartition proportionnelle on utilise la règle de proportionnalité :

$$n_i = \frac{n_i}{N} \times n$$

$$NC ; 4\,335 = \frac{4335}{26\,610} \times 100 = 16,3 = 16 \text{ élèves}$$

$$CC ; 11\,900 = \frac{11\,900}{26\,610} \times 100 = 44,7 = 45 \text{ élèves}$$

$$CP ; 5\,743 = \frac{5743}{26\,610} \times 100 = 21,6 = 22 \text{ élèves}$$

$$CK ; 1\,412 = \frac{1\,412}{26\,610} \times 100 = 5,3 = 5 \text{ élèves}$$

$$CI ; 3\,220 = \frac{3\,220}{26\,610} \times 100 = 12,1 = 12 \text{ élèves}$$

Donc, la taille de l'échantillon des élèves est de 100 élèves répartis dans la manière que dessus.

- **Elèves dans les vingt écoles sélectionnées :**

20 écoles  $\times$  317 élèves = 6 340 élèves dans l'échantillon des écoles

- **Taille de l'échantillon d'élèves à enquêter:**

Voilà l'explication de la formule de **slowin** :

$$n = \frac{N}{1+N(e)^2}$$

'D'où :

-  $n$  = taille de l'échantillon

-  $N$  = Taille de la population (ici 6 340 élèves des 20 écoles)

-  $e$  = marge d'erreur (généralement 0,05 = 5%)

$$\text{Ainsi} = \frac{6340}{1+6340(0,05) \times 0,0025} = \frac{6340}{1+15,85} = \frac{6340}{16,85} = 376 \text{ élèves}$$

- **Répartition par école :**  $\frac{376 \text{ élèves}}{20 \text{ écoles}} = 18,8 = 19 \text{ élèves par école}$

## 2.5. METHODES ET TECHNIQUES UTILISEES

Pour mener à bon escient un travail scientifique et produire les résultats acceptables, une certaine démarche est indispensable à tout chercheur qui veut découvrir la vérité sur un fait quelconque qu'il étudie.

Une méthode se détermine et est déterminée par l'objet de la recherche dit-on, ainsi pour réaliser notre travail nous nous sommes servi de l'unique méthode dénommée :

- **La Méthode analytique :** Nous a servi quant à elle à décrire ou à analyser comment les enseignants évaluent dans les cours à caractère psychopédagogique et la manière dont ces enseignants formulent leurs questionnaires et sur quelle base ils corrigent les copies des évaluations.

Pour plus des détails, nous avons utilisé la méthode analytique statistique ou quantitative, qui est l'une des sortes de la méthode analytique qui consiste à utiliser des données chiffrées (quantitatives) pour analyser un phénomène, comprendre ses composantes, établir les relations entre les variables et tirer des conclusions objectives et mesurables.

De ce fait, son objectif principal est de fournir une analyse fondée sur des chiffres, des statistiques et des mesures objectives pour expliquer ou décrire un phénomène.

Voilà comment nous allons procéder avec ses différentes étapes :

- **Collecte des données :**

Ici nous allons collecter les données au moyen de la distribution des questionnaires fermées aux enseignants et aux élèves.

- **Traitement des données :**

Nous allons faire le calcul du pourcentage des données recueillies, et étudier la corrélation entre l'utilisation des critères objectifs et la performance des élèves ;

- **Analyse des données :**

Sur ce, nous allons présenter les réponses pour chaque catégorie de question, la fréquence des répondants et en suite le pourcentage pour chaque question.

Au cours de cette monographie, nous avons utilisé aussi les techniques que voici :

- La technique documentaire
- La technique d'échantillonnage
- La technique d'enquête

a) **La Technique Documentaire :**

Qui nous a servi à consulter les ouvrages, les mémoires, thèse, les différents rapports, renseignements et informations relatifs à notre sujet de recherche Et enfin,

b) **La Technique D'échantillonnage :**

Celle-ci nous a aidé à extraire dans notre population, un certain nombre d'écoles secondaires publiques y mener des recherches afin que les conclusions qui en découlent soient extrapolées sur l'ensemble des écoles publiques de la sous-division de Ngandajika 1.

c) **La technique d'enquête :** Nous a permis d'entrer en contact direct et indirect avec l'objet d'étude grâce au questionnaire écrit que nous avons présentés aux enseignants et aux élèves du degré terminal dans la section pédagogique.

d) **Organisation de la collecte des données :**

Dans le cadre de l'organisation de la collecte des données, nous nous rendions au bureau du préfet des études de chaque école ciblée, munis d'une lettre d'autorisation de recherche dûment signée par le chargé des affaires académiques de notre institution, nous autorisant à entrer en contact avec les enseignants et les élèves du degré terminal, afin de leur administrer les questionnaires, ceux-ci devraient être remis sur place ou selon un rendez-vous convenu avec les personnes enquêtées. Et l'administration des questionnaires se faisait immédiatement sur place, soit à un moment fixé d'un commun accord avec les enquêtées. Par ailleurs, chaque chef d'établissement devait apposer sa signature et le sceau de l'école au verso de ladite lettre, afin d'attester notre passage dans l'institution dans le cadre de nos enquêtes.

## 2.6. DIFFICULTES RENCONTREES

Tout au long de nos enquêtes, nous avons été confrontés à plusieurs difficultés :

- La première résidait dans l'opposition de certains enseignants sous qualifiés, qui refusaient de répondre à nos questions, craignant à tort que notre démarche ait pour but de les remplacer dans leurs postes. Pour surmonter cette résistance, nous avons pris les soins de leur fournir des explications claires et rassurantes sur l'objectif purement académique de notre recherche, ce qui a permis de les convaincre progressivement.
- La seconde difficulté, concernait l'accès à certains chefs d'établissement situés dans des villages éloignés. En effet, leur absence fréquente dans leurs écoles respectives avait rendu notre rencontre difficile. Malgré la distance et les contraintes logistiques, nous avons fait preuve de persévérance en multipliant les déplacements, ce qui nous a finalement permis de les rencontrer et d'obtenir les informations nécessaires pour notre étude.

Nous ne saurons pas énumérer toutes les difficultés rencontrées, cela remplirait inutilement nos pages. Toutefois, malgré ces difficultés, nous les avons minimisées pour faire aboutir la démarche et produire ce grand travail scientifique.

## **CHAPITRE TROISIEME : PRÉSENTATION, ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS**

Dans ce chapitre, nous présentons et analysons les données récoltées sur terrain, enfin interprétons les résultats.

### **3.1. PRESENTATION ET ANALYSE DES DONNEES**

Pendant nos investigations dans le 20 écoles secondaires ciblées, nous avons administré notre questionnaire à 93 enseignants en raison de 2 pour 75 écoles et 1 enseignant dans 9 autres écoles.

Ainsi, en pratique, les informations ont été recueillies sur le questionnaire, et ces dernières ont constitué nos protocoles. C'est sur base de ces informations collectées, que s'est effectué notre dépouillement.

Après le dépouillement, les résultats obtenus ont été quantifiés en fonction de thèmes retenus et répartis dans les tableaux en fonction des thèmes retenus.

Dans cette optique, nous les analysons l'un après l'autre, selon l'ordre de présentation que voici :

#### **I. Questionnaires des enseignants :**

**Tableau n° 13 :Q.1.Formation suivie en Docimologie /évaluation**

<b>REPONSES</b>	<b>FREQUENCE</b>	<b>POURCENTAGE</b>
OUI	43	46,24
NON	50	53,76
TOTAL	93	100

Ces résultats du tableau 13 montrent qu'une majorité d'enseignants (plus de la majorité, soit 53,76%) n'a jamais bénéficié d'une formation spécifique en évaluation en évaluation. Cela signifie que la pratique de l'évaluation fasse partie intégrante de la mission pédagogique, plus d'un enseignant sur deux l'exerce sans avoir reçu un encadrement formel sur ses principes, ses méthodes ou ses outils .Et 43 enseignants soit (46,24%) formés disposent d'une meilleure base théorique et pratique pour appliquer des évaluations plus objectives, mais cette minorité ne suffit pas à garantir une homogénéité dans l'ensemble du système.

**Tableau n° 14 : Q.2.Critères précis et objectifs dans l'élaboration des évaluations :**

REPONSES	FREQUENCE	POURCENTAGE
OUI	20	22
NON	30	32
PARFOIS	25	27
RAREMENT	18	19
<b>TOTAL</b>	<b>93</b>	<b>100</b>

En analysant ce tableau 14, il ressort qu'il y a une faible proportion d'enseignants systématiques : 22% affirment toujours se baser sur des critères objectifs. Les réponses (parfois) qui sont à 27 % et rarement qui représente 19 %, regroupent près de 46 % des enseignants, ce qui indique que, même lorsque les critères existent, ils ne sont pas toujours appliqués. 32% ne se basent pas du tout sur des critères objectifs, ce qui peut engendrer de l'injustice dans l'évaluation et biaisé la mesure réelle des apprentissages.

**Tableau n° 15 : Q.3. Savoir si les critères d'évaluations sont connus des élèves avant son administration :**

REPONSES	FREQUENCE	POURCENTAGE
OUI	45	48,4
NON	48	51,6
<b>TOTAL</b>	<b>93</b>	<b>100</b>

En prologue de ce tableau 15, nous avons voulu vérifier si les critères d'évaluations sont connus avant leur administration dans les écoles secondaires de Ngandajika 1.

En analysant ces résultats, nous avons constaté qu'il y a équilibre relatif mais tendance au « non », les résultats montrent une répartition presque équitable entre les réponses, mais une légère majorité (51,6%) d'enseignants ne communique pas leurs critères d'évaluation avant l'épreuve.

#### **Implications pédagogiques :**

Ne pas annoncer les critères d'évaluation limite la transparence du processus et peut réduire la motivation et la préparation ciblée des élèves. Selon les principes de l'évaluation formative et sommative, informer à l'avance les élèves permet de clarifier les attentes et d'améliorer les performances.

**Tableau n° 16 : Q.4.Les outils utilisés pour évaluer les élèves :**

REPONSES	FREQUENCE	POURCENTAGE
Interrogations	30	32,3
devoirs	14	15
Exercices	16	17,2
Examens	33	35,5
TOTAL	93	100

En ce qui concerne les résultats du tableau 16, les examens et interrogations qui constituent des évaluations sommatives à eux seuls plus de 67% des outils utilisés. Cela indique une préférence marquée pour les évaluations sommatives, souvent utilisées enfin de séquences pour vérifier les acquis.

- Moins d'évaluations formatives les exercices :(17,2%) et les devoirs (15%) sont des outils plus orientés vers le suivi continu et l'accompagnement de l'apprentissage, mais ils sont moins utilisés. Cela peut suggérer :
- Un manque de temps pour corriger ces évaluations,
- Une pression sur les résultats finaux (bulletins, examens officiels),
- Un système d'évaluation davantage centré sur la performance que sur le processus d'apprentissage.

Pourtant, pour qu'une évaluation plus complète et équitable, il serait pertinent de promouvoir une diversification des outils d'évaluation, afin de mieux soutenir les apprentissages et répondre aux besoins variés des élèves.

**Tableau n°17 : Q.5.Savoir s'il ya un barème précis des évaluations pour la correction de chaque épreuve :**

REPONSES	FREQUENCE	POURCENTAGE
OUI	37	39,8
NON	56	60,2
TOTAL	93	100

Concernant cette question du tableau 17, il ressort de notre analyse que la majorité des enseignants (60,2%) déclarent ne pas utiliser de barème précis de la correction lors de la correction ; cela peut indiquer :

- Une correction plus subjective, basée sur l'expérience personnelle,
- Une standardisation dans l'évaluation, ce qui peut entraîner des différences entre enseignants pour une même tâche,

Moins de 40% appliquent un barème rigoureux : seuls 39,8% des enseignants utilisent un barème structuré, ce qui est pourtant une bonne pratique pédagogique, car cela :

- Favorise l'équité entre les élèves,
- Permet une transparence de la notation,
- Aide à justifier objectivement les points attribués.

**Tableau n° 18. Q.6.Savoir si la correction est indulgente, sévère ou subjective :**

REPNSES	FREQUENCE	POURCENTAGE
SOUVENT	31	33,33
PARFOIS	31	33,33
JAMAIS	31	33,33
TOTAL	93	99,99

A ce qui concerne le tableau18, à la question de savoir si les objectifs sont- ils formulés en terme de comportements observables chez les élèves, 18 sujets soit 45%, disent oui,12 sujets soit 30 % disent non, et 10 sujets, soit 25 % disent que certains objectifs opérationnels ne sont pas tellement formulés en terme de comportements observables chez les élèves.

**Tableau n° 19 : Q.7.Application rigoureuse des critères objectifs améliore-t-elle les résultats :**

REPNSES	FREQUENCE	POURCENTAGE
OUI	46	49,5
NON	12	12,9
JE NE SAIS PAS	35	37,6
TOTAL	93	100

Sur ce tableau 19, les résultats nous montrent que près de la moitié des enseignants (49,5%) estiment que l'application rigoureuse de critères objectifs améliore les résultats des élèves, cela suggère une perception plutôt positive de l'utilisation de critères objectifs pour évaluer ou guider les élèves ; Seuls 12,9 % des enseignants pensent que l'application de critères objectifs n'améliore pas les résultats.

**Tableau n° 20 : Q.8. Maîtrise des techniques d'évaluation objective par tous les enseignants :**

REponses	FREQUENCE	POURCENTAGE
OUI	3	3,2
NON	90	96,8
TOTAL	93	100

À la lumière de ce tableau 20, notre question était de découvrir les principaux problèmes liés à la formulation des objectifs pédagogiques, pour cela, après analyse des réponses, il se révèle que 12 sujets, soit 30 % , ont dit que < le principal problème, c'est l'ignorance des notions taxonomiques ,10 sujets, soit 25% , disent que c'est le manque de lien avec les évaluations scolaires,10 autres sujets, soit 25% , affirment que les objectifs sont irréalistes et en fin,8 sujets, soit 20 % déclarent que les objectifs sont trop vagues.

**Tableau n° 21 : Q.9.Une formation peut-elle améliorer les performances :**

REponses	FREQUENCE	POURCENTAGE
OUI	35	37,6
NON	30	32,3
PEUT-ETRE	28	30,1
TOTAL	93	100

De ces résultats du tableau 21, il s'avère qu'une majorité relative (37,6%) pense qu'une meilleure formation en évaluation aurait un effet positif sur les performances des élèves, (32,3%)des enseignants estiment que la performance des élèves dépend d'autres facteurs (motivation, environnement familial ressources etc.), et que la formation en évaluation a un impact limité, cela peut aussi refléter un certain scepticisme face aux formations proposées. 30,1%des enseignants disent peut-être, ce groupe exprime une incertitude ou une ouverture à la possibilité, mais avec des réserves. Cela peut indiquer un besoin de clarification sur ce que signifie « formation en évaluation (formation en évaluation), ou un manque d'expérience concrète avec des formations efficaces.

**Tableau n° 22. Q.9. Les obstacles à une évaluation objective :**

REPNSES	FREQUENCE	POURCENTAGE
Manque des critères d'évaluations	10	10,75
Influence des émotions	20	21,51
Pressions externes	15	16,13
Manque de formation des évaluateurs	35	37,63
Effets du temps et de la mémoire	13	13,98
<b>TOTAL</b>	<b>93</b>	<b>100</b>

Au regard des résultats du tableau 22, il est clair que le principal obstacle mentionné est le manque de formation des évaluateurs (37,63%), ensuite l'influence des émotions (21,51%), et les pressions externes (16,13%), alors que le manque des critères d'évaluation, pourtant central dans la littérature sur l'évaluation objective, est le moins cité (10,75%), ce qui peut refléter une faible sensibilisation à son importance ou une sous-estimation de son impact, en fin, l'effet du temps et de la mémoire est mentionné par 13,98% des enseignants.

## II. Questionnaires des élèves :

**Tableau n° 23. Q.10. ce qu'on attend des élèves dans une évaluation :**

REPNSES	FREQUENCE	POURCENTAGE
OUI	30	30
NON	50	50
PARFOIS	20	20
<b>TOTAL</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Au regard de ce tableau 23, nous constatons que la majorité relative des élèves (50%) ne comprennent pas toujours ce qu'on attend d'eux dans une évaluation, cela peut indiquer un manque de clarté dans les consignes ou les critères d'évaluation ; Seuls 30% des élèves affirment comprendre systématiquement les attentes, ce qui montre que la communication pédagogique pourrait être améliorée et Les 20% qui répondent « parfois » traduisent une incertitude ou une variabilité dans la manière dont les évaluations sont perçues.

**Tableau n° 23. Q.11.Savoir si toutes les évaluations sont justes pour tous les élèves :**

REPONSES	FREQUENCE	POURCENTAGE
OUI	15	15
NON	65	65
PARFOIS	13	20
TOTAL	100	100

En Analysant ce tableau 23, nous remarquons ce qui suit :

- Une forte majorité (65%) des élèves estiment que les évaluations ne sont pas justes pour tous, ce qui soulève des préoccupations sur l'équité du système d'évaluation.
- Seuls 15% des élèves considèrent les évaluations comme justes, ce qui est un signal faible de confiance.
- Les 13% des élèves qui répondent « parfois » traduisent une perception nuancée, suggèrent que l'équité peut dépendre du contexte, de l'enseignant ou du type d'évaluation.

**Tableau n° 24. Q.12.Savoir si les élèves croient qu'un enseignant favoriserait certains élèves dans la notation :**

REPONSES	FREQUENCE	POURCENTAGE
OUI	59	59
NON	41	41
TOTAL	100	100

Il ressort de ce tableau 24 que la majorité des élèves (59%) perçoivent un favoritisme dans la notation de la part des enseignants. Cela peut refléter un sentiment d'injustice ou un manque de transparence dans la les critères d'évaluations tandis que 41 % des élèves ne partagent pas cette perception, ce qui montre que l'expérience varie selon les individus ou les contextes pédagogiques.

**Tableau n° 25. Q.13. Savoir si, avant l'évaluation, les critères des réussites sont communiqués**

REPONSES	FREQUENCE	POURCENTAGE
OUI	40	40
NON	60	60
TOTAL	100	100

Au regard de ce tableau 25, les résultats montrent Qu'une majorité des élèves (60 %) n'ont pas connaissance de critères de réussite avant l'évaluation .Cela peut entrainer de l'incertitude, du stress, ou une mauvaise préparation, et Seuls 40 %, des élèves affirment que les critères leur sont expliqués, ce qui montre un manque de systématisation dans la communication pédagogique.

**Tableau n° 26 : Q.14.Avez –vous déjà contesté une note que vous estimiez injuste ?**

REPNSES	FREQUENCE	POURCENTAGE
OUI	15	15
NON	55	55
PAS MOYEN	30	30
TOTAL	100	100

Les résultats du tableau 26 ci-dessus montrent que la majorité d'élèves (55 %) acceptent leurs notes sans les contester, ce qui peut refléter une confiance dans l'évaluation ou une réticence à remettre en question l'autorité alors 30 sujets soit 30% évoquent un manque d'opportunité pour contester, ce qui soulève des questions sur l'accessibilité des recours ou la transparence du système de notation. De l'autre côté, Seuls 15 sujets soit 15% ont osé contester, ce qui peut indiquer une minorité proactive ou une culture peu ouverte à la discussion des évaluations.

**Tableau n° 27 : Q.15. Savoir si les mauvaises notes sont exclusivement dues au manque de travail**

REPNSES	FREQUENCE	POURCENTAGE
OUI	29	29
NON	38	38
JE NE SAIS PAS	33	33
TOTAL	100	100

Nous référant aux résultats de ce tableau 27, 38 sujets soit 38% des élèves estiment que les mauvaises notes ne sont pas liées toujours à un manque de travail, et 33% ne savent quoi penser, ce qui peut refléter un manque de recul ou de compréhension sur les causes de leurs performances ; alors que 29% reconnaissent que leurs mauvaises notes sont dues à un manque de travail, ce qui montre une certaine introspection ou honnêteté.

**Tableau n° 28 : Q.16.Savoir si une évaluation bien faite aide à mieux comprendre ses erreurs**

REPONSES	FREQUENCE	POURCENTAGE
OUI	63	63
NON	37	37
TOTAL	100	100

A la lumière des résultats de ce tableau 28, Sur 100 élèves, 63 (soit 63%) ont répondu « oui », affirmant qu'une évaluation bien faite les aide à mieux comprendre leurs erreurs, et 37 élèves (soit 37%) ont répondu « NON » ceci constitue une minorité sceptique, des élèves qui ne perçoivent pas l'évaluation comme un moyen efficace pour identifier leurs erreurs.

**Tableau n° 29 : Q.17.Savoir si la correction des épreuves par les enseignants est transparente**

REPONSES	FREQUENCE	POURCENTAGE
OUI	32	37
NON	68	63
Total	100	100

Les résultats de ce tableau 29 montrent que la Majorité est insatisfaite ; donc 63% des élèves estiment que les enseignants ne corrigent pas de manière transparente, et seule une Minorité se dit satisfaite 37% des élèves considèrent que les enseignants appliquent des pratiques pédagogiques claires et explicites.

**Tableau n° 30 : Q.18.Une évaluation juste et claire vous motive –t-elle à mieux travailler ?:**

REPONSES	FREQUENCE	POURCENTAGE
OUI	72	72
NON	28	28
TOTAL	100	100

Au regard des résultats du tableau 30 ci-haut, la Majorité des sujets enquêtés est motivée (72%) des élèves affirment qu'une évaluation juste et claire les encourage à mieux travailler, contrairement à la Minorité réceptive, 28 sujets soit 28 % des élèves ne ressentent pas cette motivation.

**Tableau n° 31 : Q.19. Les émotions ressenties face à une note jugée injuste**

REPONSES	FREQUENCE	POURCENTAGE
DEMOTIVATION	49	49
COLERE	31	31
INDIFERENCE	20	20
TOTAL	100	100

Il ressort de ce tableau 31 que 49% des élèves ressentent de la démotivation, ce qui peut entraîner une baisse de performance ou un engagement et 31% éprouvent de la colère, signe d'un sentiment d'injustice fort, pouvant nuire à la relation avec l'enseignant ou à l'ambiance de classe, contre 20% qui restent indifférents, ce qui peut révéler un désintérêt pour le système d'évaluation ou une résignation.

### 3.2. INTERPRETATION DES RÉSULTATS

Il est vrai qu'au terme de notre investigation, tout chercheur doit pouvoir conférer un sens aux résultats de son travail. C'est pourquoi nous avons dans ce deuxième point du troisième chapitre, donné quelques explications sur nos résultats pour vérification de nos hypothèses :

En rapport avec la formation reçue en Docimologie, l'analyse des réponses des 93 enseignants concernant leur formation continue en Docimologie révèle :

- ✓ 50 enseignants soit (53,76%) n'ont jamais suivi la formation en docimologie
- ✓ 43 enseignants soit (46,24%) ont déjà suivi la formation en docimologie.

La majorité des enseignants (53,76%) n'ont pas accès à une formation continue en Docimologie, une discipline essentielle pour assurer des évaluations objectives et fiables. cela peut entraîner des pratiques d'évaluation subjectives, affectant la qualité de l'enseignement et la réussite des élèves.

L'analyse des enseignants concernant l'élaboration d'une évaluation basée sur des critères précis et objectifs, révèle une perception partagée mais préoccupante. Il se constat un (une) :

- ✓ Faible adhésion à une évaluation rigoureuse : seuls 22% des enseignants affirment clairement qu'ils s'en tiennent à des critères précis et objectifs pour élaborer leurs évaluations .cela suggère une minorité engagée dans une démarche structurée ;
- ✓ Rejet ou absence de systématisation : les 30 enseignants (32%) qui ont répondu « non » indiquent une absence d'utilisation de critères objectifs, ce qui reflète une approche plus intuitive ou subjective de l'évaluation ;
- ✓ Usage occasionnel ou irrégulier : les réponses « parfois » (27%) et « rarement » (19%) montrent que près de la moitié (46%) des objectifs utilisent des critères de manière non systématique, ce qui peut engendrer des disparités dans la qualité des évaluations.

. Ces révèlent une homogénéité dans les pratiques évaluatives .une majorité (78%)ne s'appuie pas systématiquement sur des critères précis et objectifs ,ce qui peut poser des problèmes en termes de transparence, équité et fiabilité des évaluations .cela souligne l'importance de former et sensibiliser les enseignants à l'élaboration d'outils fondés sur des critères clairs, partagés et mesurables .

En rapport avec la question de savoir si les critères d'évaluation sont connus avant son administration ; il est clair que la Quasi égalité dans les pratiques : les résultats montrent une division entre les enseignants qui communiquent les critères d'évaluation aux élèves (48%) et ceux qui ne le font pas (51,6%).cela révèle une absence de consensus sur cette pratique pourtant essentielle ; Manque de transparence pour plus de la moitié par le fait que plus de la moitié des enseignants (51,6%) ne rendent pas les critères d'évaluation explicites avant l'épreuve peut nuire à : La compréhension des attentes par les élèves, Leur préparation ciblée , Le sentiment de justice et d'équité.

Pourtant ne pas communiquer les critères d'évaluations peut entrainer une démotivation chez les élèves, des résultats biaisés par des interprétations personnelles, une difficulté à développer l'auto-évaluation et la métacognition

Ces données mettent en lumière un besoin urgent de renforcer la transparence pédagogique .informer les élèves les critères d'évaluation avant l'épreuve est une bonne pratique qui favorise : l'équité, la responsabilité des apprenants ; une meilleure qualité des apprenants.

Ainsi, il serait pertinent de proposer des guides pratiques pour encourager les enseignants à intégrer cette démarche dans leur pratique évaluative.

En rapport avec la préoccupation des outils utilisés par les enseignants pour évaluer les élèves les résultats démontrent la prépondérance des examens et interrogations : les examens (35,5%) et les interrogations (32,3%) sont les outils les plus utilisés, représentant ensemble près de 68% des pratiques évaluatives. Cela indique une forte orientation vers des évaluations sommatives, centrées sur des acquis à un moment donné.

Alors le Faible usage des devoirs(15%) et exercices (17,2%) qui sont moins utilisés ,alors qu'ils sont essentiels pour une évaluation formative, permettant une évaluation formative, permettant de suivre la progression des élèves, de corriger les erreurs et d'ajuster l'enseignement.

En rapport avec le Manque de diversité dans les outils, cette réparation suggère que l'évaluation est souvent ponctuelle, et sur la performance, plutôt que sur le processus d'apprentissage. Cela peut limiter :

- La rétroaction constructive ;
- L'implication active des élèves ;
- Le développement des compétences transversales.

Ces résultats de l'enquête révèlent une préférence marquée pour les outils d'évaluation traditionnels (examens et interrogations), au détriment des outils plus souples et formatifs comme les devoirs et les exercices. Pour plus équilibrée et efficace, il serait judicieux de Diversifier les outils pour mieux répondre aux objectifs pédagogiques, Intégrer davantage l'évaluation formative dans les pratiques et Former les enseignants à l'usage stratégiques types d'évaluation.

En prologue de la question de savoir s'il existe un barème précis pour la correction de chaque épreuve, il se révèle que la Majorité sans barème précis : une majorité relative des enseignants (60,2%) affirme qu'il n'existe pas de barème pour la correction des épreuves.

Cela peut indiquer une certaine variabilité ou subjectivité dans les pratiques d'évaluation, Minorité avec barème : 39,8% des enseignants disent

qu'il existe un barème, ce qui montre que certains établissements ou disciplines peuvent avoir mis en place des critères clairs.

En effet, non seulement le Manque d'harmonisation ou l'absence de barème pour une majorité pourrait entraîner des inégalités dans la notation, selon les enseignants, mais aussi il faut un Besoin de standardisation ; ces résultats suggèrent qu'il pourrait être pertinent de développer ou renforcer des barèmes officiels, afin d'assurer une évaluation plus équitable et transparente.

Relativement à la question de savoir si l'application rigoureuse des critères améliore peut-elle améliorer les résultats

Près de la moitié soit **46,2%** des enseignants n'estiment que l'application rigoureuse des critères objectifs améliore les résultats.

Cela traduit une adhésion significative à l'idée que des critères clairs et bien appliqués peuvent renforcer la qualité de l'évaluation et la performance des apprenants.

Une portion relativement faible de 12,9% rejette cette idée, ce qui peut refléter une préférence pour des approches plus souples subjectives et une crainte que les critères rigoureux ne tiennent pas compte des spécificités individuelles. Par contre (**37,6%**) ou plus d'un tiers des enseignants sont incertains ou hésitants, et cela peut indiquer un manque de clarté ou de formation sur ce que sont les critères objectifs et une expérience mitigée ou de une absence de preuve concrète de leur efficacité, une diversité de contextes pédagogiques qui rend difficile une réponse tranchée.

Pour pallier à cette situation, il serait utile d'organiser des sessions de sensibilisation sur les critères objectifs, de leur définition, leur mise en œuvre et leur impact potentiel ; Encourager les échanges d'expériences pourrait aider à réduire l'indécision et à clarifier les bénéfices ou les limites de ces critères que plutôt d'imposer une rigueur absolue, une interrogation progressive et adaptée des critères objectifs pourrait être plus efficace et mieux acceptée.

En guise de la thématique axée sur la maîtrise des techniques d'évaluation objective par tous les enseignants, le Constat est alarmant 96,8% des sujets enquêtés disent ne pas maîtriser les techniques d'évaluation objectives ; Ce chiffre révèle une lacune majeure dans la formation ou la pratique pédagogique des enseignants. Cela signifie que la quasi-totalité des enseignants

interrogés ne se sentent pas compétents pour appliquer des méthodes d'évaluation objectives. Cette situation peut compromettre : la fiabilité des évaluations, l'équité entre les élèves, la comparabilité des résultats d'un enseignant à l'autre.

Seuls 3 enseignants sur 93 affirment maîtriser ces techniques, ce qui montre que les compétences en évaluation objective sont très peu répandues. Ces résultats mettent en évidence une faible maîtrise des techniques d'évaluation objectives parmi les enseignants, ce qui constitue un obstacle majeur à l'amélioration de la qualité scolaire. Il est donc essentiel de renforcer les compétences pédagogiques dans ce domaine pour garantir des pratiques plus justes, transparentes et efficaces.

En rapport avec la question de savoir si une formation en évaluation peut-elle améliorer les performances des élèves, une pluralité d'enseignants soit **(37,6%)** estime que la formation en évaluation peut améliorer les performances des élèves, ce qui reflète une conscience de l'impact pédagogique que peut avoir une évaluation bien conçue : plus juste, plus motivante, et mieux alignée avec les objectifs d'apprentissage. Alors que (32,3%) un tiers des enseignants ne voient pas de lien direct entre la formation en évaluation et les résultats des élèves. Ce qui traduit une vision centrée sur d'autres facteurs (contenu, motivation, environnement) et une méfiance envers les formations existantes, jugées peu efficaces ou trop théoriques ; contre une Indécision de (30,1%) soit près d'un tiers des enseignants sont incertains, ce qui montre que le sujet reste complexe et controversé.

Cette hésitation peut –être liée à : un manque d'expérience personnelle avec des formations en évaluation et une difficulté à mesurer l'impact réel de ces formations sur les élèves.

Ces résultats révèlent à suffisance une diversité d'opinions sur le rôle de la formation en évaluation dans l'amélioration des performances des élèves. Bien qu'une proportion significative d'enseignants y soit favorable, une part importante reste sceptique ou indécise. Cela souligne la nécessité de renforcer la qualité, la pertinence et la visibilité des formations, tout en documentant leur impact réel sur les apprentissages.

Pour ce qui est de savoir les obstacles liés à une évaluation objective les résultats montrent que l'évaluation objective est entravée par les facteurs personnels (émotions, mémoires,) institutionnels, (formation, critères) et

contextuels (pressions externes). Le fait que près de 38% des enseignants pointent le manque de formation comme principal obstacle indique une priorité claire pour les politiques éducatives : renforcer les compétences évaluatives des enseignants.

En somme, une évaluation objective ne peut être garantie sans :

- Des critères clairs et partagés ;
- Une formation solide et continue ;
- Un cadre éthique et professionnel qui protège l'enseignant des influences extérieures ;
- Des outils pratiques sur limiter les biais liés au temps et à la mémoire.

Au regard de la question de Savoir si les élèves savent ce qu'on attend d'eux dans une évaluation :

Il se dégage une majorité d'incertitude ou de confusion (70%), donc, 50% des élèves ne savent pas ce qu'on attend d'eux dans une évaluation, et 20% ne le savent que parfois. Cela signifie que 7 élèves sur 10 ne sont pas pleinement clairs sur les critères ou les objectifs de l'évaluation, Seulement 30 élèves sur 100 affirment clairement comprendre les attentes.

Cela montre un manque de transparence ou de communication pédagogique dans le processus d'évaluation. Ainsi, ces chiffres montrent que la majorité des élèves (70%) évoluent dans une zone de flou pédagogique, ce qui peut nuire à leur performance, à leur motivation et à leur sentiment de compétence.

Ceci entraîne des Enjeux pédagogiques tels que : un manque de clarté dans les consignes ou critères d'évaluation, une communication insuffisante entre et élèves sur les objectifs d'apprentissage et un besoin de renforcer la transparence et la lisibilité des évaluations.

Comme Pistes d'amélioration, il faut présenter systématiquement les critères d'évaluation avant chaque activité, utiliser des exemples concrets des travaux réussis, et encourager des échanges autour des attentes pour favoriser l'apprentissage par les élèves.

A la question de savoir si toutes les évaluations sont justes pour tous les élèves, une très grande majorité d'élèves soit 65% considère que les

évaluations ne sont pas équitables pour tous. Cela peut refléter un sentiment d'inégalité dans les modalités, les critères ou le traitement des élèves. Seule une minorité de 15% voit les évaluations comme justes pour tous, ce qui souligne un problème important de crédibilité ou de variabilité dans le système d'évaluation. Et 20% d'hésitation ou de variabilité indiquent que l'expérience d'équité dépend des circonstances, du professeur, ou du type d'épreuve.

Ces résultats traduisent une perception très critique de l'équité scolaire :

- Les élèves ne se sentent pas toujours jugés sur des critères identiques,
- Certains peuvent penser que les consignes, les attentes ou les corrections favorisent certains profils,
- Cela peut engendrer du découragement, une perte de motivation, voire des tensions entre pairs et enseignants.

En ce qui concerne la question de savoir si les élèves croient qu'un enseignant favoriserait certains élèves les résultats de l'enquête démontrent qu'une majorité relative des élèves soit (59%) pense que l'enseignant favorise certains élèves. cela peut indiquer une perception de traitement inégal ou de partialité dans la classe. Cette perception peut nuire à la confiance entre élèves et les enseignants ; Elle peut aussi affecter la motivation et les sentiments d'équité chez les élèves.

Tandis que 41% ne perçoivent pas de favoritisme ; Ce groupe montre qu'une part significative des élèves ne ressent pas inégalité, cela peut refléter :

- Une expérience plus positive avec l'enseignant,
- Une indifférence dans les expériences ou les sensibilités,

En termes de Pistes de réflexion ou d'action il faut (un, une):

- ✓ **Dialogue ouvert** : il paraît entre utile d'ouvrir un espace de discussion entre élèves et enseignants comprendre les ressources de cette perception,
- ✓ **Formation ou sensibilisation** : des ateliers sur l'équité, les biais inconscients ou la gestion des classes pourraient aider à renforcer la transparence.

- ✓ **Observation pédagogique** : une analyse des pratiques de l'enseignant (distribution de la parole, évaluation, attention accordée) pourrait éclairer les causes de cette perception.

A la question de Savoir si avant l'évaluation, les critères des réussites sont définis et communiqués, il y a un Manque de transparence perçu car une majorité des élèves soit (60%) affirme que les critères de réussites ne sont pas communiqués avant l'évaluation, cela peut engendrer :

- Un sentiment d'incertitude ou d'injustice
- Une démotivation liée à l'impression de ne pas savoir ce qui est attendu,
- Des résultats moins représentatifs des compétences réelles des élèves.

Et 40% des élèves ont reçu les critères : ce groupe montre que certains enseignants partagent les attentes, ce qui favorise : Une meilleure préparation des élèves, une évaluation plus équitable et transparente et le développement de compétence métacognitive (savoir comment réussir).

Il est impératif d'uniformiser les pratiques : encourager tous les enseignants à communiquer clairement les critères avant chaque évaluation ; Utiliser des grilles ou des référentiels pour fournir aux élèves des outils concrets pour comprendre les attentes ; Former les enseignants et lessensibiliser à l'importance de la transparence pour améliorer l'engagement et la performance des élèves.

A la question : Avez-vous contesté une note que vous estimiez injuste ?

15 % des élèves ont contesté une note, cela montre que seule une minorité d'élèves ose exprimer leur désaccord face à une évaluation jugée injuste, cela peut refléter :

- Une confiance suffisante pour s'exprimer ;
- Une ouverture de certains enseignants à la discussion ;
- Mais aussi un phénomène rare, peut être perçu comme risqué ou inutile.

La majorité des élèves soit **55%** n'a jamais contesté une note, ce qui peut indiquer :

- Une **acceptation passive** des résultats, même s'ils sont perçus comme injustes,

- Une crainte de représailles ou de malentendus avec l'enseignant,
- Un manque de mécanismes clairs pour contester une note.

De l'autre côté, 30% disent « pas moyen », ce groupe est particulièrement révélateur qu'il ne s'agit pas d'un choix personnel, mais d'un manque d'opportunité ou de procédure, cela suggère :

- Une absence de cadre formel pour la contestation ;
- Une culture scolaire peu ouverte à la remise en question des évaluations ;
- Un déséquilibre de pouvoir entre élèves et enseignants.

Comme Pistes de réflexion ou d'action il faut :

- ✓ Mettre en place un mécanisme clair de recours : créer un processus transparent pour que les élèves puissent exprimer leurs désaccords ;
- ✓ Favoriser le dialogue pédagogique : encourager les enseignants à expliquer les notes et à accueillir les questions ou les remarques ;
- ✓ Eduquer à l'auto évaluation et à la critique constructive : former les élèves à analyser leurs propres productions et à argumenter leurs points de vue ;

A la question de Savoir si les mauvaises notes sont exclusivement dues au manque de travail des élèves ; 29% des sujets enquêtés pensent que le manque de travail est la seule cause. Ce groupe adopte une vision simplifiée et responsabilisant de l'échec scolaire ; cela peut refléter une culture de l'effort valorisée dans leur environnement et une interprétation individuelle de la réussite, centrée sur l'élève. De l'autre côté 38% rejettent cette idée : Ces élèves reconnaissent que les mauvaises notes peuvent avoir des causes multiples telles que :

- Des méthodes pédagogiques inadaptées,
- Un manque de clarté dans les consignes ou les critères d'évaluation,
- Des difficultés personnelles :( stress, environnement familial ; etc.)

Cette réponse montre une vision plus nuancée et systémique de l'échec scolaire. Par contre 33% ne savent pas, ce tiers d'élèves n'a pas d'avis clair ou manque d'information. Cela peut indiquer : une absence de réflexion sur les causes de l'échec, un manque de sensibilisation aux enjeux pédagogiques, et une difficulté à se positionner face à une question complexe.

De ce qui précède, il serait utile d'ouvrir un dialogue avec les élèves sur les multiples facteurs qui influencent la réussite scolaire, afin de développer leur esprit critique et leur capacité à s'autoévaluer.

En rapport avec la question de savoir si une évaluation bien faite aide à mieux comprendre ses erreurs :

- Une majorité significative (63%) reconnaît l'utilité d'une évaluation bien conçue pour identifier leurs erreurs. Cela suggère que la qualité de l'évaluation joue un rôle important dans le processus d'apprentissage.
- Une minorité critique ou sceptique : les 37% qui répondent « non » peuvent refléter :
  - Des expériences négatives avec des évaluations mal expliquées ou mal corrigées ;
  - Un manque de suivi pédagogique après évaluation ;
  - Une difficulté à interpréter les résultats sans accompagnement.

En somme, une évaluation bien faite est perçue comme un outil d'apprentissage par une majorité d'élèves. Toutefois, pour qu'elle soit réellement efficace, elle doit être accompagnée d'un retour explicatif, centrée sur les compétences et intégrée dans une démarche pédagogique globale.

Concernant la question de savoir si la correction des épreuves par les enseignants est-elle transparente, les résultats révèlent que la majorité est insatisfaite : une large majorité des élèves (68%) estime que la correction des épreuves n'est pas transparente. Cela peut refléter un manque de clarté dans les critères d'évaluation, une communication insuffisante des résultats, ou une perception d'injustice. Tandis que la minorité confiante de 32% des élèves considère la correction comme transparente, cela montre qu'une partie des élèves a confiance dans le processus, mais elle reste minoritaire.

De ce fait, les enseignants pourraient envisager de renforcer la transparence en expliquant les barèmes, en donnant des feedbacks détaillés, ou en organisant des séances de correction collective.

Une telle démarche pourrait améliorer la confiance des élèves et leur motivation.

Pour tout dire, les résultats indiquent une perception majoritairement négative de la transparence dans la correction des épreuves. Cela suggère un

besoin de réformes pédagogiques pour instaurer un climat et d'équité dans l'évaluation.

Pour ce qui est de question de savoir si Une évaluation juste et claire vous motive-t-elle à mieux travailler :

Les résultats issus de l'enquête nous amènent à l'interprétation suivante : la majorité convaincue : une forte majorité (72%) des élèves estime qu'une évaluation juste et claire les motive à mieux travailler. Cela montre que la transparence et l'équité dans l'évaluation sont perçues comme des leviers importants de la réussite scolaire tandis que la minorité sceptique : 28% des élèves pensent que cela n'a pas d'impact sur leur motivation. Cela peut être lié à d'autres facteurs personnels ou scolaires qui influencent leur engagement (manque d'intérêt pour la matière, problème extérieurs, etc.,).

A la lumière de ce qui précède, l'évaluation claire et juste est perçue comme un facteur de motivation majeur par une minorité d'élèves. Ces résultats soulignent l'importance pour les enseignants de :

- Clarifier les critères d'évaluation
- Donner des retours constructifs
- Assurer l'équité dans la notation

Cela pourrait non seulement améliorer la motivation mais aussi et surtout renforcer la confiance et la performance des élèves.

A la question de savoir si les émotions ressenties par les élèves face à une note jugée injuste : il est clair que la démotivation est l'émotion la plus fréquemment citée (42%), cela montre que les élèves se sentent découragés lorsqu'ils perçoivent une injustice dans l'évaluation. Cela peut affecter leur engagement, leur confiance en soi et leur performance future. D'autres parts la Colère significative: 31% des élèves ressentent de la colère, ce qui traduit une réaction émotionnelle forte face à ce qu'ils considèrent comme une injustice. Cela peut engendrer des tensions avec les enseignants ou un rejet vis-à-vis du système scolaire. Et en fin, l'indifférence minoritaire, seuls 20% des élèves disent ressentir de l'indifférence, ce qui peut indiquer une forme de résignation ou de détachement. Cela peut être préoccupant, car l'indifférence est souvent synonyme de désengagement profond.

### 3.3. VERIFICATION DES HYPOTHESES

**L'hypothèse 1 :** Le manque de formation spécifique des enseignants en matière d'évaluation constitue un frein à l'objectivité de l'évaluation scolaire.

☞ Les résultats du tableau 13 confirment largement cette hypothèse : plus de la moitié (53,76 %) des enseignants n'ont jamais bénéficié d'une formation spécifique, et seulement 46,24 % disposent d'une base théorique. Cela entraîne des pratiques évaluatives inégales, souvent subjectives, confirmant que le déficit en formation est un obstacle majeur à l'objectivité.

**L'hypothèse 2 :** L'absence de critères objectifs et de barèmes de correction favorise la subjectivité et compromet l'équité dans l'évaluation.

☞ Les données des tableaux 14, 17 et 25 montrent que seule une minorité d'enseignants applique systématiquement des critères objectifs ou utilise un barème rigoureux (39,8 %). La majorité ne communique pas toujours les critères avant l'épreuve et corrige sans standardisation, ce qui laisse place au favoritisme (perçu par 59 % des élèves – tableau 24).

**L'hypothèse 3 :** La prédominance des évaluations sommatives au détriment des formatives limite l'accompagnement de l'apprentissage et réduit l'efficacité pédagogique.

☞ Les résultats du tableau 16 révèlent que plus de 67 % des évaluations sont sommatives, alors que les exercices et devoirs formatifs représentent moins de 33 %. Cette pratique réduit la possibilité de suivi continu et d'ajustement pédagogique, ce qui confirme que l'évaluation reste trop centrée sur la sanction des résultats finaux.

**L'hypothèse 4 :** L'objectivité dans l'évaluation scolaire favorise la motivation et améliore les performances des élèves.

☞ Les résultats des tableaux 28, 29 et 30 montrent que 63 % des élèves considèrent qu'une évaluation bien faite les aide à progresser, et 72 % affirment qu'une évaluation juste les motive à mieux travailler. De plus, près de 50 % des enseignants estiment que l'application de critères objectifs améliore les résultats scolaires (tableau 19).

Toutes les hypothèses de recherche sont **confirmées** par les données collectées. Les résultats démontrent que :

- Le manque de formation en évaluation compromet l'objectivité ;

- L'absence de critères objectifs et de barèmes accroît la subjectivité et l'injustice scolaire ;
- La prédominance des évaluations sommatives réduit l'efficacité pédagogique ;
- L'objectivité de l'évaluation améliore la motivation et la performance des élèves.

Ces constats valident donc la problématique initiale et confirment que *l'évaluation scolaire objective constitue un préalable incontournable pour l'atteinte des objectifs pédagogiques dans les écoles secondaires publiques de Ngandajika 1.*

## **SUGGESTIONS**

Au terme de ce mémoire, nous osons formuler certaines suggestions pour qu'une fois prises en considération pourrions changer la manière d'administrer objectivement :

✓ **Aux enseignants :**

- Adopter des critères clairs et transparents dans toutes les évaluations, en s'appuyant sur des grilles d'appréciation et des barèmes objectifs ;
- Eviter les biais personnels « favoritisme, subjectivité, préjugés », qui peuvent fausser les résultats et démotiver les élèves ;
- Participer activement aux formations continues sur les méthodes d'évaluation formative, sommative et diagnostique ;
- Communiquer les critères d'évaluation aux élèves avant les épreuves pour renforcer la confiance et la compréhension des attentes pédagogiques ;
- Utiliser l'évaluation comme un outil pédagogique, non seulement pour noter, mais aussi pour orienter, corriger et encourager les apprentissages.

✓ **Aux gestionnaires scolaires :** chefs d'établissement, inspecteurs, coordinateurs :

- Organiser régulièrement des ateliers de renforcement des capacités sur l'évaluation objective à l'intention des enseignants ;
- Mettre en place un système de contrôle interne pour assurer la conformité des pratiques évaluatives aux normes pédagogiques ;
- Encourager le partage des bonnes pratiques entre enseignants à travers des réunions pédagogiques et des groupes de réflexion ;

- Assurer un suivi rigoureux des résultats scolaires pour identifier les écarts liés à des évaluations non objectives ;
- Favoriser un climat de transparence et de responsabilité, où l'évaluation est perçue comme un outil d'amélioration et non de sanction.

✓ **Aux parents :**

- S'impliquer dans le suivi scolaire de leurs enfants, en demandant des explications sur les résultats obtenus et les critères utilisés ;
- Encourager leurs enfants à travailler régulièrement en valorisant l'effort et la discipline plutôt que la seule note ;
- Collaborer avec les enseignants pour comprendre les méthodes d'évaluation et contribuer à une meilleure orientation des élèves ;
- Sensibiliser leurs enfants à l'importance de l'honnêteté scolaire, en les dissuadant de toute forme de tricherie ou de fraude,

✓ **Aux partenaires éducatifs « ONG, Etat, bailleurs des fonds, organisations communautaires » :**

- Soutenir les programmes de formation des enseignants en matière d'évaluation objective et de pédagogie active ;
- Financer la production et la diffusion de supports pédagogiques « grilles d'évaluation, guides méthodologiques, outils numériques » ;
- Appuyer les initiatives locales à améliorer la qualité de l'enseignement, notamment dans les zones rurales comme la sous-division de Ngandajika 1 ;
- Encourager la recherche en éducation, en soutenant les mémoires, études et projets innovants sur les pratiques évaluatives ;
- Promouvoir une approche inclusive de l'éducation, où chaque élève bénéficie d'une évaluation équitable et adaptée à ses besoins.



## CONCLUSION

En guise de conclusion de notre travail, nous voilà au terminus de nos investigations sur le sujet intitulé «*Evaluation scolaire objective, un des préalables pour l'atteinte des objectifs pédagogiques dans les écoles secondaires publiques de la sous-division de Ngandajika 1*»

En effet, tout au cours de notre recherche, nous avons des préoccupations de savoir :

- Quels seraient les critères utilisés par les enseignants pour évaluer les élèves dans les écoles secondaires publiques de NGANDAJIKA1 ?
- Dans quelle mesure ces évaluations reflèteraient-elles réellement les acquis des apprenants ?
- Et comment cette objectivité influencerait-elle l'atteinte des objectifs pédagogiques ?

Dès l'entame de notre quête, nous avons émis nos hypothèses telles que :

- Les enseignants des écoles secondaires de Ngandajika 1 utiliseraient des critères d'évaluation non fondés sur les compétences cognitives, les attitudes comportementales et la participation active des élèves ;
- Les évaluations réalisées dans ces écoles reflèteraient partiellement les acquis réels des apprenants, en raison de l'influence des facteurs pédagogiques, méthodologiques et contextuels ;
- l'objectivité des évaluations influencerait positivement l'atteinte des objectifs pédagogiques, en permettant une mesure plus équitable des acquis et une adaptation plus pertinente des stratégies d'enseignement.

Ainsi, en poursuivant les questions ci-haut, nous nous sommes fixé les objectifs suivants :

- Analyser dans quelle mesure l'objectivité de l'évaluation scolaire constitue un préalable pour l'atteinte des objectifs pédagogiques dans les écoles secondaires de Ngandajika 1 ;
- Identifier les pratiques d'évaluation courantes dans les écoles secondaires publiques de NGANDAJIKA1 ;
- Evaluer le niveau d'objectivité des évaluations réalisées par les enseignants ;

- Examiner l'impact de l'évaluation scolaire objective sur la performance des élèves ;
- Proposer des pistes d'amélioration pour renforcer l'objectivité dans les pratiques évaluatives.

Dans atteindre nos objectifs et vérifier nos hypothèses, nous avons fait recours aux méthodes et techniques ci-après : La méthode analytique spécialement quantitative ou statistique, qui sera accompagnée des techniques suivantes :La technique documentaire, et aussi la technique d'échantillonnage aléatoire simple, la technique d'enquête.

En fin de compte, vu les résultats trouvés sur terrain, il est de notre devoir et de tout homme ici, de mener des actions positives pour relever les défis qui pèsent sur notre système éducatif, chacun est dans l'obligation d'apporter sa contribution. Au terme de cette étude , il ressort que l'objectivité dans l'évaluation scolaire constitue un facteur déterminant pour l'atteinte des objectifs pédagogiques dans les écoles secondaires de la sous-division de Ngandajika 1.

Après analyse et interprétation des résultats; toutes *les hypothèses sont confirmées*. Il ressort de ces résultats que:

- ✓ L'évaluation scolaire fondée sur des critères objectifs favorise significativement la réussite des élèves et la réalisation des objectifs pédagogiques;
- ✓ Les enseignants n'appliquent pas systématiquement des critères objectifs, souvent par manque de formation ou de sensibilisation;
- ✓ Le manque d'objectivité dans les évaluations engendre des frustrations, des inégalités et une baisse de la motivation chez les élèves;
- ✓ Une meilleure formation des enseignants en matière d'évaluation améliore non seulement la qualité des pratiques pédagogiques ,mais aussi les résultats scolaires.

Ainsi, l'évaluation objective apparaît non seulement comme un outil de mesure , mais aussi comme un instrument de justice pédagogique ,garantissant l'équité, la transparence et la crédibilité du système éducatif.

Elle permet de mieux orienter les apprentissages, de valoriser les efforts des élèves et de renforcer la confiance entre les différents acteurs de

l'éducation .Pour que cette dynamique soit stable, il est impératif de mettre en œuvre des actions concrètes :

- Former les enseignants aux principes et techniques de l'évaluation objective ;
- Elaborer des outils d'évaluation standardisés et adaptés aux locales ;
- Instaurer un cadre de suivi et d'accompagnement pédagogique ;
- Promouvoir une culture d'évaluation équitable et formative dans toutes les écoles publiques de la sous-division de ngandajika1 ;

Comme toute œuvre issue de l'effort humain, ce travail n'échappe pas aux limites et aux imperfections inhérentes à toute démarche intellectuelle. Conscient de cela, nous restons pleinement ouvert à vos suggestions, critiques constructives et remarques éclairées, qui ne manqueront d'enrichir notre réflexion et d'améliorer la qualité de ce travail.

Cette recherche ne constitue qu'une ouverture, une modeste brèche dans le vaste champ de réflexion que soulève notre sujet, il serait illusoire de prétendre en avoir épuisé toute la portée théorique. Nous espérons toutefois qu'il servira de point de départ à d'autres chercheurs, qui viendront approfondir cette thématique et contribuer ,à leur tour ,au développement de la science.

## **ANNEXES**

### **QUESTIONNAIRE D'ENQUETE ADRESSE AUX ENSEIGNANTS ET ELEVES DES ECOLES SECONDAIRES PUBLIQUES DE L'EDU-NC NGANDAJIKA 1**

Madame, Monsieur

Le questionnaire que nous vous présentons et auquel nous vous prions de vouloir répondre avec toute sincérité, s'inscrit dans le cadre d'un travail scientifique de fin d'études en Gestion et Administration des Institutions Scolaires et de Formation à l'Institut Supérieur Pédagogique de NGANDAJIKA.

Nous vous garantissons l'anonymat de vos réponses.

**CONSIGNES :** voici comment vous allez vous y prendre :

- ⇒ Aux questions qui demandent un mot ou une phrase, veuillez écrire votre réponses sur les espaces pointillés ;
- ⇒ A celles qui demandent d'opérer un choix, veuillez encrer la lettre qui correspond à votre opinion, d'avance merci pour votre disponibilité

#### **I. QUESTIONS D'IDENTIFICATION**

- a) Votre sexe.....
- b) Votre ancienneté dans l'enseignement.....
- c) Votre qualification :.....

#### **II. QUESTIONS PROPREMENT-DITES**

##### **A) QUESTIONS ADRESSEES AUX ENSEIGNANTS**

1. Avez-vous déjà reçu formation en docimologie, c'est-à-dire science de l'évaluation ?
  - A. Oui
  - B. Non
2. Lorsque vous élaborez une évaluation, vous basez vous sur des critères précis et objectifs ?
  - A. Oui
  - B. Non
3. Vos critères d'évaluation sont-ils connus des élèves avant l'évaluation ?
  - A. oui
  - B. non
4. Quels outils utilisez-vous pour évaluer vos élèves ?(cochez tout ce qui s'applique)

A. interrogations

B. devoirs

C. examens

5. Avez-vous un barème précis pour la correction de chaque épreuve ?

A. Oui

B. Non

C. Pas du tout

6. Vous arrive-t-il de corriger les copies de certains élèves avec indulgence ou sévérité selon leur comportement ou situation personnelle ?

A. OUI

B. Non

C. Je ne sais pas

7. L'application rigoureuse de critères objectifs améliore-t-elle selon vous les résultats des élèves ?

A. Partiellement

B. Non

C. Oui

8. Pensez-vous que tous les enseignants maîtrisent les techniques d'évaluation objective ?

A.oui

B.non

9. Une meilleure formation en évaluation pourrait-elle améliorer les performances des élèves ?

A.oui

B.non

10. Quels sont selon vous, les obstacles à une évaluation véritablement objective ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

## B) QUESTIONS ADRESSEES AUX ELEVES

### • INFORMATIONS GENERALES :

1. sexe :  Garçon  Fille

2. Age ;.....ans

3. classe fréquentée :.....

- 11) Comprenez-vous toujours ce qu'on attend de vous dans une évaluation ?  
A.oui  
B.non  
C.parfois
- 12) Pensez-vous que les évaluations sont justes pour tous les élèves ?  
A.oui,  
B.Non,  
C .Parfois
- 13) Vous arrive-t-il de croire qu'un enseignant favorise certains élèves dans la notation ?  
A.oui  
B.Non
- 14) Avant une évaluation,les critères de réussites vous sont-ils expliqués ?  
A.oui,  
B.Non
- 15) Avez-vous déjà contesté une note que vous estimiez injuste ?  
A.oui  
B.non
- 16) Pensez-vous que les mauvaises notes sont toujours dues à votre manque de travail ?  
A.oui  
B.Non  
C ,parfois
- 17) Selon vous, une évaluation bien faites-vous aide à mieux comprendre vos erreurs ?  
A.Oui  
B. Non
- 18) Est ce que les enseignants corrigent les épreuves de manière transparente(avec barème, explication, etc.) ?
- 19) Une évaluation juste et claire vous motive-t-elle à mieux travailler ?  
A. Oui  
B.Non
- 20) Que ressentez-vous lorsque vous obtenez une note que vous jugez injuste ?  
A. Démotivation  
B.Colère  
C. Indifférence

## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

### I. LES OUVRAGES DE BASE

- , Bruxelles, 1997, 190p.
4. DELANDSHEERE, G., *Évaluation continue et examens, précis de Docimologie*,  
 ABERNOT, Y., *Les méthodes de l'évaluation scolaire: techniques actuelles et innovations*, Ed. Bordas, Paris, 1988, 128p.
- BELAIR, L.M., *L'évaluation dans l'école*, Ed. nouvelles pratiques, Paris, 1999, 125 p.
- BLOOM B., et alii, *Taxonomie des objectifs pédagogiques*, Ed. originale, Montréal, New York, 1956.
- BOLTON, S., *Évaluation de la compétence communicative en langue étrangère*, ed. Hatier-credif, Paris, 1987, 143p.
- BONNIOL, J.J., et VIAL, M., *Les modèles de l'évaluation*, Ed. DeBœck,
- DELORME, CH., *L'évaluation en question*, Ed. ESF, Paris, 1992, 215p.
- Ed. Nathan (Paris), Labor (Bruxelles), 1976, 286 p.
- Ed. Hachette, Paris, 1992, 126p.
- Ed. N.H.P. Ottawa, 1980, 464 p.
- HADJI, CH., *L'évaluation, règles du jeu, des intentions aux outils*, Ed. SF,
- JEAN et VESLIN, O., *Corriger des copies, évaluer pour former*, Ed. Hachette, Paris, 1993, 160p.
- LUSSIER, D., *Évaluer les apprentissages dans une approche communicative*,  
 MEYER, G., *Évaluer, pourquoi ? Comment ?* Ed. Hachette, Paris, 2007, 288p.
- Paris, 1995, 190 p.
- PIAGET J., *Le structuralisme*, Ed. PUF, Paris, 1994, 128p.
- PIERON, H., *Examens et Docimologie*, Ed. PUF, Paris, 1969, 190p.
- PORCHER, L., *Notes sur l'évaluation, langue française*, Paris, S.D.
- STUFFBELAM, et alii, *L'évaluation en éducation et la prise de décision*,
- TANGLIANTE, C., *L'évaluation*, Ed. clé international, Paris, 1991, 141p.
- TOUZIGNANT, R., *Le principe de la mesure et l'évaluation des apprentissages*, Ed. Gaétan Morin, Boncher ville, 1990, 237p.
- VOGLER, J., *L'évaluation*, Ed. Hachette, Paris, 1996, 368p.

### II. DICTIONNAIRES

- DELANDSHEERE, *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, Ed. PUF, Paris, 1997.
- Dictionnaire petit Robert*, Ed. Robert, Paris, 1990.
- RAYNAL et RIEUNIER, *pédagogie : Dictionnaire des concepts clés*, Paris, 1997

*Trésor de la langue française*, Paris,2004.

### **III AUTRES OUVRAGES**

EBENGO MAKOKÉ, *conduite des leçons à l'école primaire*,

EPST, *programme éducatif de domaine de sciences*, Kinshasa,2021.

ESU, *vade - mecum du gestionnaire*, Kinsansa,2020.

Rapport annuel 2024-2025,de la sous- division de l'EDU- NC  
NGANDAJIKA 1.

### **IV. MÉMOIRES ET THÈSES**

BONNIOL ,J.J.,*Les comportements d'estimation d'une tâche d'évaluation,  
d'épreuve scolaire,étude de quelques uns de leurs déterminants*, thèse de  
3eme cycle,AIX- on - Provence, université de Provence,1972.

## TABLE DES MATIÈRES

EPIGRAPHE .....	1
DEDICACE .....	V
REMERCIEMENTS .....	VI
LISTE DES SIGLES ET ABBREVIATIONS .....	VIII
RESUME .....	IX
ABSTRACT .....	X
INTRODUCTION.....	1
01.CONTEXTE DE L'ETUDE.....	1
02.ETAT DE LA QUESTION .....	2
03.CHOIX ET INTERET DU SUJET.....	2
1.1.1. INTERET SCIENTIFIQUE.....	3
1.1.2. INTERET PEDAGOGIQUE.....	3
1.1.3.INTERET SOCIAL.....	3
04.PROBLEMATIQUE DE LA RECHERCHE .....	3
05.HYPOTHESES DE RECHERCHE .....	5
06.OBJECTIFS DE L'ETUDE .....	5
1.1.4.OBJECTIF GENERAL .....	5
1.1.5.OBJECTIFS SPECIFIQUES :.....	6
07.METHODES ET TECHNIQUES DE RECHERCHE.....	6
08.DELIMITATION DU SUJET.....	6
09.SUBDIVISION DU TRAVAIL .....	7
CHAPITRE PREMIER: CONSIDERATIONS THEORIQUES .....	8
1.1. DEFINITION DES CONCEPTS .....	8

1.2.THEORIES RELATIVES A L’EVALUATION SCOLAIRE .....	9
1.2.1.THEORIE DE L’EVALUATION FORMATIVE (de Black et William, 1998).....	9
1.2.2.THEORIE DE LA JUSTICE SCOLAIRE (Dubet ,2004) .....	10
1.2.4. THEORIE DE LA MOTIVATION (Deci et Ryan,1985-théorie de l’auto-détermination) .....	11
1.3.APERÇU THEORIQUE SUR LES OBJECTIFS PEDAGOGIQUES.....	13
1.3.1.NOTIONS DES OBJECTIFS PEDAGOGIQUES.....	13
1.3.2.CLASSIFICATION .....	13
1.4. TAXONOMIE DES OBJECTIFS PEDAGOGIQUES .....	17
1.4.1. NOTIONS SUR LA TAXONOMIE.....	17
1.4.2. TABLEAU TAXONOMIQUE DE BLOOM .....	17
1.4.3. Les APPROCHES PEDAGOGIQUES.....	19
1.5. RELATION ENTRE UN OBJECTIF D’APPRENTISSAGE ET UNE EVOLUTION SCOLAIRE. ....	21
CHAPITRE DEUXIEME : CADRE METHODOLOGIQUE.....	21
2.1. PRESENTATION DU MILIEU D’ETUDE.....	21
2.1.1. SITUATION GEOGRAPHIQUE.....	22
2.1.2. BREF APERÇU HISTORIQUE.....	22
2.1.3. LES POLITIQUES SPECIFIQUES MISES EN ŒUVRE PAR LA SOUS DIVISION EN MATIERE D’EVALUATION SCOLAIRE ET D’OBJECTIFS PEDAGOGIQUES.....	24
2.1.4. DEFIS A RELEVER DANS LA SOUS DIVISION de Ngandajika 1, .....	26
2.2. DESCRIPTION DE LA POPULATION.....	27

2.4.1. DETERMINATION DE LA TAILLE D'ENCHANTILLON DES ENSEIGNANTS .....	36
2.4.2. DETERMINATION DE LA TAILLE D'ENCHANTILLON DES ELEVES.....	37
2.5. METHODES ET TECHNIQUES UTILISEES .....	39
2.6. DIFFICULTES RENCONTREES.....	41
CHAPITRE TROISIEME : PRÉSENTATION, ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS .....	42
3.1. PRESENTATION ET ANALYSE DES DONNEES .....	42
3.2. INTERPRETATION DES RÉSULTATS .....	51
3.3. VERIFICATION DES HYPOTHESES.....	62
SUGGESTIONS .....	63
CONCLUSION .....	66
ANNEXES .....	69
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES .....	72
TABLE DES MATIÈRES .....	74