

VALIDITE DES EPREUVES DE COMPREHENSION DU TEXTE ET DE MATHEMATIQUE DESTINES AUX ELEVES DE SIXIEME ANNEE PRIMAIRE DU TERRITOIRE ISANGI EN REPUBLIQUE DEMOCRATIQUE DU CONGO

LOELA GEUTU JOHN^{1*}

**Corresponding Author : -*

Abstract

This article consisted in conceiving two tests adapted to the level of the pupils of the terminal degree of the primary schools in RDC. It is about a test of mathematical and of a French test, precisely the understanding of the text. To close to the tests applied to the pupils of sixth primary year of the territory of Isangi in Democratic Republic of Congo, these two tests gave of très good results

Résumé

Cet article a consisté à concevoir deux épreuves adaptées au niveau des élèves du degré terminal des écoles primaires en RDC. Il s'agit d'une épreuve de mathématique et d'une épreuve de français, précisément la compréhension du texte. A près des tests appliqués aux élèves de sixième année primaire du territoire d'Isangi en République Démocratique du Congo, ces deux épreuves ont donné de très bons résultats.

¹ LOELA GEUTU John est Assistant à l'ISP-ISANGI, Chercheur à la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation de l'Université de Kisangani en RDC.

INTRODUCTION

L'objectif de cet article est de mettre sur pied une épreuve de compréhension du texte de français et une épreuve de mathématique destinée aux élèves de sixième année primaire du territoire d'Isangi en République Démocratique du Congo dont les qualités métrologiques ont été éprouvées.

L'intérêt de l'étude de qualité métrologique des instruments de mesures réside en ce que les évaluations auxquelles les élèves prennent part ont pour fonctions d'évaluer leur niveau d'acquis dans différentes disciplines scolaires et aussi de mesurer la capacité des écoles (et des enseignants) à remplir les objectifs de niveau et de progression qui leur ont été assignés.

Cependant, ces évaluations ne sauraient jouer pleinement ce rôle que lorsqu'elles s'appuient sur des épreuves bien élaborées. Il va sans dire que l'on devra accorder le plus grand soin à la conduite du processus d'évaluation tant par une analyse préalable des éléments sur lesquels on va faire porter l'évaluation que par la construction d'un dispositif qui permette d'aboutir à des conclusions valides.

En effet, l'évaluation des établissements scolaires avec l'élève au centre du dispositif surtout lorsqu'elle porte sur les disciplines scolaires dont la maîtrise est à même d'élargir les possibilités d'apprentissages de l'élève peut se constituer en un mode de régulation de l'enseignement mieux des politiques éducatives adéquates.

I.METHODOLOGIE SUIVIE

Pour l'élaboration des instruments dont les qualités métrologiques sont éprouvées, nous nous sommes largement inspiré de la démarche proposée par Laveault et Grégoire (2005, pp.9-15).

En effet, de l'avis de ces deux auteurs, cinq étapes principales peuvent être distinguées dans les processus des constructions des instruments de mesure : la détermination des utilisations prévues du test, la définition de ce que l'on souhaite mesurer, la création des items, l'évaluation des items et la détermination des propriétés métriques de l'épreuve définitive.

1.1 Détermination des utilisations prévues de l'examen.

La première question que doit se poser, la personne désireuse de construire un examen (épreuve) concerne les fonctions que ce dernier va remplir. A quoi va-t-il servir ? En effet, les usages prévisibles d'un examen déterminent profondément ses caractéristiques. Les fonctions déterminent la nature de l'épreuve à construire et par conséquent, la métrologie à utiliser pour élaborer un tel outil.

Au point de départ du travail de construction, un choix doit toujours être opéré entre différentes fonctions possibles. Il est illusoire de vouloir créer une épreuve « généraliste » qui ambitionne de répondre à tous les besoins des praticiens.

1.2 Définition de ce que l'on souhaite mesurer habituellement

Le point de départ d'un test est un objectif relativement vague et général, ces intentions encore beaucoup trop vagues pour permettre réellement débiter la construction d'un test (examen). Un travail d'approfondissement des concepts et d'opérationnalisation de ceux-ci est nécessaire. En d'autres termes, il s'agit de définir avec précision les caractéristiques que le test (examen) devra mesurer. Cette étape est cruciale.

1.3 Création des items.

Souvent les praticiens ne suivent aucune méthodologie pour construire les items. Ayant en tête ce qu'ils souhaitent mesurer, ils se fient à leurs intuitions pour produire les questions. Pourtant, il est indispensable d'avoir les idées claires sur plusieurs points avant de se lancer dans la production d'items.

Le choix d'un format ne doit pas être arbitraire. Il découle d'un ensemble de contraintes concernant les objectifs de l'épreuve et les conditions matérielles de création, de passation et de cotation de celui-ci.

Il n'y a pas de bon format d'item dans l'absolu. Un format est bon s'il est adéquat au but et à la situation d'évaluation. Le choix final correspondra au meilleur équilibre entre les différentes contraintes ci-après :

- Les capacités cognitives à mesurer ;
- Les conditions matérielles de l'évaluation ;
- Les fonctions assignées au test ;
- Les risques liés à la suggestion de réponse.

Le choix de niveau de difficulté des items dépend de l'objectif de l'épreuve. Ce niveau variera selon la nature des informations que l'on désire recueillir qui doit déterminer les niveaux de difficultés des items à produire. Le nombre d'items à créer dépend de plusieurs facteurs. Le premier facteur est la durée de l'épreuve. Selon que l'on souhaite une épreuve courte, pouvant être passée en 10 minutes.

Une épreuve diagnostique se déroulant sur plusieurs séances d'examen, le nombre d'items à créer variera considérablement. Le second facteur à prendre en compte est le niveau de fidélité, de l'épreuve désirée. Une épreuve longue sera généralement plus fidèle qu'une épreuve courte, aussi, si l'épreuve comporte plusieurs sous-scores, prévoyant suffisamment d'items dans chacune des sous-échelles de l'épreuve.

Enfin, un dernier facteur à prendre en considération est l'élimination quasi-inévitable de certains items après l'évaluation par des experts et leurs mises à l'essai. Si l'on veut que la version finale de l'épreuve contienne assez d'items, il faudra en créer plus que le strict nécessaire.

1.4 Evaluation des items

Une définition précise de ce que l’on souhaite mesurer et une méthodologie rigoureuse de construction des items sont des conditions nécessaires mais non suffisantes pour obtenir des items valides et fiables. Pour garantir les propriétés métriques des items, une évaluation minutieuse de ceux-ci doit également être réalisés.

Deux démarches complémentaires sont habituellement suivies pour réaliser cette tâche. La première démarche consiste en une évaluation des items par des juges. Ces derniers sont chargés d’apprécier la conformité des items aux exigences définies lors de la seconde étape du processus de construction des tests.

A cet effet, on peut mesurer le degré d’accord entre juge, grâce au calcul des coefficients de concordances.

La seconde démarche est la réalisation de la mise à l’essai des items. Elle consiste à faire passer tous les items à un échantillon de la population. Cet échantillon ne doit pas nécessairement être représentatif ni de très grande taille. La taille de l’échantillon dépend en fait de l’hétérogénéité de la population visée par l’épreuve.

Les résultats de la mise en essai, les commentaires, des sujets à propos de la compréhension ou non des items peuvent se révéler précieux pour comprendre les résultats aberrants et pour remédier à certains problèmes de formulation des questions.

De même, les problèmes de manipulation du matériel d’enregistrement des réponses, de temps de passation, de cotation des réponses peuvent être repérés à cette occasion. Ces problèmes, en apparences mineurs, peuvent retenir toute l’attention du constructeur, car ils peuvent diminuer considérablement la validité des résultats d’une épreuve.

En plus des vérifications qualitatives, la mise à l’essai permet de réaliser différentes analyses statistiques des résultats. Ces dernières portent sur la difficulté des items, leurs discriminations, leurs fonctionnements différents sur base de ces analyses et des observations qualitatives, les meilleurs items seront finalement sélectionnés et serviront à construire la version définitive de l’épreuve.

1.5 Détermination des propriétés métriques du test définitif.

En plus des indices de difficulté et de discrimination, il existe deux autres indices forts utiles lors d’une analyse d’item. L’Indice de validité du test entier peut aider à optimiser l’instrument de mesure en ne choisissant que les items les plus pertinents aux objectifs d’évaluation.

II. VALIDATION DES EPREUVES

2.1 Epreuve de compréhension de texte français.

Les mesures des acquisitions des écoliers en compréhension de texte sont parmi les données de base dans la réalisation de cette étude. L’objectif de l’épreuve de compréhension de texte français est l’évaluation de la compétence de nos enquêtés de lire un texte simple d’au moins une page et de prouver qu’ils ont compris. La première opération que nous avons effectuée a consisté au choix aléatoire du texte intitulé : « LE BON ECOLIER » après que nous ayons parcouru les manuels de français d’usage en 6^{ème} année. La seconde opération a consisté à l’appréciation de la lisibilité du texte choisi, c’est-à-dire le degré de difficulté probable éprouvé par un lecteur essayant de comprendre un texte compte tenu de la présentation matérielle du message en particulier, de la typographie qui conditionne la difficulté du déchiffrage.

a) Présentation du texte analysé

TEXTE : LE BON ECOLIER
<p>Dieyi est élève dans cette école depuis un peu plus de cinq ans. C’est un très bon élève que ses maitres présentent chaque année comme modèle aux autres.</p> <p>Agé de douze ans Dieyi est au degré terminal en sixième année. Tous les matins, il arrive à l’école un quart d’heure avant l’entrée. Un léger mal de tête ou une petite pluie ne l’empêche jamais de venir.</p> <p>Un bon écolier comme Dieyi se remarque d’abord à la tenue de son cahier. Son écriture est très régulière ; les lettres montent tout à la hauteur value, les pleins et les liés sont bien marqués, les moulures des majuscules lui donnent un cachet d’élégance.</p> <p>On chercherait en vain la moindre tache ou empreinte de doigt sale sur son cahier. On n’a jamais vu cet écolier se faire punir pour indiscipline.</p> <p>Aussi, personne ne s’étonne de voir cet élève modèle se classer régulièrement parmi les premiers de sa classe, il a même occupé plusieurs fois la première place.</p> <p>Un tel élève fait le bonheur de son maitre et la fierté de ses parents.</p> <p>Lui-même paraît toujours joyeux ; le devoir bien accompli ne procure –t-il pas la joie la plus pure ?</p> <p>Etre comme Dieyi, est l’aspiration de tout bon élève</p>

Nous avons calculé la lisibilité du texte selon la formule proposée par Flesh comme suit :

Score de facilité = 206.835-(x+y) où

$$X = \frac{\text{Nombre de mots}}{\text{Nombre de phrases}} \times 1,015$$

$$Y = \frac{\text{nombre de syllabes} \times 100}{\text{Nombre de mots}} \times 1,015$$

Où X= Longueur moyenne de la phrase exprimée en mots ;

Y= Nombre de syllabes pour cent mots.

A la suite de Kimbuani, les règles de comptages proposés par Flesh ont connu un certain nombre d’ajustement notamment pour les comptages des mots :

- 1) Les formes élidées ne sont pas comptées. Ainsi, « l’heure » par exemple ne compte que pour un mot :
 - Compter toutes les syllabes, même s’il y a un E muet ;
 Exemple : une petite fille= 7 syllabes
 - Les groupes suivants, qui commencent phonétiquement par une semi-consonne, ne forment qu’une syllabe :
ié,ieu,ion,oi,ui,oin,ouin,uin, etc.
- 2). C’est la façon de lire les abréviations qui décide.
Exemple : S.V.P= 3 syllabes ; dollars=2 syllabes.
Pour apprécier le degré de lisibilité, nous nous sommes servis du barème tel que repris par Kimbuani(2006).

Tableau 4.1. Barème d’évaluation de niveau de difficulté de texte.

Degré	Niveau de difficulté
90-100	Très facile
80-90	Facile
70-80	Assez facile
60-70	Standard
50-60	Assez difficile
30-50	Difficile
0-30	Très difficile

Sur base des scores obtenus par les écoliers qui ont pris part au pré-test, nous avons évalué le niveau de difficulté du texte choisi et avons obtenu le résultat selon lequel le texte choisi est d’un niveau standard pour les écoliers de 6^{ème} année primaire avec un indice de lisibilité de 66 tel que repris dans le tableau 4.2.

Tableau 4.2. Degré de difficulté du texte

Texte indice de lisibilité	Niveau de difficulté
66	Standard

L’avant dernière opération a consisté à l’application du test de Closure. Pour Henry (cité par Lokombe et Wariean, 1985.P.83) ; le test de Closure suivant la formule de Taylor consiste à la suppression d’un mot du texte sur cinq et le remplacement des mots supprimés par des traits ou des lacunes d’égale longueur.

Chaque enquêté est invité à reconstituer le texte original en complétant les pointillés par les mots qui conviennent. Est accepté aussi un mot dont la faute d’orthographe ne porte pas atteinte à l’identification du mot original. Toute bonne réponse est cotée 1 et toute mauvaise réponse ou toute omission est cotée Zéro.

A partir des scores écoliers de 6^{ème} année primaire au cours de l’année scolaire 2011-2012 au test de Closure, nous avons calculé le rendement qui est de l’ordre de 54, 60%. Etant donné que ce rendement est conforme au critère national de 50%, le texte choisi est bien adapté à la moyenne des écoliers de 6^{ème} année Primaire.

Tableau 4.3. Rendement au test de Closure.

N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart-Type	Rendement
30	140 .00	38.00	16,38	6,98	54,60%

Après le test de Closure, nous avons élaboré des questions ouvertes auxquelles nos enquêtés devraient répondre lors de la passation de l’épreuve proprement dite. A ce sujet, quelques enseignants de 6^{ème} année primaire ont été mis à contribution et un essai auprès d’un échantillon de 10 écoliers a eu lieu pour juger de la compréhension de la consigne, de la difficulté des questions...

La dernière opération a consisté à l’appréciation du degré de fiabilité de notre épreuve de compréhension sur base des scores obtenus par les 622 écoliers qui ont pris part à notre enquête à la fin de l’année scolaire (Mai -Juin 2021). Nous avons calculé le coefficient alpha de Cronbach dont la valeur (alpha=0,91 > 0,70). Elle indique, un degré élevé de covariance entre les items; ce qui permet de soutenir que le regroupement des questions constitue une entité homogène ou unidimensionnelle.

2.2. Epreuve de mathématique

L’épreuve de mathématique vise l’évaluation de la compétence des écoliers de sixième année primaire de résoudre des exercices mathématiques. Cette épreuve consiste à des questions à réponse brève qui demandent au sujet de fournir un mot, une phrase ou un nombre qui peuvent être évalués comme corrects ou incorrects, sans qu’ intervienne la subjectivité du correcteur.

a) Présentation de l'épreuve analysée

EPREUVE DE MATHÉMATIQUES DESTINÉE AUX ÉLÈVES DE SIXIÈME ANNÉE PRIMAIRE ANALYSÉE DANS CETTE ARTICLE

EPREUVE

Pour les questions à choix multiple (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14) 4 réponses pour chacune d'elles. Encerchez la lettre qui précède la bonne réponse.

1. Mon frère et ma sœur ont chacun 80 livres. Mon frère a vendu le $\frac{3}{5}$ de ses livres et ma sœur $\frac{1}{4}$ qui de deux a vendu le moins de livres ?
a. Ma sœur b. Mon frère c. Livres d. 40 livres
2. Un immeuble est haut de 8 cm sur le plan mais la longueur réelle est de 4000 cm. Calculez son échelle.
a. 500 b. 500/1 c. 500/1 d. 32.000 e. 1/500
3. De Chaque coté d'une route longue de 4000 m, on a planté des palmiers en distances de 20m. Combien d'arbres – a-t-on planté ?
a. 200 arbres b. 2000 arbres c. 400 arbres d. 4000 arbres
4. Dans une caisse de savons, on peut ranger 12 savons en longueur et 15 en hauteur. Combien de savons la caisse peut-elle contenir ?
a. 1440 b. 1340 c. 143 d. 1444,5
5. Combien de temps faut-il pour parcourir 360 Km à une vitesse de 80 Km/h?
a. 4h5' b. 4h10' c. 4h30' d. 4h20'
6. KITOKO a vendu 10 plateaux d'œufs à 200 francs, chaque plateau contient 50 œufs, KITOKO a vendu pour combien de francs ?
a. 110.000 Fc b. 190.000Fc c. 100.000 Fc d. 90.000Fc
7. Le train roule à la vitesse de 120Km/h, quelle distance parcourt-il en 4heures?
a. 480 Km b. 620 Km c. 520 Km d. 460 Km
8. Quel est l'intérêt rapporte un capital de 5.000fc placé à 4% pendant 6mois à la banque ?
a. 200fc b. 100fc c. 300fc d. 500fc
9. 8 ouvriers font un travail pendant 5 jours. Combien de jours mettront 10 ouvriers ?
a. 4 jours b. 10 jours c. 12 jours d. 20 jours
10. 700fc. Combien couteront 10 ouvriers ?
a. 200fc b. 100fc c. 300fc d. 500fc
11. Partage 180 bics entre deux enfants de telle sorte que le premier ait 30 bics de plus que le second. Quelle est la part de chacun
a. 104 et 74 b. 102 et 72 c. 105 et 75 d. 10 et 25
12. Partage 16.000fc en parties proportionnelles à 3 et 5. Trouve les deux parts.
a. 6000fc et 10.000fc b. 1000fc et 2000fc c. 3000fc et 3000fc d. 400.000fc et 4000fc
13. A la fin d'un travail de trois jours, un ouvrier a reçu 27.000fc. son salaire journalier est de :
a. 70.000fc b. 9000fc c. 13.000fc d. 3000fc
14. Un cycliste a parcouru 72Km en 3heures. Quelles est sa vitesse moyenne par heure?
a. 24Km/h b. 26Km/h c. 23h/h d. 22Km/h
15. Le poids net d'une marchandise est de 8.780Kg. la tare est de 650Kg. Calculez le poids brut.
a. 5600Kg b. 9430Kg c. 10500Kg d. 9400Kg
16. Un terrain circulaire mesure 6m de rayon, sa circonférence est de :
a. 37,86m b. 38,67m c. 37,68m d. 38,36m
17. La distance réelle entre deux villes données est de 5km. Quelle est la distance sur carte à l'échelle 1/250.000?
a. 7 cm b. 3cm c. 5cm d. 8 cm
18. Le diamètre d'un cercle est de 20cm. Quelle est la longueur de son rayon ?
a. 200cm b. 3cm c. 5 cm d. 10 cm

Pour les questions 19 20 21 22 23 et 24, il vous faut effectuer certaines opérations avant de trouver la réponse que vous placerez à l'espace prévu.

19. Le couvercle d'un fût à 35 cm de diamètre. Quelle est la largeur de bord de ce fût ?
Réponse.....
.....

.....

20. Quel est le côté d'un carré qui mesure 18 m de périmètre ?
Réponse.....

.....

.....

21. Une fermière vend 3 porcs pour 40.400 Fc. Le premier porc coûte 10.000 FC de plus que le deuxième, Trouvez le prix du troisième porc.
Réponse.....

.....

.....

22. 12 bouteilles de Primus coûtent 4800 FC. Combien coûtent 6 bouteilles ?
Réponse.....

.....

.....

23. Quel est le périmètre d'un rectangle dont la longueur est de 8,2 cm et la largeur est de 4,8 cm ?
Réponse.....

.....

.....

24. Sur 18.000 enfants, 15% après examen médical, furent déclarés grippés. Combien avaient-ils des enfants grippés ?
Réponse.....

.....

.....

De même que pour la compréhension de texte, nous avons élaboré une épreuve de résolution des exercices mathématiques qui a été soumise au cours de l'année scolaire 2020- 2021 en vue d'évaluer le niveau terminal des écoliers. Lors de la construction de cette épreuve, nous avons d'abord intéressé 2 enseignants de 6^{ème} année primaire pour qu'ils fassent des commentaires sur la forme des épreuves, la consigne pour répondre aux différentes questions, la longueur et la difficulté des items, le temps nécessaire quant à la passation.

Ensuite, un spécialiste dans le domaine de construction des tests de la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Kisangani a été sollicité pour donner son avis sur les différents aspects pour lesquels les enseignants ont été consultés. Cette démarche nous a permis de remédier à certains problèmes de formulation de question, de manipulation du matériel d'enregistrement des réponses de temps de passation, de cotation des réponses.

Pour rendre possible la validation de cette épreuve notamment le calcul des indices de difficulté et de discrimination, nous avons à la suite de Findley (cité par Laveault et Grégoire, 2002, p.207) administré la version initiale à une trentaine d'écoliers de 6^{ème} année primaire au cours de l'année scolaire 2011- 2012 (Avril 2012).

A l'issue du pré-test, il est apparu que 24 items sur les 30 de la version initiale de l'épreuve de mathématique ont été sélectionnés car leurs indices de difficultés et de discrimination tombent dans les intervalles de 0,75 pour l'indice de difficulté et de 0,20 à 100 pour l'indice de discrimination préconisé par David (1966).

Tableau 4.5. Indices de fiabilité et de discrimination des items sélectionnés à l'épreuve de mathématique.

Numéro d'items	Indice de difficulté	Indice de discrimination
1	0,71	0,33
2	0,40	0,58
3	0,74	0,41
4	0,71	0,50
5	0,71	0,33
6	0,45	0,25
7	0,71	0,64
8	0,54	0,41
9	0,62	0,33
10	0,54	0,58
11	0,71	0,33
12	0,31	0,41
13	0,51	0,66
14	0,65	0,33
15	0,48	0,50
16	0,25	0,33
17	0,48	0,25
18	0,68	0,64
19	0,42	0,41
20	0,25	0,33
21	0,31	0,33
22	0,25	0,58
23	0,42	0,41
24	0,40	0,25
25	0,68	0,41
26	0,42	0,25
27	0,25	0,41
28	0,42	0,83
29	0,40	0,58

La seconde phase dans la validation de notre épreuve a consisté à l'administration de la version intermédiaire (24 items sélectionnés) à 35 écoliers de 6^{ème} année primaire.

Ainsi nous a-t-il été possible de procéder à l'analyse interne de cette épreuve qui a débouché sur les résultats selon les quels à l'exception des items 3, 4, 6, 10, 11, 16, 18, 19, 20, 23 et 24, tous les autres items de l'épreuve entretiennent des corrélations significatives avec l'ensemble.

Tableau 4.6. Corrélation bi variée item-test pour les épreuves de mathématiques.

Items	Coefficient de corrélation
1	0,39
2	0,56
3	0,15
4	0,31
5	0,51
6	0,26
7	0,36
8	0,54
9	0,34
10	0,36
11	0,26
12	0,45
13	0,50
14	0,43
15	0,40
16	0,15
17	0,36
18	0,13
19	0,13
20	0,07
21	0,26
22	0,37
23	0,53
24	0,64
25	0,34

En poursuivant l'analyse par le calcul des coefficients corrigés de corrélations et des coefficients alpha pour chacun des items de notre épreuve, il apparait que les valeurs de l'alpha sont acceptables et garantissent la consistance certaine des items. Voilà pourquoi aucun des 24 items de ladite épreuve ne peut être écarté dans la version définitive.

Tableau 4.7. Coefficient corrigés de corrélation et alpha de Cronbach.

N° Items	Moyenne	Variance	Coefficient corrigé de corrélation	Coefficient Alpha
1	9,17	14,73	0,29	0,72
2	9,42	13,95	0,46	-
3	9,74	15,66	0,06	0,70
4	9,17	15,02	0,21	0,73
5	9,34	14,17	0,40	0,72
6	9,25	15,19	0,14	0,71
7	9,34	14,76	0,25	0,73
8	9,17	14,20	0,45	0,72
9	9,57	14,89	0,23	0,70
10	9,57	14,84	0,25	0,72
11	9,37	15,18	0,13	0,72
12	9,22	14,47	0,34	0,73
13	9,40	14,18	0,40	0,71
14	9,62	14,65	0,33	0,71
15	9,40	14,60	0,29	0,71
16	9,20	15,63	0,33	0,72
17	9,45	14,78	0,24	0,72
18	9,88	15,98	0,00	0,73
19	9,82	15,91	0,01	0,72
20	9,68	15,28	0,17	0,73
21	9,57	15,28	0,27	0,73
22	9,62	14,78	0,44	0,72
23	9,45	13,66	0,55	0,72
24	9,85	15,59	0,27	0,70

Nous avons apprécié le degré de fiabilité de cohérence interne de l'ensemble de l'épreuve de calcul du coefficient alpha de Cronbach. La valeur du coefficient alpha (0,73) de mathématique est satisfaite car elle est supérieure à la covariance entre les items et permet de soutenir que le regroupement des questions constitue des entités homogènes.

III. DISCUSSION DES RESULTATS.

L'évaluation de la compréhension de texte permet de mesurer diverses aptitudes cognitives liées à la bonne compréhension en lecture. Ainsi, les élèves sont appelés à trouver des informations à comprendre globalement le texte, à l'interpréter, à réfléchir sur son contenu et à justifier son point de vue. Ces compétences sont évaluées à partir de différents types de textes (narratifs, informatifs ou argumentatifs).

Dans ce papier, nous avons cherché à savoir si le texte est bien adapté au niveau des élèves de sixième année primaire grâce au test de Closure. Ainsi, à partir des scores obtenus par les élèves qui ont pris part au pré-test, nous avons apprécié la lisibilité dudit texte.

Cependant, contrairement au résultat obtenu par Lokombe et Wanican (1985, pp.88-85) démontrant des faibles rendements pour chacun de quatre textes concernés par leurs études (3%, 17%, 25% et 15%), nous avons plutôt obtenu des rendements satisfaisants de 54,60%. Le texte choisi par notre étude étant lisible, donc compréhensible par les élèves de sixième année primaire nous n'avons poursuivi, contrairement à Lokombe et Wanican avec la détermination des variables causales de difficultés.

A l'instar de Masandi (2005, P.132) nous sommes partis de la sélection des items dans l'élaboration de notre épreuve de mathématique.

Cette sélection des items s'est faite par le calcul de coefficient de discrimination et l'étude de la fiabilité par le calcul du coefficient alpha de Cronbach.

Le calcul du coefficient de Bravais-Pearson a rendu possible l'appréciation de la validité interne de l'épreuve de mathématique contrairement à Masandi. Nous n'avons pas apprécié la sensibilité de nos instruments, c'est-à-dire leurs aptitudes à déceler les différences, des nuances.

Toutefois, nous avons plutôt calculé l'indice de difficulté pour l'épreuve de mathématique.

CONCLUSION

A l'instar des autres disciplines scientifiques, la pédagogie aspire à mesurer et à décrire les acquis scolaires, des élèves de la manière la plus précise possible. L'évaluation fait partie intégrante de l'enseignement et, n'a pour fin que de permettre aux enseignants de diagnostiquer, de contrôler et d'assurer la qualité des acquis scolaires des élèves. Pour ce faire, elle recourt à des épreuves (examen, test, échelles,...). Il faut, tout de suite, indiquer que l'élaboration d'une épreuve est un processus de longue haleine. En effet, tout constructeur d'une épreuve doit s'assurer que le message fourni par les items soit clair, harmonieux et précis. De plus, il doit fournir des preuves que son épreuve évalue réellement ce qu'il prétend mesurer et qu'elle est fiable.

Comme on a pu le noter à travers cet article, l'élaboration des épreuves fiables et valides est une entreprise de longue haleine qui part de la détermination des utilisations prévues de l'épreuve en passant par la définition de ce que l'on souhaite mesurer, la rédaction des items ainsi que leurs mises à l'essai et l'épreuve de leurs qualités méthodologiques pour déboucher sur la mise sur pieds des instruments adéquats aux objectifs.

Les évaluations auxquelles les enseignants recourent le plus dans leurs classes dérogent à ces règles. Les évaluations pratiques fréquentes (interrogation, examen,...) par les enseignants à l'issue ou en cours du processus d'enseignements-apprentissage, sont évidemment utiles car elles permettent une régulation, par corrélation et ajustement, dudit processus. Par ailleurs, elles sont une source irremplaçable d'idée et d'hypothèse, mais elles n'apportent généralement pas d'informations fiables sur la valeur des méthodes. Pour que celle-ci puisse être éprouvée, des conditions favorables doivent être réunies : la volonté des enseignants d'harmoniser leurs pratiques, leur acceptation de certaines modalités d'observations, la possibilité d'une collaboration enseignant-chercheur

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- [1] BONNIOL.J-J (1981), Détermination et mécanisme des comportements d'évaluation des épreuves scolaires, Thèse, Université de BORDEAUX II.
- [2] CARDINET, J (1979). L'élargissement d'évaluation, Education et recherche, 1 (1), 15-34.
- [3] Davis, F.B(1966), Analyse des items : Bruxelles, Nauwelarts.
- [4] KIMBUANI, M (2006) Performance en production des résumés par les élèves des classes de 2^{ème}, 4^{ème} et 6^{ème} secondaires de la ville de Kisangani : Contribution à la psychologie cognitive, Thèse de doctorat en psychologie, Université de Kisangani.
- [5] Laveault, D et Grégoire, J (2002), introduction aux théories des tests en psychologie et en sciences de l'éducation, Bruxelles, De Boeck.
- [6] LOKOMBE, K et WANICAN, U (1985) Essai d'adaptation des textes de lecture au niveau moyen d'une classe du primaire, Revue Zaïroise de psychologie et de pédagogie XIII (1-2), 81-91.
- [7] MASANDI, M(2005), Essai de construction et de validation d'une batterie d'échelle de mesures d'attitudes des élèves du secondaire à l'égard de l'évolution des apprentissages scolaires (Mémoire, d'étude supérieure en Pédagogie, Université de Kisangani.
- [8] Noizet, G et Caverne J.P, (1978), Psychologie de l'évaluation scolaire, paris, PUF.
- [9] Piéron, II (1963). Examens et docimologie, Paris, PUF.
- [10] Roussel,P(1996). Rémunération, motivation et satisfaction au travail, Paris, Economica.