

## **Analyse de la transférabilité des connaissances au regard des questions d'évaluation des apprenants : cas de la sixième année primaire en ville de Beni / RD.Congo**

Par Kambale Siriwayo Roger et Murefu Bungabunga Pascal sont

Assistants à l'ISP-Oicha/RD.Congo, Katungo Matsipa Emmanuel est Chef de Travaux à l'ISP- Oicha/ RD.Congo et Masumbuko Pascal est Doctorant à l'Université de Kisangani/RDCongo

---

### **Résumé**

Partant de l'analyse de 436 questions récoltées à partir des cahiers de composition des examens des enseignants de la sixième primaire en ville de Beni, nous avons tenté d'examiner la transférabilité des connaissances acquises par les apprenants dans la résolution des situations-problèmes hors de l'école. Nous sommes partis des hypothèses que les enseignants évalueraient surtout les apprenants à travers les Q.C.M. et les Q.O. à réponses courtes ; qu'ils évalueraient surtout de manière déclarative et que ce genre de questions ne favoriseraient pas le transfert des connaissances chez les apprenants. Les résultats de la recherche ont confirmé toutes ces hypothèses. Nous suggérons la suppression du système d'évaluation des apprenants par les Q.C.M. pour que notre système scolaire ne continue pas à former des analphabètes fonctionnels.

### **Abstract**

Through the analysis of 436 questions collected from the questionnaires proposed by the 6<sup>th</sup> form from teachers of primary school in Beni town, this paper tried to examine the transferability of the knowledge acquired by learners in the resolution of situations-problems outside the school. We proceeded from the hypotheses stating that teachers might evaluate learners through the multi-choice questions and the questions expecting short answers, that they might evaluate in a declarative way and that this kind of questions could not facilitate the transfer of knowledge towards learners. The results of the research confirmed all the hypotheses. We suggest the suppression of the evaluation system consisting of multiple-choice so that our school system stops training functional illiterates.

---

Date of Submission: 06-02-2021

Date of Acceptance: 19-02-2021

---

### **I. Introduction**

Il est reconnu de tous que l'objectif ultime de l'école est de préparer l'élève à s'intégrer dans la société, c'est-à-dire à se tirer d'affaire dans des situations diverses qui se présentent à lui à l'école et en dehors de l'école. Pour y arriver, l'institution scolaire a l'obligation d'armer les élèves des compétences indispensables à la recherche des solutions aux "situations-problèmes" qui surviennent dans la famille, à l'école et même plus tard dans le milieu professionnel.

Dans ce sens, la question consiste à s'interroger sur les conditions qui permettent à un sujet de réutiliser les connaissances acquises dans une situation pédagogique, ailleurs et à ses propres initiatives. Pour B. KABALA (2010), il faut une approche pédagogique pour armer l'élève à mieux mobiliser ses ressources cognitives, affectives et motrices en vue d'affronter des situations-problèmes, de réaliser des projets et de résoudre des tâches significatives. Par conséquent, la procédure de l'"approche par compétence" est ainsi de plus en plus sollicitée dans les apprentissages. Pour dire qu'il faut armer l'enfant des compétences à travers un apprentissage en termes d'intégration des connaissances, lui permettant de faire face à des situations nouvelles qui se présentent à lui. Ce qui supposerait un changement de didactique et d'activités proposées à l'élève, lesquelles devront désormais mettre plus l'accent sur les activités de structuration et d'intégration des connaissances plutôt que sur de simples transmissions et applications des connaissances.

Le problème du transfert se rapporte, selon S.B. NGUEHAN (2006), à la possibilité d'utiliser les connaissances acquises dans d'autres champs. Travailler le transfert revient donc à former des compétences plutôt que des connaissances seulement. Au regard de l'échec scolaire, poser le problème du transfert pourrait apparaître comme un simple luxe, puisqu'il ne surgit que lorsqu'il y a des acquis. Avant de s'inquiéter du faible transfert de certains acquis, mieux vaudrait s'interroger sur leur existence. Parfois, il n'y a rien à transférer faute d'un enseignement consistant parce que l'école court trop de risques et fait plus de promesses qu'elle n'en peut tenir. Il est vrai que le débat sur le transfert n'épuise pas le débat sur l'échec scolaire. Ne faut-il pas cependant intégrer ces problématiques ?

**Philippe Meirieu** (1996) définit la notion de transfert des connaissances comme «le mouvement par lequel un sujet s'approprie les savoirs, les intègre à sa personne en les réutilisant à sa propre initiative». Pour que ce mouvement ait justement lieu, il faudrait que l'élève décèle des analogies entre la situation d'apprentissage (situation source) et la situation d'utilisation (situation cible). Cette identification par l'apprenant des similitudes entre les deux situations n'est pas aussi simple que l'on croit. On se pose alors des questions sur la manière dont l'apprenant arrive à intégrer ces connaissances pour pouvoir les réutiliser dans d'autres contextes et à sa propre initiative.

Il est à constater un fossé imperceptible qui se creuse entre l'école qui continue souvent à distribuer des savoirs ponctuels et les situations auxquelles elle est censée préparer les élèves. D'aucuns observent et notent que l'école continue à produire des "analphabètes fonctionnels", c'est-à-dire que les institutions scolaires produisent actuellement des produits qui sont incapables d'utiliser ou de réutiliser les connaissances acquises à l'école dans la vie quotidienne. Si une partie des jeunes adultes issus de la scolarité obligatoire lisent très difficilement, si certains sont menacés de devenir des "analphabètes fonctionnels", ce n'est pas faute de transférer un savoir-faire acquis, c'est tout simplement faute de l'avoir véritablement construit durant leur scolarité.

De ce fait, selon **Berthelot** (1983) et **Vincent** (1994) « la problématique du transfert des acquis est dans une large mesure indissociable de l'émergence de la forme scolaire d'éducation et du marché du travail ». En effet, contrairement à l'éducation traditionnelle qui préparait à vivre là où on a été éduqué, la prétention de toute scolarisation actuelle est de préparer les élèves à réinvestir leurs acquis dans des contextes variés hors de l'école, dans la vie quotidienne, professionnelle, politique, sociale, ... Plus globalement, l'importance accordée au transfert des connaissances est liée à la mobilité des personnes et au rythme des transformations des sociétés. C'est pourquoi, elle est une préoccupation majeure aujourd'hui alors que l'éducation traditionnelle s'en souciait moins.

**Perrenoud** (1999) stipule que la préoccupation majeure actuellement serait qu'après l'école, le jeune finissant soit capable de réutiliser les connaissances acquises à des situations complexes futures et changeantes. Selon lui pour y parvenir, il est nécessaire que le savoir acquis soit intégré à des compétences de réflexion, de décision et d'action à la mesure des situations complexes auxquelles l'individu doit faire face.

Au regard des considérations précédentes, il nous a paru aussi intéressant que motivant de vouloir nous imprégner quelque peu de la notion du transfert des connaissances chez les apprenants de notre milieu, à savoir les écoliers de l'école primaire en ville de Beni dans la province du Nord-Kivu à l'Est de la R.D.C. Comme il ne nous a pas été facile de nous y imprégner pendant que les enseignants communiquent les connaissances à leurs élèves, c'est-à-dire faire un suivi ponctuel, nous nous sommes intéressés à une des activités pédagogiques, l'évaluation ; car à travers celle-ci on peut avoir une idée sur la façon dont les connaissances ont été communiquées. En effet, c'est l'enseignant qui dispense le cours et c'est à partir de cet enseignement reçu que l'élève est évalué soit par l'enseignant soit par d'autres. C'est à juste titre que B. KABALA pose cette question «que vise-t-on lorsqu'on évoque les situations d'évaluation dans lesquelles les élèves doivent être sondés à travers des situations très structurales telles que les questions à choix multiple ou les questions à réponses brèves ?»

En ce qui concerne notre travail, nous nous posons les questions suivantes :

1. Quels types de questions les enseignants de la sixième primaire en ville de Beni formulent-ils dans les situations d'évaluation des élèves ?
2. À quels types de connaissances ces questions s'adressent-elles ?
3. Ces questions favorisent-elles le mécanisme de transfert des connaissances chez les apprenants ?

De façon anticipée, nous formulons les hypothèses que :

1. Les enseignants de la sixième primaire en ville de Beni évalueraient plus les apprenants à travers des questions à choix multiple et des questions à réponses brèves.
2. Ces questions s'adresseraient plus à des connaissances déclaratives.
3. Ces types de questions ne favoriseraient pas le mécanisme de transfert des connaissances chez les apprenants.

En analysant le niveau de transférabilité des connaissances acquises par les apprenants dans des situations complexes de la vie, nous voulons éveiller l'attention des enseignants sur la nécessité d'une révision didactique en ce qui concerne la définition des objectifs opérationnels des leçons, les stratégies didactiques et les modes d'évaluation ; bref la mise en pratique de l'Approche par Compétence.

En effet, la société congolaise se plaint de la baisse du niveau de notre enseignement à tous les niveaux. Cette question est complexe et aurait des causes multiples parmi lesquelles figurerait sans doute l'insuffisance du transfert des connaissances ou carrément son inexistence pendant la communication des connaissances. Cette cause n'étant pas la moindre, elle est quelque peu ignorée alors qu'elle attirerait de ce fait l'attention de tout

acteur éducatif au regard de la production actuelle de bien des analphabètes fonctionnels que les écoles congolaises ne cessent de façonner dès la base de la formation intellectuelle qui est l'école primaire.

Pour cerner l'objet de notre travail, nous n'avons pas travaillé directement avec les apprenants et les enseignants comme signalé ci-haut. Nous nous sommes servis d'un instrument qui les lie en tant qu'acteurs principaux de l'enseignement-apprentissage à savoir les questionnaires d'évaluation ou concrètement les questions des interrogations et des examens.

## **II. Breve Consideration Theorique Sur Le Transfert Des Connaissances Et Les Types De Connaissances**

### **2.1 DU TRANSFERT DES CONNAISSANCES**

Dans l'enseignement-apprentissage, l'apprenant est le membre actif. Il doit être amené à traiter les informations qui le stimulent, à les organiser de façon efficace dans sa structure cognitive jusqu' à en faire des instruments intellectuels appelés "schèmes" d'après **Piaget**. Celui qui devra l'amener à toutes ces étapes reste l'enseignant. Et ce processus fait plus appel à ce qu'on appelle "le transfert des connaissances". Ainsi, le rôle de l'enseignant en enseignement-apprentissage est celui, pas seulement de faire acquérir les connaissances, mais aussi et surtout d'assurer la transférabilité de ces connaissances afin de rendre l'enfant compétent avec l'acquisition des schèmes de travail. Dans ce processus, l'élève traite les informations multiples qui viennent de son expérience antérieure, de ses connaissances antérieures qui facilitent l'acquisition des nouvelles et d'autres métacognitives qui assurent la mise en application des stratégies.

Pour **REY** (1996) cité par **PERRENOUD** sous le thème «transfert et construction des compétences», il existe un lien indissociable entre transfert et compétence au point de dire que toute compétence est transversale au sens où elle traverse diverses situations et ne s'enferme pas dans la situation initiale. La compétence est indissociable de la capacité d'affronter du neuf à condition qu'on puisse le ramener au connu, au prix de certaines opérations complexes. Il ajoute que travailler le transfert revient donc à former à des compétences plutôt qu'à des connaissances seulement. Or le savoir-mobiliser qui est à la racine de toute compétence n'est pas une représentation ou un savoir au sens strict ; c'est un acquis incorporé.

**MENDELSON**, sous le thème «transfert des apprentissages ou apprentissage du transfert», définit le transfert des connaissances comme le mécanisme qui permet au sujet d'utiliser dans un nouveau contexte les connaissances acquises antérieurement. Il souligne qu'«il n'est en tout cas pas un processus spontané» et que le transfert des connaissances doit se faire en même temps que l'acquisition des connaissances que l'on souhaite voir être transférées et non après.

Et comme le dit **DEVELEY** (1996), les didacticiens devront découvrir et se mettre en tête que le transfert ne constitue pas seulement la phase terminale de l'apprentissage, mais qu'il est présent tout au long de l'apprentissage. Nous devons savoir que toute activité intellectuelle consiste à rapprocher deux contextes : l'approche par les compétences et la problématique du transfert afin d'en apprécier les similitudes et les différences. Enfin, il conclut que l'enseignement-apprentissage est un enseignement qui doit reposer sur le transfert des connaissances pour la bonne formation des apprenants.

**PERRENOUD**, sous le thème «Construire et diversifier les tâches et les situations de sorte à exercer le transfert », dit : « préparer les formés au transfert, c'est négocier un nouveau contrat didactique avec les élèves, les inviter à admettre qu'affronter l'inconnu, l'incertitude, le désarroi, fait partie du métier d'élève, du métier de tous et pas seulement de ceux qui souffrent d'être toujours dépassés par ce qu'on leur demande. Ce n'est possible qu'à la condition d'expliquer aux élèves ce qu'est le transfert et pourquoi il exige qu'on s'aventure hors des sentiers battus ».

Si les connaissances et les compétences ne sont pas transférables en dehors des murs de la classe, cela signifie que toutes les années passées à l'école n'ont suscité que des apprentissages exclusivement scolaires, des apprentissages dont la fonction fondamentale consiste à servir de base pour autoriser seulement à partir des évaluations sommatives, le passage d'une classe à une autre ou d'un cycle à un autre. Pour permettre l'intégration sociale et professionnelle aux jeunes, les acteurs scolaires, particulièrement les enseignants, doivent développer des pratiques pédagogiques transférogènes soutenant le processus du transfert des connaissances en compétences chez leurs élèves.

### **2.2 DE TYPES DE CONNAISSANCES**

Selon la psychopédagogie cognitive, l'enseignant devra faire acquérir aux apprenants trois types de connaissances à savoir les connaissances déclaratives, les connaissances procédurales et les connaissances conditionnelles. Les premières correspondent aux connaissances théoriques appelées communément "les savoirs". Elles sont dites statiques, c'est-à-dire ne permettent pas à l'individu de poser une action. Les deux autres sont dites dynamiques parce qu'elles permettent des actions et peuvent être utilisées dans plusieurs contextes.

Les connaissances procédurales correspondent au "comment de l'action", c'est-à-dire aux étapes pour réaliser une action : c'est le savoir faire. Par contre, les connaissances conditionnelles appelées aussi connaissances stratégiques se réfèrent à plusieurs conditions pour poser une action, contrairement aux connaissances procédurales où une condition déclenche une séquence d'actions. Elles concernent "le quand et le pourquoi de l'action".

Dans ce sens, AUSUBEL souligne qu'une motivation psychologique est une condition pour que l'apprenant relie la nouvelle connaissance logiquement significative aux connaissances préalables qu'il possède. Il ajoute aussi qu'il n'y aurait pas d'apprentissage si l'apprenant n'avait pas l'intention de relier la nouvelle connaissance à d'autres préalablement acquises en vue de lui donner un sens. Une fois l'apprentissage bien motivé, l'enseignant doit intervenir fréquemment sur le transfert informé ou organisé par des contextualisations et recontextualisations au cours d'une séquence d'enseignement-apprentissage jusqu'à faire parvenir ses apprenants à la décontextualisation. Ainsi fait, nous sommes sans nous en douter que, sans motivation ni intention de la part des apprenants, ils feront tous fausse route. PERRENOUD, évoluant dans ce sens, souligne que «sans un minimum de transfert motivé, tout apprentissage serait donc totalement inutile ». Il pourra passer pour un dressage où on n'a pas besoin de l'intention, ni on ne tient pas compte de l'intérêt de celui qui apprend.

### III. Cadre Methodologique

Etant une étude de cas, notre investigation a consisté à récolter les questions d'évaluation à partir des cahiers de composition des enseignants des sixièmes années du primaire en ville de Beni. De la récolte des données jusqu'à leur normalisation, nous sommes passés par les étapes suivantes :

Primo, nous avons dénombré les 173 écoles primaires de la ville, tous les réseaux confondus : c'est notre population d'étude.

Secundo, pour déterminer le nombre d'écoles dans lesquelles nous devrions travailler, c'est-à-dire un échantillon représentatif d'écoles, nous avons appliqué la formule suivante :

$$n = \frac{N}{1+N.e^2} \quad \text{où } n = \text{taille de l'échantillon}$$

$N = \text{taille de la population}$   
 $1 = \text{une constante}$   
 $e = \text{seuil de précision ou marge d'erreur}$

L'application de la formule nous donne 64 écoles, réseaux confondus.

Tertio, pour fixer la proportion d'écoles au quota de chaque réseau, nous avons recouru à la formule suivante :

$$n_i = \frac{n.N_i}{N} \quad \text{où } n_i = \text{effectif pondéré de chaque strate}$$

$N_i = \text{effectif brut de chaque strate}$   
 $N = \text{taille de la population}$   
 $n = \text{taille de l'échantillon}$

L'application de cette expression nous donne un échantillon proportionnel stratifié qui se présente de la manière suivante :

Réseau	Nbre d'écoles	Echantillon retenu
0. Ecoles non conventionnées (E.N.C.)	7	3
1. Ecoles Conventionnées catholiques (E.C.C.)	23	8
2. Communauté Evangélique au Centre de l'Afrique (.C.E.C.A)	14	5
3. Communauté Baptiste au Centre de l'Afrique (C.B.C.A)		
4. EPROBA/CEBA	15	5
5. CEBCE		
6. Ecoles Conventionnées Adventistes du 7 <sup>e</sup> Jour (E.C.A.S.J.)	1	1
7. Ecoles Conventionnées Kimbanguistes (E.C.K.)	1	1
8. Communauté Anglicane au Congo (C.A.C.)	13	5
9. CEPAC		
10. Ecoles Conventionnées Islamiques (E.C.I.)	6	2
11. Ecoles Privées Agréées (E.P.A.)	4	1
	8	3
<b>TOTAL</b>	5	2
	76	28
	<b>173</b>	<b>64</b>

Notons que le choix des écoles visitées pour chaque réseau s'est fait au hasard pour accorder à chacune d'avoir au moins une chance d'être choisie.

Quarto, nous avons ciblé occasionnellement 10 branches et sous-branches de l'enseignement primaire telles que figurées dans le nouveau programme de l'enseignement primaire.

Il s'agit de :

- Domaine des mathématiques, Sciences et Technologie : 4 sous-branches : Opérations, Grandeurs, Problèmes et Sciences.
- Domaines des langues (Français) : 4 sous-branches : Lecture, Grammaire, Vocabulaire et rédaction.
- Domaines de l'univers social et de l'environnement : 2 branches : Géographie et Histoire.

C'est de ces branches et sous-branches que nous avons recueilli les questions qui feront le corps de nos analyses ; et ce, en raison de 10 questions tirées au hasard par branche et sous-branche et par école.

Signalons cependant que seules 50 écoles sur les 64 ciblées nous ont déposé les cahiers de questionnaire, ce qui représente une mortalité expérimentale de 14 écoles sur 64 soit 21, 875%. De ce fait, nos analyses ne portent que sur 500 questions rendues disponibles par les 50 écoles.

Comme décrit ci-haut, c'est la technique documentaire qui nous a permis de récolter les questions qui ont fait l'objet de notre travail à partir des cahiers de composition des questions d'examens et d'interrogations des enseignants de sixièmes années primaires.

Dans notre contexte descriptif, après la récolte des questions, nous avons procédé à leur analyse afin de les classer dans les trois catégories des connaissances au regard de leur nature et de leur contenu. C'est cette analyse qui nous a permis de nous prononcer à propos de nos hypothèses.

#### **IV. Présentation, Analyse Des Données Et Discussion Des Résultats**

##### **4.1 PRESENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES**

Nous devrions analyser 500 questions, mais 64 questions ont été déclassées pour l'une ou l'autre raison : questions mal formulées, imprécises, vagues, avec fausses réponses, questions suggestives, questions complexes,... Notre champ de recherche porte ainsi sur 436 questions constituant nos 100 %.

##### **4.1.1 PRESENTATION DÉTAILLÉE DES DONNÉES**

Pour la lecture des données, les codes suivants ont été adoptés : questions déclaratives : D ; questions procédurales : P ; questions conditionnelles : C ; questions ouvertes : Q.O. ; questions à choix multiples : Q.C.M.

Les données se présentent de la manière suivante par branche et sous-branche :

1. En Opérations :

50 questions : - 13 questions déclassées

- Sur 37 questions restantes : - 22 Q.C.M. = 59% = D  
- 15 Q.O. dont 13 questions = 35% = P  
2 questions = 6% = C

2. En Grandeurs :

50 questions : - 5 questions déclassées

- Sur 45 questions restantes : - 29 Q.C.M. = 64% = D  
- 16 Q.O. dont 1 question = 2% = D  
9 questions = 20% = P  
6 questions = 14% = C

3. En Problèmes :

50 questions : - 8 questions déclassées

- Sur 42 questions restantes : - 20 Q.C.M. = 48% = D  
- 22 Q.O. dont 0 question = 0% = D  
19 questions = 45% = P  
3 questions = 7% = C

4. En Lecture :

50 questions : - 3 questions déclassées

- Sur 47 questions restantes : - 12 Q.C.M. = 26% = D  
- 35 Q.O. dont 20 questions = 42% = D  
13 questions = 28% = P  
2 questions = 4% = C

5. En Vocabulaire :

50 questions : - 7 questions déclassées

- Sur 43 questions restantes : - 25 Q.C.M. = 58% = D  
- 18 Q.O. dont 5 question = 12% = D  
3 questions = 7% = P  
10 questions = 23% = C

6. En Grammaire :  
50 questions : - 6 questions déclassées  
- Sur 44 questions restantes : - 28 Q.C.M. = 64% = D  
- 16 Q.O. dont 1 question = 2% = D  
15 questions = 34% = P  
0 questions = 0% = C
7. En Rédaction :  
50 questions : - 7 questions déclassées  
- Sur 43 questions restantes : - 17 Q.C.M. = 40% = D  
- 26 Q.O. dont 7 questions = 16% = D  
9 questions = 21% = P  
10 questions = 23% = C
8. En Histoire :  
50 questions : - 7 questions déclassées  
- Sur 43 questions restantes : - 31 Q.C.M. = 72% = D  
- 12 Q.O. dont 12 questions = 28% = D  
0 questions = 0% = P  
0 questions = 0% = C
9. En Géographie :  
50 questions : - 5 questions déclassées  
- Sur 45 questions restantes : - 35 Q.C.M. = 78% = D  
- 10 Q.O. dont 6 questions = 13% = D  
4 questions = 9% = P  
0 questions = 0% = C
10. En Sciences naturelles :  
50 questions : - 3 questions déclassées  
- Sur 47 questions restantes : - 40 Q.C.M. = 85% = D  
- 7 Q.O. dont 4 questions = 9% = D  
3 questions = 6% = P  
0 questions = 0% = C

#### **4.1.2 ANALYSE GLOBALE**

La présentation détaillée ci-dessus nous révèle ce qui suit :

- Sur 436 questions, 259 soit 59,4% sont à choix multiple et 177 soit 40,6% sont des questions ouvertes. De 177 questions ouvertes, 56 sont à réponses brèves. Les questions à choix multiple (259) et les questions à réponses courtes (56) font au total 315 questions soit 72, 25%. Ceci confirme notre première hypothèse qui stipule que les enseignants de la sixième primaire de la ville de Beni évalueraient plus les apprenants à travers les questions à choix multiple et celles à réponses courtes. Les 121 questions restantes soit 27,75% sont des questions ouvertes à longues réponses qui exigent l'expression libre de l'apprenant et la réalisation d'une action.
- Considérant les types de connaissances auxquels font appel ces questions, les résultats montrent que : 88 questions soit 20,18% évaluent les connaissances d'une manière procédurale ; 33 questions soit 7,56% évaluent d'une manière conditionnelle et les 315 questions à choix multiple et à réponses courtes soit 72,25% évaluent les connaissances de manière déclarative. Ceci va à l'appui de notre deuxième hypothèse qui pose que les questions d'évaluation proposées par nos enseignants de la sixième primaire évalueraient plus les apprenants de manière déclarative.
- Les questions évaluant les connaissances de manière déclarative (72,25%) font appel aux connaissances statiques ne permettant pas aux apprenants de poser des actions concrètes ; ainsi elles se révèlent très mauvaises pour le transfert des connaissances. Par contre, les questions évaluant les connaissances procédurales et conditionnelles, qui sont bonnes pour le transfert des connaissances ne sont que de l'ordre de 27, 75%. Ceci confirme également notre troisième hypothèse qui stipule que les questions d'évaluation proposées par nos enseignants de la sixième primaire ne favoriseraient pas le transfert des connaissances chez les apprenants.

Toutes nos trois hypothèses s'avèrent ainsi confirmées.

#### **4.2 DISCUSSION DES RESULTATS**

Il est question d'interpréter les résultats en rapport avec chaque branche et sous-branche au regard du but lui assigné dans le programme national de l'école primaire.

## **1. En Opérations**

Etant une sorte d'application des notions apprises en Numération, avec l'acquisition de l'automatisme des quatre opérations fondamentales et autres signes d'opération, nous y avons pris en compte certaines questions de Numération, calcul mental et écrit. Dans cette sous-branche, nous avons relevé 22 questions à choix multiple sur 37 soit 59 %. On a donc eu tendance à restreindre le champ évaluatif du niveau de connaissance dynamique des apprenants en s'attendant plus à l'évaluation de leurs connaissances statiques. Or l'apprenant est ici appelé à opérer dans le concret. Parmi les 15 questions ouvertes, aucune n'a concerné les connaissances déclaratives, 13 ont évalué les connaissances procédurales et 2 les connaissances conditionnelles. Compte tenu du but de cette sous-branche, c'est cette dernière catégorie de questions qui devait primer.

## **2. En Grandeurs**

Ayant pour but de connaître la valeur de chacune des mesures et savoir s'en servir aisément pour résoudre les problèmes de la vie, les questions fermées (29 sur 40 soit 64%) ne pouvaient pas primer dans l'évaluation de cette sous-branche étant donné son caractère pratique. L'unique question ouverte déclarative n'est pas également indiquée, comme elle est rattachée aux Q.C.M. Des 15 questions restantes, 9 sur 16 soit 20% de 45 ont évalué les connaissances procédurales pouvant au moins mener à des actions pratiques. Ce sont les 6 questions ouvertes soit 14% ayant évalué les connaissances conditionnelles qui sont les mieux indiquées pour évaluer cette sous-branche.

## **3. En Problèmes**

Sous-branche d'application de toutes les connaissances mathématiques de l'apprenant, les Problèmes ont pour but de servir d'applications et de techniques de règles qui ont été posées dans d'autres sous-branches des mathématiques, contribuer à la formation de l'esprit, familiariser l'enfant à résoudre les difficultés pratiques,...

Ainsi, les questions fermées (20 sur 42 soit 48%) quoique minoritaires, n'ont pas de place en Problèmes. Car l'enfant est appelé à résoudre les situations-problèmes de la vie et non à faire de simples déclarations. Des 22 questions ouvertes, 19 ont évalué les connaissances procédurales, ce qui est à encourager et 3 seulement ont évalué les connaissances conditionnelles qui primeraient pourtant dans l'évaluation de cette sous-branche en particulier et de toutes les autres sous-branches mathématiques en général.

## **4. En Lecture**

Base d'apprentissage de toute langue, de toute étude et de toute formation, la lecture a pour but de faire acquérir les mécanismes de la lecture, d'assurer la compréhension rapide et totale de la pensée écrite, de transmettre à autrui les pensées et sentiments des autres en utilisant toutes les ressources de bien lire,... De ce fait, il serait très incompréhensible de retrouver des questions fermées dans l'évaluation de cette sous-branche. Malheureusement, elles s'élèvent à 12 sur 47 soit 26%.

Parmi les questions ouvertes, 20 sur 35 soit 42% ont également évalué des connaissances statiques non indiquées dans l'évaluation de cette sous-branche. Seules les 13 questions ouvertes soit 28% ayant évalué les connaissances procédurales sont acceptables parce qu'on a demandé aux apprenants de lire selon certains critères et consignes. Ce sont les deux questions ouvertes ayant évalué les connaissances conditionnelles qui seraient privilégiées et encouragées parce qu'on a exigé aux apprenants de lire, puis on leur a posé des questions de compréhension en rapport avec le texte.

## **5. En Vocabulaire**

C'est une sous-branche qui aide l'apprenant à enrichir la langue. Dans cette optique, un enfant comprend le concept s'il est capable de s'en servir en l'utilisant dans une phrase ou dans un contexte approprié. Au regard de cet objectif, les connaissances déclaratives transparaissant lors de l'évaluation ne sont pas indiquées. C'est ainsi que les 25 questions fermées soit 58% constituent une erreur grave dans l'évaluation de cette sous-branche. De surcroît, 5 questions ouvertes sur 18 soit 12% ont également évalué le vocabulaire d'une manière déclarative. Seules les 13 questions ouvertes dont 3 pour les connaissances procédurales et 10 pour les connaissances conditionnelles sont à encourager, car elles favorisent un bon transfert des connaissances apprises chez les apprenants.

## **6. En Grammaire**

Sous-branche qui aide l'apprenant à maîtriser la structure générale d'une langue, la grammaire a pour but de donner aux apprenants une connaissance pratique des règles, d'expressions écrites pour s'en servir correctement, aider les apprenants à mieux saisir les rapports entre les éléments d'une phrase, favoriser l'acquisition d'une bonne orthographe,...

Les connaissances déclaratives transparaissant dans l'évaluation de cette sous-branche ne seraient pas appropriées. Ainsi les 28 questions fermées soit 64% malheureusement majoritaires vont dans le sens de désavantager les apprenants dans la maîtrise de la structure de la langue.

Parmi les 16 questions ouvertes, une question (soit 2% de 44) a évalué les connaissances déclaratives et rejoint ainsi les questions fermées. Les 15 autres questions ouvertes soit 34% ont évalué les connaissances procédurales et aucune question n'a concerné les connaissances conditionnelles qui permettraient mieux aux apprenants de maîtriser le nœud même de la langue. Cette discipline a été évaluée de manière aberrante.

## **7. En Rédaction**

La Rédaction est aussi une sous-branche d'application de toutes les connaissances acquises en français, une sorte de toile de fond d'apprentissage de toute langue. Elle a pour but d'apprendre à exprimer correctement ses pensées par écrit, en ordre et avec beauté ; exprimer ses sentiments, apprendre à écrire ce qu'on voit, entend, ..., développer l'esprit d'observation et de réflexion.

De ce fait, les questions fermées (13 sur 43 soit 30%) et les questions ouvertes à réponses courtes (7 sur 43 soit 16%) évaluant les connaissances déclaratives n'ont pas leur place dans cette sous-branche. Seules les 9 questions procédurales et les 10 questions conditionnelles conviennent à l'évaluation des connaissances de cette sous-branche, car elles permettent aux apprenants de décrire, de rédiger, de différencier, de narrer, ... en utilisant leurs diverses connaissances de la langue.

## **8. En Histoire**

L'Histoire a pour but de révéler à l'apprenant l'existence du passé et de l'y intéresser, de l'initier à la notion de durée et de temps, de l'initier à un vocabulaire historique élémentaire, de susciter le désir d'une information plus ample et le goût des lectures historiques. L'apprenant doit être initié à expliquer les faits historiques, à les décrire d'une autre manière et à s'en servir pour comprendre les événements du moment. Ceci exigerait normalement l'évaluation de l'Histoire de manière procédurale et surtout conditionnelle. Paradoxalement, toutes les questions posées concernent l'évaluation de manière déclarative (31 Q.C.M. soit 72% et 12 Q.O. soit 28%). Cette discipline a été également évaluée de façon aberrante. Les apprenants ne peuvent pas étendre leurs connaissances historiques, enrichir leur vocabulaire historique et encore moins réutiliser les concepts historiques ou se référer à ces faits dans d'autres contextes et dans des cas concrets.

## **9. En Géographie**

La Géographie a pour but de faire connaître les hommes et les autres pays, faire connaître le milieu local et régional, conduire l'individu par des exercices d'association au-delà de l'horizon sensible, étendre les connaissances des apprenants aux faits et phénomènes physiques et aux relations sur le plan national, continental et international. Ce but ne peut être atteint que par des connaissances essentiellement conditionnelles. Paradoxalement, on a enregistré 35 Q.C.M. sur 45 soit 78% et 6 questions ouvertes à réponses courtes soit 13% qui ont évalué d'une manière déclarative. Seules 4 questions soit 9% ont évalué de façon procédurale. Aucune question d'évaluation des connaissances conditionnelles n'a été conçue. Comme l'Histoire, la Géographie est évaluée de façon inappropriée. Les apprenants ne peuvent pas être à même d'expliquer ou d'exprimer ces connaissances à part les contextes dans lesquels ils les ont apprises.

## **10. En Sciences Naturelles**

Les Sciences Naturelles ont pour but de donner aux apprenants une initiation simple et restreinte à la connaissance de la nature (et non une somme de connaissances), accroître leurs informations en général, inciter chez les apprenants le goût de l'observation et l'attention en vue d'atteindre les connaissances et les informations plus sûres. Le commentaire et la réalité en cette branche ne sont pas loin de ceux de l'histoire et de la Géographie. Les Q.C.M. toujours majoritaires (40 sur 47 soit 85%) suivies de 4 questions ouvertes à réponses courtes soit 9% le témoignent.

Seules 3 questions ouvertes soit 6% ont évalué les connaissances d'une manière procédurale. Et aucune question de connaissance conditionnelle n'a été conçue. Cette branche a été également évaluée de façon aberrante en ne s'attendant qu'à des connaissances statiques que les apprenants ne peuvent pas utiliser dans les contextes de la vie.

## **V. Conclusion**

Somme toute, le but assigné à l'école est de préparer l'enfant à la vie, et l'école primaire reste la base de cette action éducative. Pratiquement, on constate qu'une bonne partie de connaissances que les élèves acquièrent ne sont utilisées qu'en classe et difficilement en dehors de l'école. En fait, confrontés à d'autres situations de la vie, les élèves se montrent incapables de réaliser le transfert attendu et se comportent comme



s'ils n'avaient rien assimilé. Or, la scolarité n'a de sens que si l'essentiel de ce qu'on y apprend peut être investi ailleurs, en parallèle ou plus tard dans la vie sociale et professionnelle.

Partant de cette problématique de transfert de connaissances, notre recherche s'est articulée autour des questions suivantes : quels types de questions les enseignants de la sixième primaire en ville de Beni formulent-ils dans les situations d'évaluation des élèves ? ; à quels types de connaissances ces questions s'adressent-elles ? ; ces questions favorisent-elles le transfert des connaissances chez les apprenants ?

En réponse anticipée, nous avons posé les hypothèses suivantes : les enseignants de la sixième primaire en ville de Beni évalueraient plus les apprenants à travers les questions à choix multiple et les questions ouvertes à réponses courtes ; ces questions évalueraient plus les connaissances de manière déclarative ; ces types de questions ne favoriseraient pas du tout le transfert des connaissances chez les apprenants.

Pour ce faire, nous avons analysé 436 questions récoltées à partir des cahiers de composition d'examens des enseignants de la sixième primaire de 50 écoles ciblées de la place.

Les résultats de la recherche ont relevé que :

- Sur 436 questions, 259 soit 59,4% sont des questions à choix multiple et les 177 questions restantes soit 40, 6% sont des questions ouvertes. Des 177 questions ouvertes, 56 sont des Q.O. à réponses courtes, donc assimilées aux Q.C.M. De ce fait, 315 questions sur 436 soit 72,25% sont du même genre ; ce qui va à l'appui de notre première hypothèse.
- Considérant les types de connaissances sollicitées, il ressort que les Q.C.M. et les Q.O. à réponses courtes (315 sur 436 soit 72,25%) évaluent les connaissances de manière déclarative, contre 88 questions soit 20, 18% évaluant les connaissances de manière procédurale et 33 questions soit 7,57% évaluant les connaissances de façon conditionnelle. Ceci confirme notre deuxième hypothèse.
- Enfin, les connaissances déclaratives demeurant statiques ne permettent pas la réalisation des actions concrètes contrairement aux connaissances procédurales et mieux aux connaissances conditionnelles qui sont dynamiques et qui favorisent les actions et l'application des acquis dans des contextes variés de la vie. Comme les questions évaluant les connaissances déclaratives sont majoritaires, notre troisième hypothèse est également confirmée.

En définitive, les Q.C.M. sont à bannir de notre système d'évaluation et les connaissances purement déclaratives sont à minimiser lors de l'enseignement. Nous militons plutôt pour les connaissances procédurales et surtout conditionnelles qui sont dynamiques et qui préparent mieux les apprenants aux actions et à la résolution des problèmes. C'est à ce prix que nos apprenants échapperont à l'analphabétisme fonctionnel. Ainsi, nous terminons notre travail par quelques suggestions :

- Les questions mal formulées, vagues, suggestives,...du genre de 64 questions que nous avons déclassées sont à déconseiller, car elles désorientent les apprenants au départ et reflètent quelques insuffisances de nos enseignants en matière de didactologie et de la maîtrise de la langue française.
- Les Q.C.M. étant purement déclaratives seraient écartées de l'évaluation à tous les niveaux de l'enseignement national. Toutefois, pour exercer les finalistes à cette pratique évaluative des épreuves de fin de cycles (primaire et secondaire), les instructions ministérielles recommandent qu'on les initie à la procédure d'aborder ce genre de questions vers la deuxième moitié de l'année scolaire, en leur exigeant de justifier chaque fois le choix opéré (choix raisonné).
- Par ailleurs, les enseignants doivent être initiés à l'exploitation des programmes nationaux pour qu'ils s'approprient les objectifs généraux de chaque discipline. En effet, il y a des branches dont les buts se révèlent purement opérationnels et pratiques exigeant ainsi des actions concrètes pour l'évaluation de leur assimilation, telles que les Problèmes, la Lecture, la Phraséologie, le Vocabulaire, la Rédaction, les Grandeurs,... Il est donc très aberrant d'évaluer ces branches et sous-branches par des Q.C.M.
- Les Inspecteurs d'enseignement devront intensifier la formation des enseignants au sujet de l'Approche par Compétence qui prône l'évaluation de l'enseignement-apprentissage à travers des situations contextualisées, moyens d'apprentissage du transfert des connaissances de la part des apprenants.

### **Bibliographie**

- [1]. Berthelot et Vincent cités par SP Da Rocha (2009), Pédagogie active, Pédagogie de la découverte, Méthodes actives, ...De quoi parle-t-on ? Colloque, CPGE, Nantes.
- [2]. BRUMER Jérôme (2011-2012), Apprentissage et formation, Universités de Duke et Harvard, New York.
- [3]. Develey, M. (1996), Didactique et transfert, Lyon, CRDP.
- [4]. EPSP (2011), Programme national de l'enseignement primaire révisé, EDIDEPS, Kinshasa.
- [5]. Meirieu, P. et alii, (1996), Le concept de transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue, Lyon, CRDP.
- [6]. Meirieu, P. (1999), Apprendre...Oui mais comment ?, ESF, Paris.
- [7]. MINEDUC (2000), Programme national de l'enseignement primaire, EDIDEPS, Kinshasa.
- [8]. MINEPSP (2005), Programme national de l'enseignement primaire, EDIDEPS, Kinshasa.

- [9]. Mohamed A. et DJIDA. A., (2009), L'approche par les compétences et la problématique du transfert, Doctorant université de Blida, Algérie.
- [10]. PERRENOUD, P., Transférer ou mobiliser ses connaissances ? D'une métaphore à l'autre : implications sociologiques et pédagogiques [en ligne] consulté le 20 mai 2007.
- [11]. Pr Ausubel (2008), Psychologist and Educational psychologist, psychology Departement, Poitiers university.

Par Kambale Siriwayo Roger, et. al. “ Analyse de la transférabilité des connaissances au regard des questions d'évaluation des apprenants : cas de la sixième année primaire en ville de Beni / RD.Congo.” *IOSR Journal of Business and Management (IOSR-JBM)*, 23(02), 2021, pp. 01-10.