International Journal of Innovation and Applied Studies
ISSN 2028-9324 Vol. 46 No. 3 Sep. 2025, pp. 470-480
© 2025 Innovative Space of Scientific Research Journals
http://www.ijias.issr-journals.org/

Évaluation du niveau d'application de l'approche par les situations (APS) en apprentissage des sciences dans les écoles secondaires pilotes de MBUJIMAYI

[Evaluation of the level of application of the situational approach (APS) in learning sciences in pilot secondary schools in MBUJIMAYI]

Muya Mulumba Sammy[1], Mpungwe Kazadi Simon[2], Kasenga Kasenga Charles[1], Cilongo Mbemba Betsalel[3], and Muamba Mpoyi Samuel[4]

[1]Assistant, Département des sciences agrovétérinaires, Institut Supérieur Pédagogique de KABEYA KAMWANGA, RD Congo

[2]Assistant, Département d'orientation scolaire et professionnelle, Institut Supérieur Pédagogique de KABEYA KAMWANGA, RD Congo

[3]Doctorant en Didactique de Physique, Institut Supérieur des Techniques Informatiques et Appliquées de MBUJIMAYI, RD Congo

[4]Institut supérieur Pédagogique de kabeya KAMWANGA, Département d'histoire et sciences sociales, RD Congo

Copyright © 2025 ISSR Journals. This is an open access article distributed under the ***Creative Commons Attribution License***, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

ABSTRACT: Following the integration of the situational approach (APS) in DRC education system, a study was Undertaken in pilot secondary schools in city of MBUJIMAYI. The objectives of this study were to verify compliance with thé standards of this new paradigm among science teachers, to identify the difficulties encountered in the effective implementation of this new reform as well as the methods used by teachers in their teaching - learning.
To do this, a CAP survey was carried out among 54 secondary schools teachers, in order to situate them in relation to APS, in particular APS training, the use of the evaluation grid, thé use of the correction grid, the questioning method used in the evaluation of their learners as well as the use of DAS observation grid by their heads of establishment. We were guided in our research by techniques such as analysis, interview and observation.
Problem-situations are used by science teachers in the assessment at an insufficient rate (16,5 %, or 205 cases out of 1246 semester exam questions collected and analyzed), while the items were used at 83,5 % (1041 questions out of 1246 collected). More than 75 % of study perfects are notre trained in APS, more than 75 % of science teachers do not provide any methological information on the teaching sheet and use untimed essential knowledge frameworks. Severals efforts remain to be made in order to consolidate this new educational approach.

KEYWORDS: Evaluation, situation-based approach, problem-situation, competence, learning.

RESUME: Suite à l'intégration de l'approche par les situations (APS) dans le système éducatif de la RDC, une étude a été entreprise dans les écoles pilotes de la ville de MBUJIMAYI. Cette étude avait pour objectifs de vérifier le respect des normes de ce nouveau paradigme auprès des enseignants de sciences, d'identifier les difficultés qu'éprouve l'implémentation effective de cette réforme ainsi que les méthodes utilisées par les enseignants dans l'enseignement-apprentissage.
Pour ce faire, une enquête CAP a été effectuée auprès de 54 professeurs du secondaire, afin de les situer par rapport à l'APS, notamment la formation en APS, l'utilisation de la grille d'évaluation, l'utilisation de la grille de correction, le mode de questionnement utilisé dans l'évaluation de leurs apprenants ainsi que l'utilisation de la grille d'observation de DAS par leurs chefs d'établissements. Nous avons été guidés dans notre recherche par les techniques telles que l'analyse, l'entretien et l'observation.
Les situations-problèmes sont utilisées par les enseignants de sciences dans l'évaluation à un taux très insuffisant (16,5%, soit 205 cas sur 1246 questions d'examens semestriels récoltées et analysées), alors que les items l'ont été à 83,5% (1041 questions sur 1246 récoltées). Plus de 75 % de préfets des études ne sont pas formés en APS, plus de 75 % d'enseignants des sciences ne font aucune indication

méthodologique sur la fiche pédagogique et utilisent des canevas des savoirs-essentiels non chronométrés. Plusieurs efforts restent à fournir afin de consolider cette nouvelle approche pédagogique.

MOTS-CLEFS: Évaluation, Approche par situations, Situation-problème, Compétences, Apprentissage.

1 INTRODUCTION

Depuis environ deux décennies, l'approche par compétence (APC) a été confrontée à des multiples critiques négatives, suscitées par l'instauration par ses défenseurs, d'un réductionnisme conceptuel marquant leur appréhension du vocable << Compétence >>, érigeant ainsi la norme de complexité inédite et l'imprévisibilité, ce qui traduit un rejet de toute routine et d'une mobilisation automatisée des connaissances, entraînant des lourdes conséquences tant sur le plan d'enseignement que celui de l'évaluation [13].

Gérald BOUTIN trouve que l'approche par compétence a provoqué un véritable dilemme dans le sens qu'elle exige d'adhérer à une approche de l'efficacité, calquée sur un modèle industriel, au moment où le credo de l'école voudrait le développement de l'apprenant sous tous ses aspects; et que la confusion dans les définitions attribuées au concept « Compétence » offrent un paradoxe même dans l'évaluation de la la compétence développée par les élèves [7].

Les travaux de Nico HIRTT ont démontré que l'APC constitue bel et bien un abandon des savoirs, étant donné que ses tenants considèrent la compétence comme étant « une réponse originale et efficace face à une situation ou catégorie des situations, nécessitant une mobilisation » [16].

Le professeur De KETELE avait évoqué la possibilité pour le monde scientifique, de se préparer à un nouveau pas en avant dans un futur proche, qui dépassera la pédagogie par compétence et mènera à un niveau élevé des connaissances [2].

Les études de Domenico MASCIOTRA stipulent que l'objectif général des réformes en éducation reste la formation d'une personne capable, d'une part, d'utiliser les connaissances construites à l'école dans les situations habituelles de la vie quotidienne aussi bien que dans les situations nouvelles et, d'autre part, d'apprendre tout au long de sa vie et que la notion de compétence forme un couple indissociable avec celle de la situation [5].

Face aux imprécisions, au paradoxe et l'incomplétude éprouvés par l'APC, la conceptualisation devient un palliatif et l'articulation de l'action pédagogique en 3 moments didactiques reste un impératif devant favoriser la mobilisation des connaissances en contexte: Phase de construction des apprentissages en contexte, Phase de décontextualisation ou transfert et enfin, une phase de retour réflexif ou métacognitif sur l'apprentissage [13], [17], [18].

Tous les angles susmentionnés ont conduit les organismes internationaux et scientifiques considérés tant comme visionnaires, géniteurs, législateurs que décideurs des méthodes ainsi qu'approches d'usage en éducation à la mise en place d'une nouvelle philosophie éducationnelle dénommée « Approche par Situations », APS en sigle, à laquelle la République Démocratique du Congo notre pays s'est engagée depuis 2015, notamment par la réécriture des programmes éducatifs du domaine d'apprentissage des sciences (DAS), pour le cycle terminal de l'éducation de base (CTEB) ainsi que pour les humanités scientifiques [4], [14], [15], [22], [23].

Cependant, cette nouvelle vision de l'éducation oblige aux enseignants du DAS de muer leur façon d'élaborer la fiche didactique, de gérer la salle de classe, d'évaluer et de corriger les travaux d'évaluation [17].

Toutefois, une recherche empirique s'avère cruciale dans le contexte où l'on se préoccupe d'améliorer la qualité et l'efficacité de l'éducation, cela en facilitant la régulation de la mise sur pied des pratiques efficaces. Étant donné que ces nouveaux programmes sont entrés en vigueur depui maintenant cinq ans, nous avons voulu en savoir plus sur le degré d'applicabilité auprès des enseignants qui dispensent les cours dans le domaine d'apprentissage des sciences.

Est-ce que les enseignants de la ville de MBUJIMAYI respectent les exigences de l'APS dans leur prestation ? Quelles sont les réelles difficultés que connaît l'implémentation de l'APS ?. Quelles sont les méthodes qu'utilisent les enseignants dans l'apprentissage par APS ?

En réponse à ces questions, nous pensons à priori que « les enseignants de MBUJIMAYI appliqueraient l'APS à un taux insignifiant » ; ensuite, nous estimons que « les enseignants du DAS éprouveraient des difficultés quand à l'application efficace de l' APS ».

Enfin, nous soutenons que les méthodes d'enseignement-apprentissage seraient méconnues par les enseignants du DAS de MBUJIMAYI.

Ainsi, cette recherche se propose d'évaluer le niveau d'application des normes de l'APS par les enseignants, de clarifier les étapes du circuit d'apprentissage exigé par l'APS et de présenter à l'enseignant, le spécimen d'une fiche didactique permettant à l'apprenant de développer les compétences.

2 CADRE CONCEPTUEL

2.1 CONCEPT DE SITUATION-PROBLÈME

Au coeur des réformes contemporaines, la notion de compétences forme un couple indissociable avec celle de situation [5]. Ainsi en milieu scolaire, une situation est une construction Ad hoc, s'inspirant des situations de vie des apprenants, afin de leur permettre d'attribuer du sens aux activités qui leur sont proposées en compte salle de classe [17].

La situation se définit également comme étant un ensemble ± complexe et organisé des circonstances ainsi que des ressources, permettant à une personne de réaliser des tâches, en vue d'atteindre le but qu'elle s'est assigné [18], [24].

Philippe MEIRIEU considère la situation comme une organisation d'un dispositif motivationnel d'apprentissage par l'enseignant, autour d'un obstacle à franchir par la réalisation des tâches [15]. BACHELARD trouve que la situation-problème désigne une situation d'apprentissage conçue par l'enseignant, afin de créer un espace de réflexion et d'analyse autour d'une question à résoudre [15]. En effet, la situation - problème doit intervenir au début du processus pédagogique comme phase de motivation, au cœur du processus comme phase d'acquisition ou de construction de connaissances et en fin du processus comme phase d'évaluation cerficaticative [1], ce qui traduit trois sortes des situations-problèmes respectives: Situation-problème d'enseignement, situation-problème d'intégration ainsi que situation-problème d'évaluation [14], [24].

Néanmoins, la situation doit se constituer de quatre éléments: un cadre spatio-temporel ainsi que socio-culturel dans lequel se trouve la personne et la situation à laquelle elle participe (le contexte); des informations indispensables au traitement de la situation (les ressources); l'élément qui motive l'exécution de la tâche (la circonstance) et les différentes actions que l'élève devra poser en se référant à ses connaissances, aux ressources ainsi qu'à des contraintes de la situation lors de son traitement (les tâches) [20], [24].

Les scientifiques estiment en outre que la bonne situation pédagogique devra porter quatre composantes: des outils, hypothèses ou informations nécessaires que l'apprenant devra manipuler pour parvenir aux résultats (Les objets); des règles, lois, symboles, connecteurs ou applications qui permettront à l'élève de combiner deux ou plusieurs objets afin d'en faire des nouveaux (les opérateurs); des résultats attendus à l'issue d'une combinaison d'objets (les produits) et l'octroi à l'élève de la possibilité de passer les résultats bruts au résumé bien formulé, bien rédigé avec beaucoup de sens (l'habillage) [6].

2.2 CONCEPT DE L'APPROCHE PAR SITUATIONS

De ce fait, les modes habituels de transmission, d'acquisition et de restitution des savoirs sont remis en question, ce qui implique une mutation dans la manière d'un professeur de DAS de concevoir et de mettre en œuvre les situations d'enseignement/apprentissage ainsi que leurs modalités d'évaluation des acquis [18].

L'APS a procédé à la substitution de la leçon par la séquence didactique et de la fiche de préparation par une fiche d'exploitation de la matrice [9], [22] et à une requalification des rôles tant du formateur (professeur) que de l'élève (apprenant), devenus respectivement Concepteur des situations sur lesquelles s'appuiera l'élève pour agir [15], Organisateur des activités d'apprentissage, accompagnateur de chaque apprenant dans le processus constructif des compétences [18] et acteur principal de la construction de ses compétences [22].

Après avoir élaboré une fiche d'exploitation de la matrice, l'APS impose une nouvelle politique de coordination d'une séquence didactique de DAS, articulée autour de 13 étapes devant être respectées dans une salle de classe [6], [9], [17], [21]:

✓ Noter la date du jour et la discipline au tableau;
✓ Effectuer la vérification des préacquis ou des prérequis;
✓ Mentionner le titre du savoirs-essentiel;
✓ Noter la situation au tableau et la présenter aux apprenants;
✓ Solliciter la lecture tant silencieuse qu'expressive de la situation par les apprenants;
✓ Solliciter l'explication de la situation par les apprenants en tenant compte du sexe;
✓ Clarifier la situation;
✓ Communiquer la compétence que l'on désire développer à ses apprenants;
✓ Répartir les apprenants en des sous-groupes;
✓ Distribuer les tâches aux différents sous-groupes tout en délimitant temporellement l'atelier;
✓ Solliciter la présentation de la production de chaque sous-groupe en plénière;
✓ Effectuer des réajustements sur chaque production été constituer progressivement le résumé avec ses apprenants;
✓ Vérifier l'efficacité de l'apprentissage assuré.

2.3 ÉVALUATION SELON L'APS

Dans l'appréhension de l'APS, une compétence reste l'exclusif élément devant faire l'objet d'une évaluation et est en effet définie comme l'aboutissement des traitements achevés ainsi que réussis des situations d'une même famille par une personne ou un collectif de personnes dans un contexte déterminé [17], [21].

La compétence est également définie comme un système de connaissances conceptuelles et procédurales, organisées en schémas opératoires et qui permettent, à l'intention d'une famille de situations, l'identification d'une tâche-problème et sa résolution par une action efficace [11].

D'où la nécessité de n'utiliser que l'évaluation authentique, impliquant ipso facto la substitution des tests classiques constitués d'items indépendants par les situations d'évaluation exigeant des productions effectuées en plusieurs étapes, cela à l'aide d'outils et/ou des formes d'interactions sociales caractéristiques d'un domaine donné [11], [19]. Outre sa structuration et sa contextualisation, toute situation d'évaluation devra être accompagnée des consignes devant fournir des orientations ainsi que directives à l'apprenant, afin qu'il puisse la traiter avec succès sans divaguer et éviter toute perte de temps [6].

2.4 GRILLE DE CORRECTION

L'APS demande également à l'enseignant de DAS de muer sa manière de corriger les travaux d'évaluation de ses apprenants, ce qui impose également le recours à la grille de correction [27], un outil pédagogique répondant au soucis de standardisation de cette avant-dernière étape de l'évaluation, utilisé dans le seul but de garantir un maximum d'objectivité dans la correction.

Ainsi dans son élaboration proprement dite, le professeur de DAS devra fixer 2 à 3 critères minimaux d'évaluation, qui sont des qualités attendues d'une action ou d'une production des apprenants, sans oublier de présenter 2 ou 3 indicateurs qui conviennent pour chaque critère [11], [24].

De ce fait, nous pourrions prendre le cas d'un enseignant de Biologie, qui voudrait que l'élève de 4 éme année des humanités scientifiques soit en même de résoudre rationnellement les problèmes sociaux touchant à l'anatomie et à la physiologie des systèmes reproducteurs humains. Ainsi lors de l'évaluation, ce professeur pourra soumettre ses apprenants à Un exemple de situation évoquant le couple Brown souffrant des cas répétés des grossesses indésirables, mais venu solliciter de l'aide auprès de Mr BRAVENEL, élève de 4ème année des humanités scientifiques de l' EDAP/MULEMBA, et leur demandera de se mettre à la place de cet élève, présenter le protocole à suivre pour mettre fin à ce fléau au sein de cette union conjugale.En effet, l'évaluateur devra utiliser une grille de correction pouvant se présenter de la manière suivante:

École : Classe : 4 éme SC
Évaluateur : Sujet: CYCLE MENSTRUEL
Discipline : BIOLOGIE

GRILLE DE CORRECTION

Référent	Critères	Indicateurs	Pondération
Exploitation des méthodes contraceptives	Pertinence	I1. Détermination des moments phares du cycle menstruel I2. Présentation des signes de la période de fertilité au couple	…../6 pts …./4 pts
Élaboration d'un plan d'action	Cohérence	I1.Exhaustivité logique I2 . Utilisation correcte du jargon	…../ 5 pts …../ 3 pts
Analyse des cas pratiques	Conseils pratiques	I1. Proposition d'alternatives viables I2. Présentation du bien-fondé du format proposé	…./5 pts …./2 pts
Note totale : ……/ 25 pts , soit……./ 10 pts EXCELLENT (10-9 pts) , BON (8-7 pts) , SATISFAISANT (6-5 pts) , INSUFFISANT (4-0 pts)			

De tout ce qui précède, il est certain que l'enseignant qui dispense les disciplines de DAS au secondaire puisse modifier sa manière d'enseigner, ses modalités d'évaluation et son système de corriger les travaux d'évaluation.

2.5 MÉTHODES D'APPRENTISSAGE EN APS

À l'instar des autres didactiens, le Professeur José INDENGE Y'ESSAMBALAKA stipule dans son schéma 3, relatif au développement des compétences, qu'en dehors de la conceptualisation et la contextualisation des apprentissages, le développement des compétences exige aussi un développement stratégique, définissant les méthodes, les moyens, les procédés et techniques appropriés, sans oublier de mettre leur timing en œuvre [11].

Pédagogiquement, le professeur du secondaire se trouve dans l'obligation d'indiquer, sur sa fiche didactique, les méthodes et procédés qu'il envisage exploiter dans chaque étape de l'apprentissage qu'il compte animer.

Cependant, nous constatons que les différents guides élaborés relativement aux programmes éducatifs du DAS en vigueur ont placé les enseignants dans une cacophonie, dans la mesure où aucune des fiches d'exploitation des matrices ne fait nullement mention des méthodes ni procédés [21].

Face à cette contrainte, nous pouvons élaborer une fiche didactique ci-dessous, pouvant servir de spécimen aux enseignants devant appliquer l'APS au cycle secondaire de l'éducation:

FICHE N° 10 / ÉCOLOGIE/3ème SC

Sous-domaine : SVT École: INSTITUT KALUNDU
Discipline: ÉCOLOGIE Professeur : Sammy MUYA MULUMBA
Sujet : LES GRANDS TRAVAUX Classe: 3ème SC Code: MSVT 5.22
Matériels didactiques : illustrations , vidéos éducatifs , photos

Documents consultés :

- MINEPST(2021), Programme Éducatif du DAS: SVT 3 ème AHSC, DIPROMAD, Kinshasa
- Emmanuelle COSSE(2017) , Guide de la modernisation du contenu du plan local d'urbanisme, ECOLABEL , Paris

COMPÉTENCE: Après avoir réalisé les activités qui seront proposées,. l'élève devra être en même de traiter avec succès et de manière acceptable, toutes les situations de la vie quotidienne ayant trait à l'utilité ainsi qu'aux inconvénients de grands travaux.
SITUATION : Dans des milieux ruraux, les cases sont parsemées pêle-mêle, alors qu'en villes par contre, les infrastructures modernes et durables sont prévues : Écoles, jeux , marchés, routes , immeubles, etc… sont mis en place. Cette organisation et cet aménagement des espaces urbains présente des impacts négatifs sur l'environnement.
L'enseignant de SVT 3éme AHSC du complexe scolaire MULAMI MUIMPE demande à ses élèves de dégager les effets néfastes du modernisme sur les écosystèmes.

Timing	Activités du professeur	Activités de l'apprenant
5 min	* Procédé interrogatif de contrôle . Expliquez le concept << modernisme>> . Que signifie << Moderne>> ?	I. ACTIVITÉS INITIALES 1. Révision R/ Modernisme traduit une tendance à se détacher du traditionnel, en vue de d'adopter ce qui est moderne.
20 min	* Procédé expo-interfogatif . Présenter la situation . Solliciter la lecture de la situation . Solliciter l'explication de la situation . Clarifier la situation présente	R/ Moderne désigne ce qui est actuel, avancé, perfectionné ou ce qui témoigne un progrès au sein d'un domaine 2. Décryptage de la situation . Observation de la situation . Exécution de la lecture de la situation . Explication de la situation
25 min	* Étude des cas et Brainstorming . Le professeur organisera la salle de classe en sous-groupes. . Pendant ± 10 minutes, que chaque groupe localise les zones où s'exécutent les grands travaux et dégage leurs impacts tant positifs que négatifs sur l'environnement, le social et l'économie.	. Appréhension du contexte de la situation II. ACTIVITÉS PRINCIPALES 1. MISE EN ACTIVITÉS DES ÉLÈVES . Les élèves constitueront des sous-groupes et chacun de ces groupes désignera ses animateurs. . Explorer les zones d'exécution des grands travaux sur la ville de MBUJIMAYI. . Ressortir l'impact positif et négatif de chaque grand travail.
10 min	* Procédé hypothético-déductive 1. Enumérez ± 5 grands travaux exécutés ou en cours d'exécution sur la ville de MBUJIMAYI. 2. Dégageons ±3 effets positifs de ces 5 travaux sur notre vie 3. rassortissez trois effets néfastes de ces travaux sur notre vie.	2. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS R/ - la construction des châteaux d'eau dans certaines communes ; - l'implantation des lampadaires ; - la construction de l'aéroport de Bipemba aux standards internationaux ; - La mise en valeur du terrain de pépinière MBUJIMAYI. R/ - Ils embellissent notre ville
30 min	* Méthode interro-inductive . Définissez les grands travaux. . Donnez-nous quelques exemples des grands travaux	- ces travaux permettent une forte circulation des capitaux. R/ - Ces travaux entraînent des pollutions atmosphériques; - Ces travaux rendent le coût de vie très chère ; - Ces travaux peuvent aussi générer des conflits sociaux.

	. Dégagez l'impact des grands travaux sur l'environnement. . Présentez l'impact des grands travaux sur la vie sociale. . Relevez l'impact des grands travaux sur l'économie de la zone de leur exécution.	III. SYNTHÈSE LES GRANDS TRAVAUX 1. Définition Les grands travaux sont des ouvrages de construction, d'aménagement ou d'entretien des infrastructures à intérêt communautaire.
10 min	* Procédé interrogatif de contrôle Après avoir échangé avec son professeur d'écologie sur les inconvénients des grands travaux sur l'environnement, l'élève DARVY de 3 ème SC demande à son collègue de proposer ± 4 astuces que l'on peut mettre en place, en vue de prévenir les conflits sociaux.	2. Exemples - Installation des panneaux de signalisation routière ; - Construction d'un réseau d'approvisionnement en eau potable ; - Construction des ponts, routes et immeubles ; - Pose de la gaine téléphonique ; - Réalisation d'une station d'épuration des eaux usées ; - Implantation d'un réseau d'assainissement. 3. Impact des grands travaux 3.1. Impacts environnementaux - l'amendement des paysages en offrant la possibilité de tourisme, de loisir et en présentant une valeur esthétique ; - l'instauration d'une culture d'élimination des déchets ; - la sécurisation du pays par protection de la population et de ses biens contre les risques ainsi que les catastrophes naturelles ; - Les pollutions atmosphériques et édaphiques ainsi que leurs corollaires. 3.2 Impacts sociaux - L'octroi des conditions viables dignes des humains ; - L'augmentation du coût de vie ; - la mutation du mode de vie ; - le changement de la compréhension et de l'appréhension ; - l'exposition à des conflits sociaux. 3.3 Impacts économiques - La facilité de mobilité des personnes et des marchandises ; - La diminution du prix et de la durée des déplacements ; - La multiplication des services à base d'électricité ; - L'amélioration de la qualité nutritionnelle. IV ACTIVITÉS DE CONTRÔLE

3 MATÉRIELS ET MÉTHODOLOGIE

3.1 MATÉRIELS

Le matériel utilisé dans ce travail est constitué d'un questionnaire auto-administré adressé aux enseignants dispensant les cours dans le domaine d'apprentissage des sciences (DAS), des questionnaires qui avaient servi à ces derniers d'évaluer leurs apprenants aux examens semestriels et ensuite les fiches d'inspection pédagogique qu'utilisent les chefs d'établissement scolaires.

3.2 MÉTHODOLOGIE

Dans l'optique d'apporter des éléments de réponse à nos questions de recherche, nous avons élaboré un questionnaire structuré en 3 parties: la première vise l'obtention des renseignements sur l'école, la deuxième fournit des informations sur l'enseignant du DAS et en fin la troisième évalue l'application de l'APS en classe.Notre échantillon est constitué de 54 enseignants qui dispensent les cours de 2023 à 2025.

Toutefois, l'appréciation analytique des questionnaires d'examens récoltés dans les directions des écoles s'est réalisée à travers la grille d'observation suivante:

4 EXCELLENT	. Le questionnaire porte au moins 75 % des situations-problèmes ; . Le professeur utilise les grilles d'évaluation et de correction ; . Les chargés d'inspection pédagogique utilisent la grille de DAS; . Les situations-problèmes ont la structure complète ; . Les canevas des savoirs-essentiels tiennent compte du timing
3 TRÈS BON	. Le questionnaire possède au minimum 50% des situations-problèmes ; .Le professeur utilise les grilles d'enseignement-apprentissage ; . Les chargés d'inspection pédagogique utilisent la grille de DAS ; . Les canevas des savoirs-essentiels sont existants .
2 Passable	. Le questionnaire comporte 50% des situations-problèmes ; . Le professeur utilise la grille d'évaluation . Les chargés d'inspection pédagogique utilisent la grille de DAS.
1 Insignifiant	. Les questionnaires portent moins de 50% des situations-problèmes ; . Les professeurs n'utilisent pas les grilles d'enseignement-apprentissage ; . Les chargés d'inspection pédagogique n'utilisent pas la grille de DAS ; . Les canevas des savoirs-essentiels ne sont pas chronométrés.

3.3 MILIEU

La situation des établissements scolaires dans lesquels notre recherche a été menée peut être donnée à travers le tableau ci-dessous:

N°	DÉNOMINATION	RÉSEAU	CRÉATION	ADRESSE PHYSIQUE	COORDONNÉES GÉOGRAPHIQUES
1	INSTITUT KALUNDU	KIMBANGUISTE	1976	N°75 ,Av.KANSHI , Q.MULEKAYI C.BIPEMBA	S6°7'1.51''(LAT) E23°35'9.00''(LON)
2	INSTITUT EDAP/MULEMBA	NON CONVENTIONNÉ	1967	N° 49 ,Av.CATHEDRALE , Q.BONZOLA, C.KANSHI	S6°8'15.77''(LAT) E23°36'24.79''(LON)
3	ÉCOLE POLYTECHNIQUE PROF LUMANU	PRIVÉ AGREE	2011	N° 11, Av.MBALA MUAMBILA BANTU , Q.MUDIBA, C.KANSHI	S6°7'1.25''(LAT) E23°35'0.42''(LON)
4	COLLÈGE. SAINT LEON 1	PRIVÉ AGRÉÉE	2005	N°1, Av.KANSHI ,Q.MULEKAYI ,C.BIPEMBA	S6°7'27.89''(LAT) E23°34'33.64''(LON)
5	INSTITUT DE DIULU	PROTESTANT	1972	N° 15 ,Av. BLVD LD KABILA , Q.NKASHAMA 1 , C.DIULU	

4 RÉSULTATS

4.1 PROVENANCE DES ENQUÊTÉS

Le tableau ci-dessous demontre que 94, % de nos enquêtés soit 51 cas sur 54 sont des hommes et que la proportion des sujets féminins est de 5,6% soit 3 cas sur 54, 27,8% de nos enquêtés soit 15 enseignants sur 54 proviennent de l'EDAP/MULEMBA, 24,4% soit 13sur 54 du Collège SAINT LEON 1, 20,4% soit 11 professeurs sur 54 sont de l'EP PROF LUMANU, 14,8% soit 8 sur 54 de l'Institut KALANDU et 12,9 % d'enseignants soit 7 sur 54 viennent de l'institut de DIULU.

N°	ÉCOLE	EFFECTIF		TOTAL	%
		HOMMES	FEMMES		
1	INST KALUNDU	8	0	08	14,8
2	I.EDAP/MULEMBA	13	2	15	27,8
3	EP PROF LUMANU	10	1	11	20,4
4	COL . SAINT LEON 1	13	0	13	24,1
5	INST DE DIULU	7	0	07	12,9
TOTAL		51	03	54	100

4.2 QUALIFICATION DES ENSEIGNANTS ENQUÊTÉS

Répartition des professeurs de DAS en fonction de leur qualification

QUALIFICATION	EFFECTIF	%
LA	39	73,6
L2	1	1,9
G3	14	25,9
TOTAL	54	100

À la lecture de ce tableau, nous constatons que 73,6% des enseignants de DAS enquêtés, soit 39 cas sur 54 possèdent le diplôme du deuxième cycle d'enseignement supérieur en pédagogie appliquée, 1,9 % soit 1 sujet sur 54 a obtenu son diplôme du deuxième cycle universitaire en dehors de l'ISP et 25,9% des enquêtés soit 14 cas sur 54 n'ont que le diplôme du premier cycle universitaire en pédagogie appliquée.

4.3 REPARTITION DES ENSEIGNANTS SELON LES SOUS-DOMAINES DE DAS

SD DAS	INST KALUNDU	EDAP MULEMBA	EP PROF LUMANU	C.S LEON 1	INST. DE DIULU	TOTAL	%
SD SVT	3	5	3	4	2	17	31,5
SD MATH	3	6	6	7	1	23	42,6
SD SPTT	2	4	2	2	4	14	25,9
TOTAL	8	15	11	13	7	54	100

Les résultats de ce tableau démontrent que 31,5% de nos enquêtés soit 17 professeurs sur 54 sont spécialisés en sciences de vie et de la terre (SVT), 42,6 % en Mathématiques, soit 23 enquêtés sur 54, alors que 25,9 % soit 14 enseignants sur 54 appartiennent au sous-domaine des sciences physiques, technologie et Technologies de l'information (SPTT).

4.4 FORMATION DES ENSEIGNANTS EN APS

Du tableau ci-dessous, on s'apperçoit que 66,7% des enseignants de notre échantillon, soit 36 cas sur 54 avaient suivi la formation sur l'approche par situation (APS) et 33,3% soit 18 enquêtés sur 54 n'ont jamais suivi une formation en APS.

RÉPONSE	EFFECTIF	%
Oui	36	66,7
Non	18	33,3
TOTAL	54	100

4.5 FORMATION DES CHEFS D'ETABLISSEMENT EN APS

Position des préfets des études au sujet de leur formation en APS

REPONSE	EFFECTIF	%
Oui	1	20
Non	4	80
Total	5	100

À la lumière de ce tableau, on constate que 80 % des chefs d'établissement scolaires (préfets des études), soit 4 sujets sur 5 n'ont jamais été formé et/ou suivi une formation en approche par situation (APS) et 20 % des préfets soit 1 cas sur 5 avaient bénéficié d'une formation en APS.

4.6 QUESTIONS ISSUES DE NOTRE ENQUÊTE

Le tableau ci-dessous démontre que 20,8 % des questions issues de notre enquête, soit 259 sur 1246 proviennent de l'institut KALUNDU, 16,8% soit 209 de l' EDAP/MULEMBA, 19,3 % soit 241 de l'école polytechnique du Prof LUMANU, 34,9 % soit 435 sur 1246 viennent du collège Saint Léon 1 et 8,2% soit 102 de l'institut de DIULU.

ECOLE	SVT	SPTT	MATH	TOTAL	%
I.KALUNDU	92	77	90	259	20,8
EDAP/MULEMBA	95	50	64	209	16,8
EP LUMANU	76	56	109	241	19,3
C.S.LEON 1	112	168	155	435	34,9
I.DE DIULU	29	21	52	102	8,2
TOTAL	404	372	470	1246	100

4.7 PRATIQUE DE L'APS EN CLASSE

Modes de questionnement utilisés dans l'évaluation à travers les examens semestriels

SD DAS	SITUATIONS		ITEMS	
	Effectif	%	Effectif	%
SVT	49	23,9	298	28,6
SPTT	101	49,3	285	27,4
MATH	55	26,8	458	44
TOTAL	205	100	1041	100

De ce tableau, on constate que 16,5% soit 205 questions sur 1246 récoltées dans les cinq écoles étaient sous forme des situations-problèmes et 83,5 % des questions collectées, soit 1041 questions sur 1246 étaient sous forme des items.

Utilisation de la grille d'évaluation

OBSERVATION	EFFECTIF	%
Utilisée	3	5,6
Non-utilisée	51	94,4
Total	54	100

Ce tableau démontre que 5,6 % des enseignants enquêtés, soit 3 cas sur 54 font usage de la grille d'évaluation, alors que 94,4% des enseignants enquêtés, soit une proportion de 51/54 n'utilisent pas la grille d'évaluation.

Usage de la grille de correction

OBSERVATION	EFFECTIF	%
Existante	2	3,7
Inexistante	52	96,3
TOTAL	54	100

Ce tableau atteste que 3,7 % des enseignants enquêtés font usage de la grille de correction des différentes productions des élèves et 96,3%, soit 52 enquêtés sur 54 enseignants ne connaissent même pas l'existence de ce crucial outil d'évaluation.

Utilisation de la grille pédagogique de DAS par les préfets

OBSERVATION	EFFECTIF	%
Exécution	1	20
Non-exécution	4	80
TOTAL	5	100

Il se dégage de la lecture de ce tableau que, la grille pédagogique de DAS n'est utilisée dans l'inspection pédagogique des enseignants de notre échantillon que par 1 préfet des études, soit 20 %, et 80 % des préfets d'écoles de notre échantillon, soit 4 cas sur 5 ne font aucunement usage de ladite grille.

5 DISCUSSIONS DES RÉSULTATS

Ce travail s'est focalisé sur l'évaluation du niveau d'application de l'approche par situations en apprentissage de DAS dans la prestation de 54 professeurs du secondaire avec comme objectifs, la vérification de l'emploi des normes de l'APS par les enseignants des sciences, l'identification des difficultés qu'éprouvent ces enseignants pour appliquer efficacement l'APS ainsi que l'identification des méthodes utilisées dans l'enseignement-apprentissage des sciences.

La connaissance de ces paramètres didactiques présente de l'importance dans l'instauration effective des réformes pédagogiques et dans l'adaptation de tous les acteurs éducatifs à la philosophie devant favoriser effectivement la construction des compétences non didactiques par les apprenants [1], [3], [7], [11], [15], [19].

Les résultats obtenus montrent que les items constituent le principal mode de questionnement employé par les enseignants des sciences dans l'évaluation. Les items ont présenté une teneur de 83,5 %, alors que les situations-problèmes n'ont été utilisées qu'à 16,5 %.

Nos résultats montrent également que plus de 75% d'évaluateurs n'utilisent pas la grille d'évaluation ainsi que celle de correction, plus de 75% des préfets des études n'ont jamais bénéficié d'une formation sur l'approche situationnelle (APS) et inspectent leurs enseignants des sciences avec une fiche de la pédagogie par objectif (PPO) sans faire recours à la grille d'observation pédagogique de DAS.

Nos résultats montrent aussi que les enseignants ont des difficultés dans l'identification des méthodes d'enseignement-apprentissage et n'en font mention sur leurs fiches d'exploitation des matrices, et que plus de 80 % d'enseignants de ce domaine n'ont pas des canevas des savoirs-essentiels non chronométrés.

Il y a lieu de constater que résultats trouvés dans ce travail corroborent avec les observations de l'équipe du Professeur José INDENGE, dans le sens qu'ils attestent une multitude des difficultés éprouvées par les enseignants des sciences dans la construction des situations tant d'apprentissage que d'évaluation, le timing des séquences didactiques, la maîtrise du lien entre les situations virtuelles et les situations réelles de la vie courante, la confection des diverses banques des situations [11].

6 CONCLUSION

Ce travail a permis de vérifier le degré d'application des normes de l'APS par les enseignants des sciences du secondaire et d'identifier les difficultés qu'ils éprouvent encore. Il ressort de cette étude que l'approche par situation est appliquée à un taux insignifiant et que beaucoup d'efforts restent encore à déployer pour pallier aux lacunes qu'éprouvent la quasi-totalité d'organisateurs d'enseignement-apprentissage.

Par conséquent, nous suggérons ce qui suit:

- Les experts en APS du ministère national de l'éducation doivent organiser une << Formation située >> de tous les inspecteurs de l'enseignement secondaire;
- Les inspecteurs formés en APS doivent tenir des cascades de formations objectifves des enseignants et leurs préfets ainsi que directeurs des études en APS;
- Les préfets et directeurs des études doivent rompre avec l'ancienne fiche de visite pédagogique des enseignants des sciences et s'adapter à la nouvelle grille de DAS;
- Les enseignants doivent s'adapter aux exigences de l'APS tant dans l'apprentissage, l'évaluation que la correction, afin de consolider la réforme.

REMERCIEMENTS

Nos remerciements vont à l'endroit de Noé NDALA KASANDA, Doctorant à l'Université Pédagogique Nationale de la RD Congo et Chef des travaux à l'Institut supérieur Pédagogique pour son encadrement scientifique dans le domaine de l'évaluation des apprentissages scolaires. Nos gratitudes vont également à l'endroit de Monsieur JEEF CIKUNA CIBUYI, Biologiste et expert en APS pour toutes ses orientations ayant frayé le chemin à des recherches de ce domaine.

REFERENCES

[1] Alice MORTAGNE (2004), La pédagogie par situations-problèmes: modélisation d'une démarche, CEFEMEN, Rhône.

[2] Anne FROIDEVEAUX (2013), Les tâches complexes et leur évaluation: Entretien avec Jean-Marie De KETELE, Journée d'étude en évaluation, NEUCHÂTEL.

[3] Bernard REY (2015), Peut-on évaluer les compétences scolaires ? Recherche N° 63, Université libre de Bruxelles.

[4] Chloé GUYARD ! 2017), La pédagogie par situations-problèmes, Mémoire de Master, École supérieur du professorat de l'éducation, Paris.

[5] Domenico MASCIOTRA & Al. (2010), Vers une approche située en éducation: réflexions, pratiques, recherches et standards, ed ACFAS, Montréal.

[6] Frédéric GUINEPAIN (2017), Enseigner et évaluer les compétences, Académie de Versailles.

[7] Gérald BOUTIN (2004), L'APC en éducation: un amalgame paradigmatique, éd. CONNEXIONS, Vol 81, N° 1, Paris.

[8] Idrissa ASSUMANI & Al. (2009), Enseignement, Apprentissage et Évaluation selon l'approche par compétence, SERNAFOR, Kinshasa.

[9] Jacques TARDIF (2006, L'évaluation des compétences, éd INJEP, Paris.

[10] Jean-Marie De KETELE (2005), La validation des épreuves d'évaluation selon l'APC: Mesure et Évaluation en éducation, éd De BOECK, Bruxelles.

[11] José INDENGE M.& Al. (2023), Défis des approches par situation (APS) et par compétences (APC) dans le processus d'enseignement-apprentissage: cas de la logique-math au CTEB, An.UNIGOM, XIII, 1.

[12] Linda ALLAL (2000), Acquisition et Évaluation des compétences en situations scolaires, éd De BOECK, Genève.

[13] Marcel CRAHAY (2006), Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation, Revue française de la pédagogie.

[14] Mohamed HADDAR (2021), L'apport de la pédagogie par les situations-problèmes à l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère, ESEF, N° 5.

[15] Mohamed NTAWA (2008), L'apprentissage par situations-problèmes, éd LUMIÈRES.

[16] Nico HIRTT (2009), L'approche par compétences: une mystification pédagogique, N° 39, APED, Bruxelles.

[17] Philippe JONNAERT & Al. (.2010), Approche par situations: Matrice du traitement compétent des situations, CUD-UQAM, N ° 5, Québec.

[18] Philippe PARMENTIER & Al. (2002), En quoi les situations d'enseignement/apprentissage favorisent-elles la construction de compétences ? éd GRIFED, Université catholique de Louvain.

[19] Philippe PERRENOUD (2004), Évaluer les compétences, N° Spécial, Note en pleine évaluation, Genève.

[20] Pierre VERMERSCH & Al. (2021), Module de SVT: Atelier de formation des encadreurs pédagogiques, ABIDJAN.

[21] Simon NSIALA & Al. (2018), Module de formation des enseignants à l'utilisation des programmes éducatifs du DAS au cycle terminal de l'éducation de base et aux humanités scientifiques, SERNAFOR, KINSHASA.

[22] Stéphane CYR & Al. (2016), Analyse d'un projet pilote d'intégration d'une approche par les situations dans l'éducation de base de la République Démocratique du Congo, Comparative and international Education/Étude. Comparée et internationale, vol 45, ISS3, article 4.

[23] Raissa MALU (2017), Deux approches innovantes en matières d'enseignement des sciences en RDC: le PEQPESU et la SST, Bulletin des sciences, Académie royale des sciences d'outre-mer.

[24] Xavier ROEGIERS (2006), La pédagogie de l'intégration en bref, ed TALA 1, Rabat.

[25] Aissa HAMOUCHI et Al. (2008), L'enseignement au Maroc, de l'APO à l'APC: Points de vue des enseignants, éd RADISMA, B.I.E-UNESCO.

[26] Peter IVAN FELLEGI (2023), Méthodes et Pratiques d'enquête, N° 12-587-X au catalogue, OTTAWA.

[27] Jacques ST-ONGE & Al. (2001), Les grilles d'évaluation critériees: Petite histoire du développement du modèle Victoriavillois, Vol 15, N° 2, Pédagogie Collégiale, Québec.