

## Stratégie d'intégration de l'approche par compétence dans le système LMD de l'Institut Supérieur des Techniques Médicales de Gemena/RDC

### [ Strategy for integrating the competency-based approach into the LMD system of the Higher Institute of Medical Techniques of Gemena/DRC ]

*Judith DJEKEMBE MANIAMA, Jean Boniface SOGE SAMBI, Richard KANGAKOLO, Annette MBILISI LISAMBO, Remy ALENGE, and Daniel MATILI WIDOBANA*

Institut Supérieur des Techniques Médicales de Gemena, RD Congo

Copyright © 2024 ISSR Journals. This is an open access article distributed under the *Creative Commons Attribution License*, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

**ABSTRACT:** The study we undertook is part of an evaluative research aimed at improving the quality of health sciences teaching at I. S.T.M.-Gemena in the South Ubangi Province in the South Ubangi Republic in the Democratic Republic of Congo. Indeed, for several years of existence of the I.S.T.M.- Gemena, teaching has been done according to the objective approach which is based more on the behaviors to be adopted by the learners but practical skills have always been the business of the areas of professional life (hospitals, health centers) through advanced training courses, contrary to the expectations of the population at the end of higher education. This situation has never been the subject of any study and we believe that the non-integration of the Competency-based Approach in the teaching of health sciences at the higher level can be classified among the causes of the drop in performance. academic that the community deplores today in this school of higher education.

**KEYWORDS:** strategy, integrating, competency-based approach.

**RESUME:** L'étude que nous avons entreprise s'inscrit dans le cadre d'une recherche évaluative pour fin d'amélioration de la qualité de l'enseignement des sciences de la santé à l'I. S.T.M.-Gemena dans la Province du Sud-Ubangi en République Sud Ubangi en République Démocratique du Congo.

En effet, depuis plusieurs années d'existence de l'I.S.T.M.- Gemena, les enseignements se sont faits selon l'approche par objectifs qui est basée plus sur les comportements à adopter par les apprenants mais les compétences pratiques ont été toujours l'affaire des terrains de la vie professionnelle (hôpitaux, Centres de santé) à travers les stages de perfectionnement, contrairement aux attentes de la population au terme des études supérieures faites. Cette situation n'a jamais fait l'objet d'une étude quelconque et nous pensons que la non intégration de l'Approche par compétences dans l'enseignement des sciences de santé au niveau supérieur peut être classée parmi les causes de la baisse de rendement académique que la communauté déplore aujourd'hui dans cette école d'enseignement supérieur.

**MOTS-CLEFS:** stratégie, intégration, approche par compétence.

## 1 INTRODUCTION

De nos jours, l'enseignement ou mieux l'éducation est considérée comme un facteur déterminant du développement des nations et du bien-être des peuples. Les établissements d'enseignement supérieur deviennent des centres d'apprentissage et sont évalués sur la base de leur aptitude à produire des connaissances utiles aux différents secteurs de la société (Barr et Tagg, 1995 cités par Mungala, 2006). D'après Arpin (cité par Mungala, 2006), les établissements d'enseignement supérieur doivent

relever de nombreux défis, au seuil du XXI<sup>ème</sup> siècle qu'il qualifie de « Education et société, les défis de l'an 2000 », à savoir: produire l'excellence institutionnelle par la valorisation de l'enseignement et de l'apprentissage; et l'auto-évaluation périodique de l'enseignement supérieur et la restauration du sens de l'institution pour répondre aux qualités d'enseignement que la communauté attend de lui.

En se développant, les Instituts Supérieurs deviennent plus complexes, assument de nouvelles fonctions et exigent davantage des ressources. La situation objective des systèmes d'enseignement supérieur s'est modifiée, et l'on sent aujourd'hui l'importance fondamentale qu'ils revêtent dans les sociétés modernes; c'est ainsi que dans de nombreux pays, ces facteurs ont contribué à augmenter l'attention portée à l'évaluation de l'enseignement supérieur (Mungala, 2006).

Le Siècle des Lumières soulève la question de l'utilité des enseignements dispensés. Il s'agit de savoir si l'université et/ou l'institut supérieur a pour ambition de produire des compétences profitables à tous ou s'ils doivent assurer aux titulaires des diplômes dispensés un rang social élevé. On regrette le manque d'assiduité des étudiants autant que des professeurs; la qualité et la valeur des diplômes délivrés; la fraude et la complaisance.

En effet, une réforme qui n'a pas été précédée par des enquêtes pour cerner les attentes de la société, qui n'a pas cherché à obtenir une forte implication des acteurs, qui a été la propre affaire du ministère de l'enseignement supérieur et universitaire, a minimisé fortement ses chances de réussite. D'où, il y a la pertinence des recherches évaluatives pour fins d'amélioration au préalable.

En ce qui nous concerne, Il importe de signaler qu'actuellement, le produit de l'Institut Supérieur des Techniques Médicales de Gemena n'est plus apprécié comme dans le passé, c'est-à-dire les diplômés de l'I. S.T.M.- Gemena subissent de mépris dans la Province comme ailleurs; la formation de cette école supérieure soulève des polémiques; tout le monde se plaint de la baisse du niveau de formation et du faible rendement académique.

De l'autre côté, nous avons constaté l'incompétence des apprenants dans les formations sanitaires durant les deux années de notre prestation en qualité de Chargé de Pratiques Professionnelles à l'I. S.T.M.- Gemena, quant à la mise en œuvre des acquis académiques pour résoudre les problèmes sanitaires simples ou complexe au sein de la communauté après avoir passé 3 années d'études supérieures. Leurs plaintes concernent les stratégies des enseignements dispensés au cours de l'année, à l'ordre séquentiel d'apprentissage, aux procédés d'évaluation; enfin, aux attitudes de certains enseignants dans la relation enseignant-enseigné, selon laquelle, l'apprenant n'est pas au centre de sa formation et qui ne leur permettent pas de réaliser de performance dans une tâche ou une épreuve. Ils ajoutent que beaucoup d'enseignants ne sont préoccupés que par la gestion de leurs cours et la matière à enseigner, de la vente des syllabus et non par les apprenants pour leur formation, les apprentissages qu'ils doivent réaliser et les difficultés qu'ils rencontrent sur terrain.

Du fait que la capacité de résoudre les problèmes sanitaires ou d'aider l'individu, la famille ou la communauté constitue la préoccupation primordiale des apprenants, cette situation remet souvent en question les formations et les compétences professionnelles des enseignants de l'I.S.T.M.- Gemena dans le processus d'enseignement-apprentissage, sans pourtant tenir compte de la part des gestionnaires, des parents et des apprenants eux-mêmes dans le processus de leurs apprentissages. Et par conséquent, on assiste à des déperditions au cours des années académiques et la diminution progressive de taux d'inscription dans des classes de recrutement au début de chaque année académique. Ces situations nous interpellent en tant que future cadre et enseignante d'une école supérieure. Cette interpellation justifie le choix de ce sujet de recherche.

## **2 METHODE**

### **2.1.1 TYPE D'ÉTUDE**

Cette étude est descriptive quantitative.

### **2.1.2 MÉTHODE DE RECHERCHE**

Notre étude étant transversale, nous allons recourir à la méthode d'enquête.

### 2.1.3 COLLECTE DES DONNÉES

#### 2.1.3.1 TECHNIQUES

Nous allons utiliser le questionnaire pour recueillir les informations en rapport avec les caractéristiques socioprofessionnelles des enquêtés et les informations en rapport avec les variables didactiques.

#### 2.1.3.2 INSTRUMENT DE COLLECTE DES DONNÉES

Nous allons nous servir d'un questionnaire préétabli

**Description:** notre instrument est composé de 2 sections, constituées des questions fermées dont:

- **La section 1:** porte sur les caractéristiques socioprofessionnelles des enquêtés: l'âge, le sexe, le grade scientifique, le domaine de formation des enseignants et le nombre d'années prestées à l'I.S.T.M.- Gemena;
- **La section 2:** porte sur les variables de l'étude.

#### 2.1.4 ANALYSE DESCRIPTIVE ET INFÉRENTIELLE

Les données brutes de notre enquête ont été saisies, contrôlées, corrigées, arrangées, comparées et codifiées de manière informatique à l'aide de logiciel SPSS version 17.0; ensuite, transformées en fréquences, en pourcentages et en moyennes pour identifier les comportements didactiques manifestés par les enseignants pendant les enseignements théoriques.

Le test de **Chi-carré** nous a permis de rechercher la différence entre les répartitions observées, issues des quelques caractéristiques socioprofessionnelles des sujets de l'enquête retenues (sexe, grade scientifique, domaines de formation, catégorie temporelle et l'ancienneté) et les comportements didactiques manifestés pendant les enseignements théoriques. A cet effet, nous avons posé l'hypothèse de la différence nulle ( $H_0$ ) pour chaque observation en vue de la rejeter ou de l'accepter, au seuil de signification de 5%.

#### INTERPRÉTATION DE $X^2$ :

- Si  $X^2$  calculé  $\geq X^2$  tabulé: la différence est significative;
- Si  $X^2$  calculé  $\leq X^2$  tabulé: la différence est non significative;
- Si  $X^2$  calculé =  $X^2$  tabulé: la différence est non significative.

#### 2.1.5 CRITÈRES D'ACCEPTABILITÉ

Pour porter un jugement objectif et logique sur les comportements didactiques manifestés par les sujets d'enquête pendant les enseignements théoriques par rapport à l'objectif de l'étude, celui de déterminer les comportements didactiques adoptés par les enseignants de l'I. S.T.M.-Gemena dans le processus d'enseignement-apprentissage, nous avons emprunté l'échelle des valeurs de Saroche (1963) selon laquelle:

de 40 à 69% (moins sévère); de 70 à 79% (sévère); de 80 à 89% (très sévère). Vu le caractère exploratoire de cette étude, étant donné que celle-ci est effectuée pour la première fois dans cet institut supérieur, nous avons adapté les seuils selon lesquels, pour les moyennes:

- De 40 à 69 %: Les comportements didactiques sont moins favorisants;
- De 70 à 79 %: Les comportements didactiques sont favorisants;
- De 80 à 89%: Les comportements didactiques sont très favorisants

Ces appréciations sont faites pour les différentes étapes d'enseignement théorique et le résultat global de l'étude.

Par ailleurs, l'adéquation entre les comportements didactiques de la relation Enseignant-Savoir manifestés et ceux de la relation Enseignant-Apprenant nous donne un aspect général sur le type de processus pédagogique qui prédomine dans les relations pédagogiques entre les enseignants, les apprenants et les savoirs dans les situations didactiques.

## 2.2 ANALYSE DESCRIPTIVE

### 2.2.1 CARACTÉRISTIQUES SOCIOPROFESSIONNELLE DES ENQUÊTÉS

**Tableau 1. Répartition des enquêtés selon l'âge**

Age (an)	F	%
54 et plus	10	33,3
50 – 53	1	3,3
46 – 49	5	16,7
42 - 45	6	20
38 – 41	8	26,7
<b>Total</b>	<b>30</b>	<b>100</b>

Les résultats de ce tableau indiquent que 33,3% des enquêtés sont âgés de 54 ans et plus; 26,7% sont dans la tranche d'âge de 38-41 ans; 20% dans la tranche d'âge de 42 – 45ans et 16,7% dans la tranche d'âge de 46 – 49ans. L'âge moyen vaut 47,97 ans

**Tableau 2. Répartition des enquêtés selon le sexe**

Sexe	F	%
Masculin	26	86,7
Féminin	4	13,3
<b>Total</b>	<b>30</b>	<b>100</b>

Ce tableau montre que 86,7 % des enquêtés sont du sexe masculin et 13,3% du sexe féminin.

**Tableau 3. Répartition des enquêtés selon le grade scientifique**

Grade	F	%
Chef de travaux	3	10
Assistant	20	66,7
Chargé de Pratique Professionnelle	7	23,3
<b>Total</b>	<b>30</b>	<b>100</b>

Il ressort de ce tableau que 66,7% des enquêtés sont des Assistants suivis de 23,3% qui sont Chargés de Pratiques Professionnelles. Les Chefs de Travaux représentent 10%.

**Tableau 4. Répartition des enquêtés selon le domaine de formation**

Domaine de formation	f	%
Enseignement et Administration en soins infirmiers	1	3,3
Gestion des institutions de santé	2	6,7
Médecine générale	7	23,3
Santé communautaire	2	6,7
Sciences infirmières	4	13,3
Technique Laboratoire	2	6,7
Autres	12	40
<b>Total</b>	<b>30</b>	<b>100</b>

Ce tableau révèle que 40% des enquêtés sont dans d'autres domaines de formation ; 23,3% sont en médecine générale; et 13,3% en sciences infirmières.

**Tableau 5. Répartition des enquêtés selon la catégorie temporelle**

Catégorie	f	%
Temps plein	22	73,3
Visiteurs	8	26,7
<b>Total</b>	<b>30</b>	<b>100</b>

Ce tableau dénote que 73,3% des enquêtés sont des enseignants en temps plein et 26,7% sont des visiteurs.

**Tableau 6. Répartition des enquêtés selon le nombre d'année faite à l'I.S.T.M./Gemena**

Nombre d'année	f	%
9 et plus	10	33,3
5 – 8	12	40
1 - 4	8	26,7
<b>Total</b>	<b>30</b>	<b>100</b>

Au vu de ce tableau, il ressort que 40% des enquêtés ont réalisé 5 à 8 ans dans l'enseignement à l'I.S.T.M./Gemena; 33,3% ont fait 9 ans ou plus et 26,7% ans ont presté pendant 1 à 4 ans.

## 2.2.2 COMPORTEMENTS DIDACTIQUES DES ENSEIGNANTS DE L'I. S.T.M.-GEMENA LORS DES ENSEIGNEMENTS THEORIQUES

### 2.2.2.1 COMPORTEMENTS DIDACTIQUES DE MOTIVATION A L'ATTEINTE DES OBJECTIFS DES LEÇONS

**Tableau 7. Répartition des enquêtés selon les comportements didactiques d'activation des apprenants**

Indicateurs	n	f	%
Attire l'attention des étudiants	30	12	40
Donne des directives	30	12	40
Fixe des objectifs	30	22	73,3
Pose des problèmes	30	22	73,3
Souligne l'importance des objectifs	30	10	33,3
Invite les étudiants à discuter des objectifs	30	12	40
<b>Moyenne</b>		<b>15</b>	

Les résultats de ce tableau montrent que 73,3% des enseignants observés fixent des objectifs et posent des problèmes en rapport avec les sujets, 40% attirent les attentions des étudiants distraits, donnent des directives à suivre pendant les enseignements et invitent les étudiants à discuter des objectifs; enfin, 33,3% soulignent l'importance des objectifs. La moyenne des comportements didactiques d'activation pour atteinte des objectifs observée est de 15 sur 30 soit 50%.

**Tableau 8. Répartition des enquêtés selon les comportements didactiques de maintien de l'ordre pour l'atteinte des objectifs des leçons**

Indicateurs	n	f	%
Rappelle à l'ordre les étudiants distraits	30	12	40
Encourage les efforts des étudiants	30	12	40
Sollicite les interventions des étudiants	30	15	50
Invite les étudiants à poser des questions	30	15	50
<b>Moyenne</b>		<b>12,5</b>	

Ce tableau dénote que 50 % des enseignants observés sollicitent les interventions des étudiants et les invitent à poser des questions, 40% rappellent à l'ordre les étudiants distraits et encouragent les efforts des étudiants.

La moyenne des comportements didactiques de maintien de l'ordre pour l'atteinte des objectifs observée est de 12,5 sur 30 soit 42,1%.

**Tableau 9. Moyenne des comportements didactiques de motivation pour l'atteinte des objectifs des leçons**

Indicateurs	n	f	%	$\bar{X}$
Activation	180	90	50	15
Maintient	120	54	42,1	12,5
Total	300	144		48
Moyenne		14		

La moyenne des comportements didactiques de motivation pour l'atteinte des objectifs observée est de 14 sur 30 soit 48%.

### 2.2.2.2 COMPORTEMENTS DIDACTIQUES DU DEVELOPPEMENT DES LEÇONS LORS DES ENSEIGNEMENTS THEORIQUES

**Tableau 10. Répartition des enquêtés selon les comportements didactiques d'information sur l'essentiel à connaître de la matière enseignée**

Indicateurs	n	f	%
Définit les termes	30	27	90
Enonce des faits ou des généralisations	30	22	73,3
Expliquent des faits ou des généralisations	30	22	73,3
Evaluer les sujets des leçons	30	12	40
Moyenne		21	

Il apparait de ce tableau que 90% des enseignants observés définissent les termes pendant les développements des leçons, 73,3% énoncent et expliquent des faits ou des généralisations et 37,5% évaluent les sujets des leçons.

La moyenne des comportements didactiques des enquêtés de l'information sur l'essentiel à connaître de la matière observée est de 21 sur 30 soit 70%.

**Tableau 11. Répartition des enquêtés selon les comportements didactiques d'incitation des apprenants à l'acquisition et l'utilisation des connaissances lors des enseignements théoriques**

Indicateurs	N	f	%
Aide les étudiants à se rappeler des connaissances relatives aux sujets	30	13	43,3
Aide les étudiants à découvrir les sujets nouveaux	30	10	33,3
Aide les étudiants à utiliser leurs connaissances à résoudre des problèmes	30	13	43,3
Moyenne		12	

Les résultats de ce tableau montrent que 43,3% des enseignants observés aident les étudiants à se rappeler des connaissances relatives aux sujets, à utiliser leurs connaissances pour résoudre des problèmes et 33,3% aident les étudiants à découvrir les sujets nouveaux.

La moyenne des comportements didactiques d'incitation des apprenants à l'acquisition observée est de 12 sur 30 soit 43,7%.

**Tableau 12.** Répartition des enquêtés selon les comportements didactiques de renforcement des apprenants lors des enseignements théoriques

Indicateurs	n	f	%
Reformule les réponses des étudiants	30	13	43,3
Sollicite des autres étudiants les compléments des réponses	30	13	43,3
Met en relation les différentes réponses	30	13	43,3
Ajoute des informations aux réponses	30	27	90
<b>Moyenne</b>		<b>16,5</b>	

Les résultats de ce tableau montrent que 90% des enseignants observés ajoutent des informations aux réponses données par les étudiants; 43,3% reformulent les réponses des étudiants, sollicitent des compléments par les autres étudiants, et mettent en relation les différentes réponses. La moyenne des comportements didactiques de renforcement pendant les enseignements théoriques observée est de 16,5 sur 30 soit 55%.

**Tableau 13.** Moyenne des comportements didactiques du développement lors des enseignements théoriques

Indicateurs	n	F	%	$\bar{X}$
Information sur l'essentiel d'être connu	120	83	69,2	21
Incitation à l'acquisition, compréhension et utilisation des connaissances	90	36	40	12
Renforcement	120	66	55	16,5
Total	330	185	56	
<b>Moyenne</b>		<b>17</b>		

Il se dégage de ce tableau une moyenne de 21 sur 30 soit 70 % des comportements didactiques d'information sur les essentiels d'être connu des matières enseignées; 16 sur 30 soit 55 % des comportements didactiques de renforcement et 12 sur 30 soit 40% des comportements didactiques d'incitation à l'acquisition, la compréhension et à l'utilisation des connaissances par les apprenants.

La moyenne des comportements didactiques lors de développement des leçons est de 17 sur 30 soit 56,7%.

### 2.2.2.3 COMPORTEMENTS DIDACTIQUES D'ÉVALUATION FORMATIVE

**Tableau 14.** Répartition des enquêtés selon les comportements didactiques d'évaluation positive lors des enseignements théoriques

Indicateurs	N	f	%
Donne explicitement une évaluation positive	30	18	60
Donne explicitement une évaluation positive, mais d'une façon vague	30	4	13,3
<b>Moyenne</b>		<b>11</b>	

Ce tableau montre que 60% des enseignants observés donnent explicitement des évaluations positives et 13,3% donnent des évaluations positives mais, de façon vague. La moyenne des comportements didactiques d'évaluation positive observée est de 11 sur 30 soit 36,7%.

**Tableau 15.** Répartition des enquêtés selon les comportements didactiques d'évaluation négative lors des enseignements théoriques

Indicateurs	N	f	%
Donne explicitement une évaluation négative	30	18	60
N'est pas d'accord avec les réponses des étudiants	30	10	33,3
<b>Moyenne</b>		<b>14</b>	

Il ressort de ce tableau que 60 % des enseignants observés donnent explicitement des évaluations négatives et 33,3% ne sont pas d'accord avec les réponses des apprenants. La moyenne des comportements didactiques d'évaluation négative observée est de 14 sur 30 soit 46,7%.

**Tableau 16. Répartition des enquêtés selon les comportements didactiques d'évaluation neutre lors des enseignements théoriques**

Indicateurs	n	f	%
Manifeste une réaction positive pour une partie de la réponse et une réaction négative pour une autre partie	30	18	60
Montre qu'il a attendu la réponse mais ne l'évalue pas	30	18	60
<b>Moyenne</b>		<b>18</b>	

Les résultats de ce tableau montrent que 60% manifestent une réaction positive pour une partie de la réponse et une réaction négative pour une autre partie ou montrent qu'ils ont attendu les réponses mais ne les évaluent pas. La moyenne des comportements didactiques d'évaluation neutre observée est de 18 sur 30 soit 60%.

**Tableau 17. Moyenne des comportements didactiques de l'évaluation lors des enseignements théoriques**

Indicateurs	n	f	%	$\bar{X}$
Evaluation positive	60	22	36,7	11
Evaluation négative	60	28	46,7	14
Evaluation neutre	60	36	60	18
<b>Total</b>	<b>180</b>	<b>86</b>	<b>47,7</b>	
<b>Moyenne</b>		<b>14,3</b>		

Il apparaît dans ce tableau que la moyenne des comportements didactiques d'évaluation est de 14,3 sur 30 soit 47,7%. Sur 3 critères d'évaluation des enseignants lors des enseignements théoriques, 18 sur 30 soit 60% sont observées lors de l'évaluation neutre; 14 sur 30 soit 46,7% lors de l'évaluation négative et 11 sur 30 soit 36,7% lors de l'évaluation positive.

**Tableau 18. Moyenne des comportements didactiques lors des enseignements théoriques**

Critères	n	f	%	$\bar{X}$
Motivation	300	144	48	14
Développement	330	185	56	17
Evaluation	180	86	47,7	14
<b>Total</b>	<b>810</b>	<b>415</b>	<b>51,2</b>	
<b>Moyenne</b>			<b>15</b>	

La moyenne des comportements didactiques des enseignants observée pendant les enseignements théoriques est de 15 sur 30 soit 50%. Sur 3 dimensions d'évaluation des comportements didactiques des enseignants lors des enseignements théoriques, il s'observe une moyenne de 17 sur 30 soit 56,7% des comportements didactiques lors du développement de la leçon et 14 sur 30 soit 46,7% lors de la motivation à l'atteinte des objectifs des leçons et de l'évaluation formative.

**Tableau 19. Comportements didactiques de la relation enseignant – apprenant lors des enseignements théoriques**

Indicateurs	N	f	%
Attirer l'attention des étudiants	30	12	40
Donner des directives	30	12	40
Poser des problèmes	30	22	73,3
Inviter les étudiants à discuter des objectifs	30	12	40
Rappeler à l'ordre les étudiants distraits	30	12	40
Encourager les efforts des étudiants	30	12	40
Solliciter l'intervention des étudiants	30	15	50
Inviter les étudiants à poser des questions	30	15	50
Aider les étudiants à se rappeler des connaissances relatives aux sujets	30	13	43,3
Aider les étudiants à découvrir des sujets nouveaux	30	10	33,3
Aider les étudiants à utiliser leurs connaissances pour résoudre les problèmes	30	13	43,3
Reformuler les réponses des étudiants	30	13	43,3
Solliciter les autres étudiants des compléments à une réponse donnée.	30	13	43,3
Total	390	174	44,6

**Moyenne de la relation enseignante - apprenants : 13,4**

Au regard de ce tableau, il apparaît que la moyenne des comportements didactiques de la relation Enseignant–Apprenant dans le processus d'apprentissage des apprenants observée est de 13,4 sur 30 soit 44,6%.

**Tableau 20. Comportements didactiques de la relation enseignant – savoir lors des enseignements théoriques**

Indicateurs	n	F	%
Fixer des objectifs	30	22	73,3
Souligner l'importance des objectifs	30	10	33,3
Définir les termes	30	27	90
Enoncer des faits ou des généralisations	30	22	73,3
Expliquer des faits ou des généralisations	30	22	73,3
Evaluer le sujet	30	12	40
Mettre en relation les différentes réponses	30	13	43,3
Ajouter des informations aux réponses des étudiants	30	27	90
Donner explicitement une évaluation positive	30	18	60
Donner explicitement une évaluation négative	30	18	60
Ne pas être d'accord avec la réponse	30	10	33,3
Manifester une position positive pour une partie de la réponse, une réaction négative pour une autre.	30	18	60
Montrer qu'on a entendu, mais n'évaluent pas	30	18	60
Total	390	237	60,8

**Moyenne de la relation Enseignants - Savoirs : 18,2**

Il se dégage de ce tableau que la moyenne des comportements didactiques de relation Enseignant – Savoir observée est de 18,2 sur 30 soit 60,8%.

**Tableau 21. Adéquation entre la relation enseignant- apprenant et relation – savoir lors des communications pédagogiques**

Type de relation pédagogique	n	F	%
Relation Enseignant – Apprenant	390	174	44,6
Relation Enseignant – Savoir	390	237	60,8

Il s'observe dans ce tableau que la moyenne des comportements didactiques de relation Enseignant-Savoir observée (60,8%) est supérieure à celle de la relation Enseignant – Savoir (44,6%) avec une différence relative de 16,2%. Par ailleurs, il y a une inadéquation entre la moyenne de la relation Enseignant- Apprenant observée et celle de la relation Enseignant – Savoir.

## 2.3 ANALYSE INFERENTIELLE

### 2.3.1 COMPORTEMENTS DIDACTIQUES OBSERVES EN FONCTION DES CARACTERISTIQUES SOCIOPROFESSIONNELLES DES ENQUETES

**Tableau 22.** Répartition des comportements didactiques des enquêtés en fonction de sexe (n = 30)

Sexe	Motivation	Développement	Evaluation	Total
Masculin	12	14	12	38
Féminin	2	3	2	7
<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>17</b>	<b>14</b>	<b>45</b>

$\chi^2$  exact (Yates) = 0,118;  $\chi^2$ t = 5,991; ddl = 2; différence signific.  $P < 0,05$

Il ressort de cette analyse que la valeur de  $\chi^2$  calculé (0,118) est inférieure à celle de  $\chi^2$  tabulé (5,991) au seuil de 5% avec un ddl égal à 2. Ainsi, il n'existe aucune différence statistiquement significative dans les deux répartitions ci-haut. Donc, nous acceptons l'hypothèse nulle. En d'autres mots, que l'on soit du sexe masculin ou féminin, les sujets d'enquête ont manifesté presque les mêmes comportements didactiques.

**Tableau 23.** Répartition des comportements didactiques des enquêtés en fonction de grade scientifique (n = 30)

Grade	Motivation	Développement	Evaluation	Tot.
Chef de Travaux	3	3	3	9
Assistant	6	8	7	21
Chargé de Pratique professionnelle	5	6	4	15
<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>17</b>	<b>14</b>	<b>45</b>

$\chi^2$  exact (Yates) = 0,102;  $\chi^2$ t = 9,488; ddl = 4; différence signific.  $P < 0,05$

Ce tableau révèle que la valeur de  $\chi^2$  calculé (0,102) est inférieure à celle de  $\chi^2$  tabulé (9,488) au risque d'erreur de 5% avec un degré de liberté (ddl) égal à 4, l'hypothèse nulle est acceptée. Donc les trois répartitions observées ne se diffèrent pas significativement.

En d'autres mots, soit que l'on est Chef de travaux, Assistant ou Chargé de Pratique Professionnelle, tous ont manifesté presque les mêmes comportements didactiques.

**Tableau 24.** Répartition des comportements didactiques des enquêtés en fonction de domaine de formation (n = 30)

Domaines	Motivation	Développement	Evaluation	Total
Médicaux	8	10	11	29
Autres	6	7	3	16
<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>17</b>	<b>14</b>	<b>45</b>

$\chi^2$  exact (Yates) = 1,037;  $\chi^2$ t = 5,991; ddl = 2; différence signific.  $P < 0,05$

Au regard des résultats de ce tableau, il n'existe pas de différence statistiquement significative dans les deux répartitions observées, étant donné que la valeur de  $\chi^2$  calculé (1,037) est inférieure à celle de  $\chi^2$  tabulé (5,991) au seuil de 5% avec un degré de liberté égal à 2; d'où, l'acceptation de l'hypothèse nulle. En d'autres termes, quel que soit leurs domaines de formation, tous les sujets de l'enquête ont manifesté presque les mêmes comportements didactiques.

**Tableau 25.** Répartition des comportements didactiques des enquêtés en fonction de catégorie temporelle (n = 30)

Catégorie temporelle	Motivation	Développement	Evaluation	Total
A temps plein	11	14	12	37
Visiteurs	3	3	2	8
<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>17</b>	<b>14</b>	<b>45</b>

$\chi^2$  exact (Yates) = 0,039;  $\chi^2$ t = 5,991; ddl = 2; différence signific.  $P < 0,05$

La valeur de  $X^2$  calculé (0,039) étant largement inférieure à celle donnée dans la table (5,991) au risque de 5%, avec un degré de liberté égal à 2, la différence observée entre ces deux classes n'est pas significative; d'où, acceptation de l'hypothèse nulle. Autrement dit, que l'on soit enseignant en temps plein ou visiteur, tous manifestent presque les mêmes comportements didactiques.

**Tableau 26. Répartition des comportements didactiques des enquêtés en fonction d'années faites dans le service (n = 30)**

Nombre d'années (an)	Motivation	Développement	Evaluation	Total
1 - 4	2	4	5	11
5 - 8	4	4	4	12
9 - plus	8	9	5	22
<b>Total</b>	14	17	14	45

$X^2$  exact (Yates) = 1,087;  $X^2$ t = 9,488; ddl = 4; différence signific.  $P < 0,05$

Les trois répartitions observées ci-haut ne se diffèrent pas significativement étant donné que la valeur de  $X^2$  calculé (1,087) est inférieure à celle de  $X^2$  tabulé (9,488) au risque de 5% et un ddl=4, nous acceptons l'hypothèse nulle. En d'autres termes, quel que soit le nombre d'années passées dans l'enseignement à l'I.S.T.M.-Gemena, tous les sujets d'enquête ont manifesté les mêmes comportements didactiques.

### 3 DISCUSSION DES RESULTATS

- S'agissant des caractéristiques socioprofessionnelles des enquêtés

L'analyse du tableau (4-2) révèle que l'échantillon de cette étude est largement dominé par les sujets du sexe masculin (86,7%). En ce qui concerne les grades scientifiques, (66,7%) sont des Assistants, (23,3%) des Chargés des Pratiques Professionnelles et (10%) des Chefs de Travaux (Tableau 4-3). En considérant les domaines de formation de base des enquêtés, selon le regroupement fait, le tableau (4-4) laisse entrevoir que (60%) des enquêtés ont reçu des formations dans les domaines médicaux (des sciences de la santé) et (40%) dans les autres domaines.

Comme on pourrait s'y attendre, le tableau (4-5) montre qu'environ 73,3% des enquêtés sont des enseignants en temps plein, c'est-à-dire, des enseignants permanents à l'I. S.T.M.-Gemena et 26,7% sont des visiteurs. Enfin, 40% des enquêtés ont passé 5 à 8 ans; (33,3%) ont réalisé 9 ans et plus; et (26,7%) ont fait 1 à 4 ans dans l'enseignement à l'I.S.T.M.-Gemena; ce qui prouve leur ancienneté dans l'enseignement des sciences de la santé (tableau 4-6).

Voulant analyser la différence entre les répartitions des enquêtés selon les caractéristiques socioprofessionnelles retenues, il ne s'est révélé aucune différence statistiquement significative dans les répartitions observées, c'est-à-dire, tous les enseignants de toutes les répartitions ont manifesté presque les mêmes comportements didactiques. Ce qui suppose un manque d'influence des dites caractéristiques sur les comportements didactiques des enseignants de l'I. S.T.M.-Gemena pendant les enseignements théoriques (cfr. tableaux 4-19; 4-20; 4-21; 4-22; 4-23).

- S'agissant des comportements didactiques des enseignants observés lors des enseignements théoriques

Les résultats du tableau (4-18) révèlent que la moyenne des comportements didactiques manifestés par les enquêtés, observée lors des enseignements théoriques est de (51,2%). Ce qui paraît insuffisant pour faciliter l'apprentissage. Examinés selon les différentes variables de l'étude des comportements didactiques des enseignants lors des enseignements théoriques, il se dégage des tableaux (4-9, 4-13, 4-17), respectivement ce qui suit:

- De la motivation pour atteinte des objectifs des leçons

Les comportements didactiques de motivation manifestés par les enquêtés pour atteinte des objectifs fixés pendant les enseignements théoriques observés sont insuffisants (46%) dont l'insuffisance des comportements didactiques d'activation (moyenne de 15 soit 50%) et du maintien (moyenne de 12,5 soit 41,7%). Or, l'apprentissage est plus productif lorsque les apprenants sont prêts à apprendre. Même si la motivation est une chose personnelle, c'est à l'enseignant de créer un climat qui suscite la motivation chez les apprenants (Amuli et coll., 2011).

○ Du développement des leçons

Les comportements didactiques manifestés par les enquêtés lors du développement des leçons sont aussi insuffisants (moyenne de 17 soit 56,2%). Néanmoins, sur les trois critères du développement de la leçon analysés, seuls, les comportements didactiques d'information sur les essentiels à connaître par les apprenants, sont suffisants (moyenne de 17 sur 30 soit 70%); tandis que les comportements didactiques d'incitation des apprenants à l'acquisition, la compréhension et l'utilisation des connaissances et de renforcement sont encore très insuffisants pour faciliter l'apprentissage. Cependant, d'après l'approche « apprendre pour maîtriser », on apprend mieux en étant impliqué dans l'apprentissage et l'application de ce qu'on apprend qu'en écoutant simplement quelqu'un parler d'un sujet. L'apprenant doit vivre l'expérience d'apprentissage qu'il dirige lui-même, car quelqu'un qui apprend retient 20% de ce qu'il entend, 40% de ce qu'il entend et voit, 80% de ce qu'il entend, voit et fait. C'est pourquoi, un enseignement adulte doit intéresser l'apprenant à autant de manière de penser, de sentir et de faire que possible (Amuli et coll., 2011).

○ De l'évaluation formative lors des enseignements théoriques

Il apparaît clairement que les comportements didactiques d'évaluation formative manifestés par les enquêtés lors des enseignements théoriques sont encore très insuffisants (moyenne 14 sur 30 soit 47,7%). Sur trois critères d'évaluation des enseignants lors des enseignements théoriques, seuls, les comportements didactiques de l'évaluation neutre sont assez suffisants (moyenne de 18 sur 30 soit 60%) par rapport à ceux de l'évaluation négative (moyenne de 14 soit 46,7 %) et de l'évaluation positive (moyenne de 11 soit 36,7 %).

Les résultats du tableau (4-21) montrent qu'il y a inadéquation entre les comportements didactiques de relation Enseignant-Apprenant et ceux de la relation Enseignant-savoir; c'est-à-dire, les enseignants s'occupent plus des matières à enseigner que les apprentissages des apprenants et les difficultés qu'ils rencontrent pour réaliser la performance. Cependant, le principe de base des pédagogies actives où l'on tire l'approche par compétence intégrée est que l'individu en formation n'apprend vraiment que s'il tire des leçons de par sa propre activité. L'apprenant est inclus dans le processus de formation et participe à l'apprentissage avec le concours du facilitateur et ses collatéraux (Tshitadi, 2011).

Conclure une étude n'est pas forcément synonyme de l'avoir achevé, c'est plutôt émettre un jugement sur les résultats obtenus. Cette étude a porté sur les comportements didactiques adoptés par les enseignants de l'I.S.T.M.- Gemena, dans le processus d'apprentissage des apprenants lors des enseignements théoriques dans la Province de l'Equateur.

Nous sommes parti d'un constat de la baisse du niveau d'enseignement; de l'inadéquation entre les acquis académiques et les attentes de la population; ensuite, de l'insatisfaction des apprenants dudit institut supérieur de faibles rendements académiques, quant à leurs résultats globaux des fins des années toujours inférieurs à 30% qui, d'après eux, seraient dûs aux comportements didactiques des enseignants dans le processus d'enseignement-apprentissage, et pour lesquels, les compétences scientifiques et professionnelles des enseignants sont mises en cause.

Nous avons recouru à la méthode d'enquête, soutenue par la technique de questionnaire auto-administré pour les caractéristiques socioprofessionnelles des enquêtés et l'observation structurée sur base de la grille d'observation de Waimon, basé sur l'enseignement-apprentissage, lors des enseignements théoriques pour recueillir les données sur les variables de l'étude, à savoir: la motivation à l'atteinte des objectifs des leçons, le développement de la leçon et l'évaluation formative. Les données collectées ont été saisies et codifiées, ensuite nettoyées et analysées par le logiciel SPSS 17,0.

Le test de Chi -carré nous a aidé pour rechercher les différences entre les répartitions des enquêtés observées, issues de quelques caractéristiques socioprofessionnelles retenues et les comportements didactiques manifestés pendant les enseignements théoriques.

Au terme de notre étude, l'ensemble des résultats obtenus confirme notre hypothèse selon laquelle: Les comportements didactiques adoptés par les enseignants de l'I.S.T.M.- Gemena lors des enseignements théoriques sont moins favorisants au processus d'apprentissage des apprenants (moyenne 15 sur 30 soit 50%); Ce qui laisse entrevoir que le processus "**enseigner**" prédomine dans les relations pédagogiques entre les enseignants, les apprenants et les savoirs à l'I. S.T.M.-Gemena.

Les résultats de la présente étude ne révèlent aucune différence statistiquement significative entre les différentes répartitions selon les caractéristiques socioprofessionnelles observées et les comportements didactiques manifestés par les sujets d'enquête lors des enseignements théoriques.

Nous pensons que ces indicateurs serviront de base pour prendre des décisions et orienter les informations nécessaires sur les comportements didactiques dans le processus d'apprentissage des apprenant des instituts supérieurs des techniques médicales dans le but d'améliorer la qualité d'enseignement pour faciliter un bon apprentissage par les apprenants.

## REFERENCES

- [1] AGENCE JAPONAISE DE COOPERATION INTERNATIONALE [JICA]. (2011): Plan national de développement des ressources humaines en santé (PNDRHS)  
[En ligne] adresse URL [http://www.lepotentiel.cd/wp.contant/uploads/2011/04/jca\\_logo.jpg](http://www.lepotentiel.cd/wp.contant/uploads/2011/04/jca_logo.jpg) (consulté le 10/05/2012 à 13h10').
- [2] AKUMBAKINAYO D. (2011). Séminaire des problèmes de l'enseignement. Notes de cours: 1<sup>ère</sup> Licence EASI, ISTM/Kinshasa.
- [3] AMULI J. & NGOMA O. (2011). Méthodologie de la recherche scientifique en soins et santé, Tome I: *De la conception à la diffusion des résultats*, Éd Medias Paul, Kinshasa, 298pages.
- [4] ASSOCIATION POUR LE DEVELOPPEMENT DES METHODOLOGIES D'EVALUATION EN EDUCATION [ADMEE] (2010). Colloque international sur les méthodologies de l'évaluation, Parus V, la Sorbonne.
- [5] BROUSSEAU G. (1992), théorie des situations didactiques, ED. La pensée sauve, Grenoble.
- [6] CAUMARTIN A. & GELEYN L. (1997). Méthodes quantitatives, formation complémentaire, éd. Le griffon d'argile, 209p.
- [7] CHEVALLARD, Y (1991). La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné, éd. La pensée sauvage, Grenoble.
- [8] CPE (2010). Vade-mecum du gestionnaire d'une institution d'enseignement supérieur et universitaire, ED CPE, Imp. Medias Paul.
- [9] De CORTE E. & Al, (1996), Les fondements de l'action didactique, 3<sup>e</sup> édition, ed. De Boek et Lacier, Bruxelles.
- [10] D. Ketele, J. (1975). Les problèmes des objectifs dans le cadre d'une préparation de la leçon. Les sciences de l'éducation pour l'Ere nouvelle, Bruxelles.
- [11] IBEKI, L. (2005). Didactique générale et pratique professionnelle, guide du didacticien. ED pédagogie de pointe, Imp. St Paul, Kinshasa, 244pages.
- [12] JOANNAERT, Ph. (2001). Les didactiques des disciplines, un débat contemporain, ED PUQ, Montréal.
- [13] KABENGELE, G. (2010), organisation de l'enseignement et inspection scolaire, notes de cours destinées aux étudiants de 2<sup>e</sup> Licence EASI/SI, ISTM/Kinshasa.
- [14] LUNGUNGU, F. (2010). Didactique générale: objectifs, moyens et évaluation. Notes de cours G1 G1, GAS, UPN/Kin.
- [15] LUSTIN, D. (1972).Le perfectionnement pédagogique du personnel enseignant dans les formations supérieures en France.