

## Les perceptions des enseignants de l'Institut supérieur en sciences infirmières en République démocratique du Congo face à l'implantation de l'approche par compétences : étude phénoménologique

*Perceptions of teachers regarding implementation of competency-based approach at the Higher Institute of Nursing in the Democratic Republic of Congo: a phenomenological study*

Maguy AEMBE<sup>1,\*</sup> et Marie HATEM<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Institut supérieur en sciences infirmières, Kinshasa, République démocratique du Congo

<sup>2</sup> Département de médecine sociale et préventive, École de santé publique, Université de Montréal, Montréal, Canada

Manuscrit reçu le 22 février 2020 ; commentaires éditoriaux formulés aux auteurs le 20 juin et le 13 février 2021 ; accepté pour publication le 16 février 2021

**Résumé- Contexte :** L'Institut supérieur en sciences infirmières (ISSI) a initié une réforme de son programme d'enseignement selon le système LMD (Licence-Maîtrise-Doctorat), en adoptant simultanément une approche par compétence (APC). **But :** Explorer les perceptions et les attitudes des enseignants de l'ISSI, principaux acteurs de la réforme, face à l'introduction de l'APC et à son implantation dans la formation infirmière. **Méthodes :** Un devis phénoménologique a été mis en œuvre en recourant à des entretiens semi-dirigés réalisés auprès de quatre enseignants permanents et visiteurs de l'ISSI qui se sont engagés dans la formation de la première cohorte des étudiants du programme fondé sur l'APC. **Résultats :** Les enseignants reconnaissent en l'APC des transformations encourageantes au niveau de l'enseignement, l'apprentissage et de l'évaluation. L'APC donne place à une plus grande responsabilité de l'apprenant, au changement du rôle de « maître » en facilitateur et à une meilleure cohésion du parcours de formation de l'apprenant grâce à une collaboration efficace au sein de l'équipe des formateurs. L'accompagnement des enseignants durant tout le processus de changement a facilité l'intégration des différents acteurs et réduit les réticences de départ. Les nouvelles initiatives font appel à des dépenses supplémentaires auxquelles l'institution doit faire face. **Conclusion :** Le contexte de l'ISSI qui, au départ, forme un nombre très limité d'étudiantes, a été un atout pour l'introduction de l'APC. La formation et l'accompagnement de l'équipe de formateurs ont été des éléments déterminants pour l'adhésion des acteurs et la réussite de l'implantation de l'APC.

**Mots clés :** approche par compétences, enseignants, formation en soins infirmiers, perception, République démocratique du Congo

**Abstract. Context:** The Higher Institute of Nursing Sciences (ISSI) has initiated a reform of its teaching program according to the LMD system (License-Master-Ph D) and adopted a competency-based approach (CBA). **Aims:** To explore the perceptions and attitudes of the teachers of the ISSI, the main actors of the reform, faced with the introduction of the CBA and its implementation in nursing education. **Methods:** A phenomenological design with semi-directed interviews has been carried out with four permanent and visitor teachers of the ISSI who engaged in the training of the first cohort of students of the CBA-based program. **Results:** The participants recognize encouraging transformations in teaching, learning and assessment in CBA. The CBA gives place for a greater learner responsibility, a better cohesion of the learner's training path through

\*Correspondance et offprints : Maguy AEMBE, Institut supérieur en sciences infirmières, 2, avenue Lushiku Commune de Lemba, Quartier Salongo, Kinshasa, République démocratique du Congo.  
Mailto : [maguy.aembe@issi.ac.cd](mailto:maguy.aembe@issi.ac.cd).

effective collaboration within the team of trainers, and to the change of the role of teachers from “master” to facilitator. Supporting teachers throughout the change process facilitated the integration of the various actors and reduced initial reluctance. The new initiative involves additional expenses that the institution has to deal with. **Conclusion:** The context of the ISSI, which initially trained a very limited number of students, was an asset for the introduction of CBA. The training and support of the trainers’ team was a decisive element for the adherence of the players and the successful implementation of the CBA.

**Keywords:** competency-based approach, teachers, nursing education, perceptions, Democratic Republic of Congo

## Introduction

### Contexte et problématique

Depuis quelques années, les différents secteurs d’enseignement se sont inscrits dans une logique de programmes de formation axés sur le développement des compétences [1]. En effet, le domaine de l’éducation a connu différents courants pédagogiques qui ont précédé cette approche, tels que la pédagogie par centres d’intérêt [2], la pédagogie fonctionnelle par projets [3], et la pédagogie par objectifs (PPO) [4]. La PPO est le plus récent courant pédagogique appliqué largement avant l’arrivée de l’approche par compétences (APC).

Plusieurs raisons ont concouru à privilégier l’APC comme innovation pédagogique au détriment de la PPO ; la plus importante est le fait que les connaissances acquises à l’école par les apprenants dans la PPO ne sont pas utilisées de façon fonctionnelle et judicieuse dans les situations professionnelles [5,6].

L’APC engendre une transformation des rôles de l’enseignant et de l’apprenant [5,7]. Dans cette approche, l’apprenant se trouve au centre de sa formation dont il est le principal responsable. Il doit organiser lui-même ses connaissances sous l’égide de l’enseignant qui est considéré comme un « facilitateur ». De ce fait, l’enseignant n’est plus le « maître » qui détient le monopole du savoir à transmettre à l’apprenant. C’est le « guide » qui doit créer des situations pour aider l’apprenant à recourir aux connaissances acquises pour trouver les outils nécessaires et à les utiliser à bon escient dans la résolution des problèmes complexes [8].

Le développement d’un programme selon une APC implique des transformations pédagogiques aux niveaux :

- du programme de formation, qui doit tenir compte de la trajectoire développementale de chaque compétence intégrée dans la formation ;
- des méthodes pédagogiques, qui dépendront de la nature des compétences ;
- du degré de développement attendu et des ressources disponibles ;
- des méthodes évaluatives, qui accordent une plus grande importance à l’évaluation formative et qui tiennent compte de la trajectoire du développement des compétences et des ressources à mobiliser ;
- de l’organisation du travail des formateurs, qui exige une collaboration étroite dans la planification, l’accompagnement et l’évaluation des apprenants [1].

Dans l’APC, l’apprenant est préparé à une auto-formation pour parvenir à faire des observations et analyser les situations qui se présentent. Les échanges entre les apprenants et les formateurs facilitent le développement d’une pratique réflexive dans la prise de décision clinique. Le partenariat entre les différents formateurs (cliniciens, académiciens) permet de réduire le décalage entre la théorie et la pratique. De ce fait, l’APC semble être l’approche adaptée pour la formation en soins infirmiers (SI) car il y a un meilleur investissement dans la pratique professionnelle des acquis de la formation théorique [9].

L’APC a retenu l’intérêt de plusieurs auteurs dans le domaine de la pédagogie, mais sa mise en application a suscité différentes réactions chez les enseignants qui doivent l’appliquer [10,11]. Les études réalisées en Belgique [12] montrent que certains enseignants reconnaissent que l’APC contribue idéalement au développement des élèves. En Afrique, plusieurs pays ont adopté l’APC et l’ont rapidement intégré dans leurs programmes d’enseignement. Mais les études sur sa mise en place soulèvent la problématique de sa pertinence [13]. Bernard et al. [11] considèrent que l’APC s’intègre difficilement et qu’elle n’est pas adaptée au contexte national des pays africains. Les enseignants ne se sont pas approprié l’APC car ils n’y avaient pas été suffisamment formés ; elle augmentait leur charge de travail alors qu’ils n’y trouvaient aucune différence avec l’APO [14].

La réforme de l’enseignement met les institutions et leurs ressources académiques face à un changement important à réaliser. Différents auteurs [15,16] ont élaboré des modèles focalisés sur l’attitude face au changement et ses déterminants. Ils considèrent le changement comme le résultat de l’équilibre entre les leviers et les obstacles face à l’innovation.

Selon Colletette et al. [16], parmi les obstacles et leviers pouvant agir sur le processus de changement figurent : le soutien des leaders (administration) ; la disponibilité financière pour soutenir le changement ; les compétences des acteurs (par exemple, les enseignants) et la disponibilité matérielle (les technologies qui soutiennent le changement). La présence ou l’absence de l’un ou l’autre de ces éléments peut constituer un levier ou un obstacle au changement. Ainsi, le contexte institutionnel, à travers les obstacles et leviers, influence la perception des acteurs – au premier plan, les formateurs – face à la mise en œuvre de l’APC. La perception est un processus de sélection,

d'organisation et d'interprétation de l'information qui permet de comprendre le monde environnant [17]. Les perceptions individuelles doivent être prises en compte pour la réussite du changement. Elles résultent du filtrage des informations reçues au sujet de l'innovation que représente l'implantation d'une APC. Le comportement des acteurs face au changement (attitude) peut prendre une des quatre (4) formes suivantes : participant actif, participant passif, opposant actif, opposant passif [16].

Parent et al. [18] ont démontré l'intérêt d'utiliser l'APC dans les formations professionnelles en sciences de santé dans l'enseignement secondaire professionnel en République démocratique du Congo (RDC) pour répondre aux besoins en santé du pays. De son côté, le ministère de la Santé publique, responsable de la formation du personnel de santé du niveau secondaire, a initié un « Plan national de développement des ressources humaines de santé (PNDRHS) 2011–2015 » dont le but était de renforcer les compétences de son personnel, afin d'être capable d'adapter les services rendus aux besoins de santé de la population. Par ailleurs, le Ministère de l'enseignement supérieur et universitaire (MINESU), chargé de la formation du personnel de santé du niveau universitaire, a lancé à son tour une campagne de sensibilisation de la communauté universitaire pour l'intégration de leurs programmes d'enseignement au système de Bologne et au format licence-master-doctorat (LMD) en vue de les rendre compétitifs et de les ouvrir à l'échiquier mondial. Ce ministère institue, en février 2014, la loi cadre de l'enseignement, qui recommande l'arrimage progressif du système éducatif au système LMD pour harmoniser le cursus de l'enseignement supérieur et universitaire – réforme de l'enseignement des métiers, des professions médicales et paramédicales ; cette loi recommande que l'enseignement national vise l'acquisition des compétences.

Conformément aux nouvelles orientations de la politique sanitaire et de l'enseignement, l'Institut supérieur en sciences infirmières (ISSI), en pionnier, a initié une réforme et élaboré un référentiel des compétences de l'infirmière du niveau universitaire (Licence ou Bachelor) selon l'APC. L'ISSI s'est engagé dans cette réforme, prescrite sans aucun soutien du gouvernement pour permettre aux formateurs de se former à l'APC et encore moins d'accéder aux titres de formateurs dans un programme de niveau universitaire. L'ISSI a débuté le changement par l'implantation d'un deuxième cycle de master en administration des programmes de santé en février 2012 afin, entre autres, d'initier les formateurs à l'APC. Les membres de l'équipe enseignante de l'ISSI ont, à tour de rôle, suivi la formation intégrale pour être équipés et conduire la réforme. Le nouveau programme a été développé puis implanté à partir de la rentrée académique 2014–2015.

L'introduction du nouveau référentiel nécessitait la mise en place de nouvelles méthodes didactiques en classe comme en milieu clinique, c'est-à-dire dans l'accompagnement (encadrement) des apprenants. Les enseignants académiques et cliniques doivent intégrer une approche pédagogique différente de celle utilisée couramment. Ceci

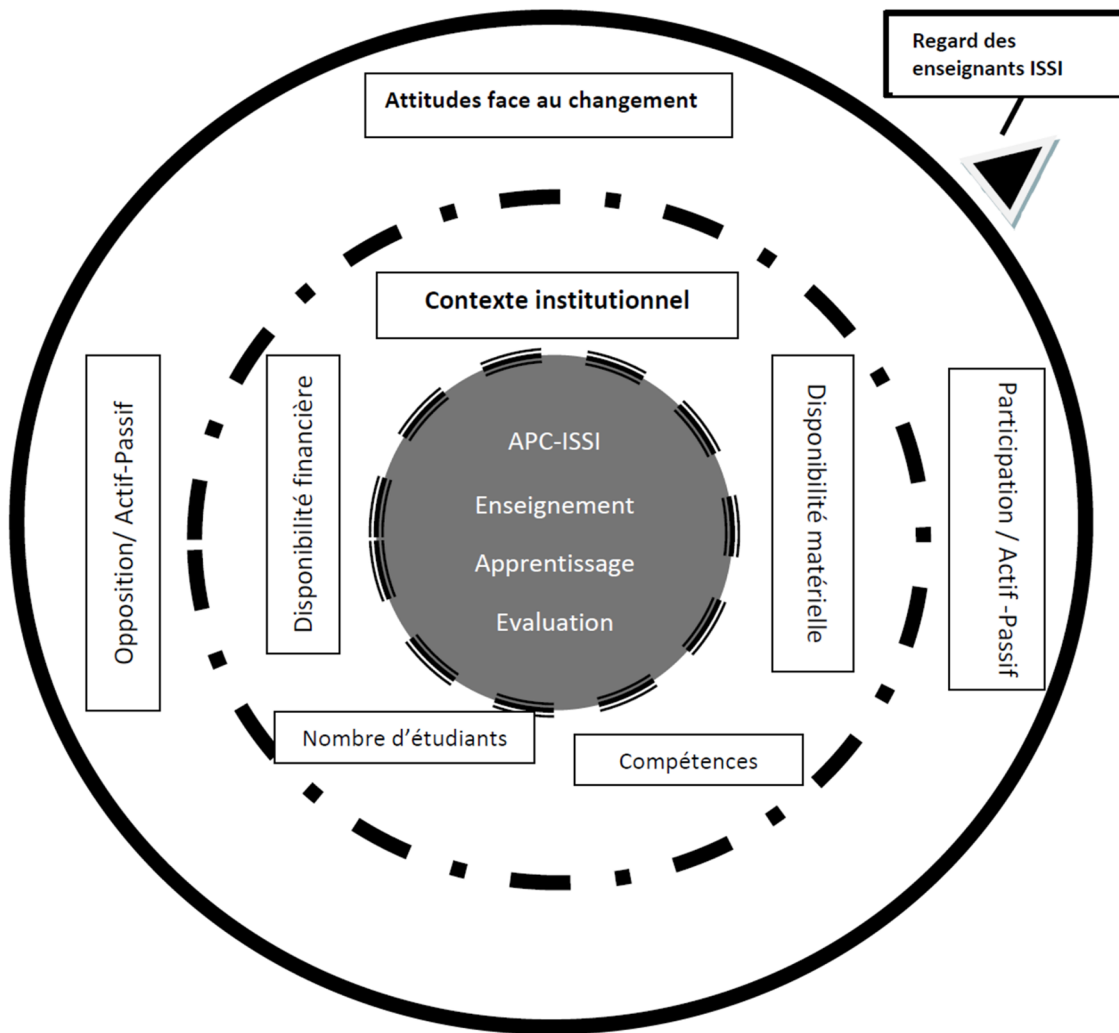
nécessite un développement de leurs capacités afin de contribuer à l'amélioration de la qualité de l'enseignement. Durant la période d'implantation du programme, les enseignants devaient développer leurs propres compétences en matière d'APC, tout en développant les référentiels et matériels didactiques d'enseignement (modules d'enseignements) et d'évaluation ainsi qu'en accompagnant les apprenants dans le développement de leurs savoirs, leurs capacités voire leurs compétences. Le vécu des enseignants face à ce changement mérite donc d'être approfondi pour servir de modèle à la réforme de l'APC entamée par la RDC et peut-être ailleurs, dans les milieux qui vivent des situations similaires. L'approfondissement de la compréhension de cette expérience prend pour référence un cadre conceptuel fondé sur les modèles de changement de comportement (figure 1).

Ce cadre, fondé sur la littérature, présente la dynamique du changement autour de l'APC à travers le regard des enseignants de l'ISSI. La sphère centrale représente leur vision de l'APC et des différentes transformations produites au niveau de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation. Ces changements sont soutenus par le contexte de mise en place qui représente la sphère intermédiaire du cadre. L'APC exige une réorientation des disciplines à enseigner et l'élaboration de nouveaux instruments d'apprentissage et d'évaluation [7] qui nécessitent non seulement des moyens financiers et matériels, mais aussi la compétence des enseignants qui devront les élaborer. L'APC suppose un accompagnement individualisé de l'étudiant, ce qui n'est pas compatible avec un nombre pléthorique d'étudiants. Le contexte de la mise en œuvre de la réforme peut constituer un levier ou un obstacle à l'adoption de l'APC par les enseignants. Cette interaction entre le programme et son contexte est soulignée par une ligne de délimitation de zone pointillée signifiant l'osmose entre les deux zones. L'objectif est de saisir le regard qu'ont les enseignants de l'ISSI sur le contexte de l'implantation de l'APC dans leur milieu.

La sphère externe présente les perceptions des enseignants de l'ISSI qui vont guider leur comportement. La façon de concevoir l'APC à travers les différentes transformations qu'elle engendre, ainsi que le contexte institutionnel, agissent sur leur comportement face à l'APC et au contexte de son implantation. Cette influence ne se fait pas dans un sens unique car la perception des enseignants aura une incidence sur la compréhension et l'utilisation des éléments du contexte pour l'adaptation de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation selon l'APC. Cette interaction est reflétée par la ligne de séparation pointillée entre les différentes sphères.

## Objectif

Le but de la présente étude est d'explorer les perceptions des enseignants de l'ISSI à l'égard l'implantation de l'APC dans la formation de l'infirmière. L'étude s'est penchée sur les questions de recherche suivantes qui se dégagent de son cadre de référence :



**Figure 1.** Dynamique du changement autour de l'approche par compétences (APC) à travers le regard des enseignants de l'Institut supérieur en sciences infirmières (ISSI).

Quelle est la perception qu'ont les enseignantes de l'ISSI :

- quant à la transformation des dispositifs d'enseignement-apprentissage-évaluation ?
- quant au contexte dans lequel cette implantation et cette transformation prennent place ?
- quant à leur attitude face à ce phénomène de changement qu'elles sont en train de vivre au quotidien ?

L'intention est d'exploiter les résultats de cette étude pour identifier les obstacles qui doivent être pris en compte ainsi que les leviers sur lesquels appuyer une implantation effective de l'APC.

## Méthodes

Afin de répondre aux questions ainsi formulées portant sur l'expérience des enseignantes de l'ISSI quant à la réforme de programmes vécue récemment et atteindre le but de l'étude, une approche qualitative de type phénoménologique a été adoptée. Les enseignantes ont ainsi été invitées à parler de leur vécu de l'implantation du

programme à l'ISSI-Kinshasa, dans la commune de Mont Ngafula. La collecte des données a été réalisée à l'ISSI entre juillet et décembre 2017.

L'échantillonnage par choix raisonné a été identifié comme étant le choix le plus adapté au contexte de la recherche. Quatre enseignantes, ayant participé à la formation de la première cohorte d'apprenantes inscrites dans l'APC, ont été abordées et ont accepté de participer à l'étude. Il s'agissait donc des personnes ayant « vécu » le processus de la réforme et l'implantation du programme par APC et qui étaient les mieux placées pour raconter leur vécu en la matière selon le but d'une étude phénoménologique. Pour se donner une vision variée de ce vécu, deux intervenantes permanentes de l'ISSI et deux intervenantes visiteuses œuvrant en milieu clinique ont été interrogées. Les activités ont été réalisées après une déclaration de consentement et les rendez-vous ont été fixés selon la disponibilité de chacun.

Des entretiens semi-dirigés, réalisés à l'ISSI ou sur le lieu de travail des enseignantes visiteuses, ont été enregistrés et retranscrits. Le guide d'entretien, élaboré sur la

base du cadre conceptuel retenu, a permis de mettre des limites directives pour exercer un contrôle sur les grandes lignes à explorer. Il était composé de trois grandes parties :

- la représentation de l'APC et des transformations qu'elle engendre dans l'enseignement-apprentissage-évaluation ;
- le regard des enseignants sur le contexte de mise en place de la réforme ainsi que son impact sur la compréhension ;
- les perceptions et les attitudes face à l'APC et au contexte de sa mise en œuvre.

La proximité de la chercheuse avec les personnes interrogées et sa connaissance étroite du sujet ont permis une certaine aisance lors des entrevues. Cette proximité pouvant constituer une limite à l'étude en influençant l'issue des entrevues, elle a été contrôlée par le regard extérieur d'une experte associée à l'étude.

Un journal des activités a été tenu par la chercheuse responsable de la collecte des données. Ce journal contenait une description claire et détaillée du processus de l'étude (entrevues, méthode de codification et d'analyse des données) ainsi que des changements éventuels apportés à l'étude et leurs motifs.

L'analyse de l'expérience des enseignants de l'ISSI a été faite suivant la méthode d'analyse des données qualitatives proposée par Contandriopoulos et al. [19]. Les données enregistrées lors des entrevues ont été transcrites sous forme de verbatim pour créer une banque de données ordonnées ; elle ont été regroupées par thème, codées, triées, organisées, analysées et interprétées sur base du cadre de référence pour permettre de tirer des conclusions répondant aux questions de recherche. Les participants ont été consultés pour valider les résultats des entrevues. L'ensemble des activités du programme de recherche a reçu une approbation du comité d'éthique du Centre de formation et d'appui sanitaire (CEFA-MONKOLE).

## Résultats

Sur la base du cadre de référence adopté, le devis choisi a permis de répondre aux questions de recherche portant sur la perception qu'ont les enseignantes de l'ISSI. Les résultats sont présentés dans les sections suivantes et résumés dans le [tableau I](#).

### La transformation de l'enseignement-apprentissage-évaluation

L'analyse des propos recueillis montre que les enseignants de l'ISSI reconnaissent en l'APC un bouleversement au niveau de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation. Ainsi, il n'y a plus de rapport de suprématie entre le maître et ses apprenants. L'enseignant ne se considère plus comme détenteur du savoir à transmettre : « L'APC change la manière traditionnelle d'enseigner où l'enseignant était le maître détenteur du savoir et les élèves gravitent autour de lui... » (INTE1PBP).

Ces transformations ne mettent pas à l'aise tous les enseignants qui ont parfois un sentiment d'inefficacité dans la formation :

*C'est vrai que les étudiantes doivent apprendre l'autoformation mais parfois on se demande si elles ont la capacité d'apprendre telle qu'on aurait voulu leur enseigner la matière... ça crée parfois une certaine incertitude qui nous pousse parfois à revenir à l'ancienne méthode* (INTER4JMF).

Pour guider les apprenants et les orienter dans le processus de développement des compétences, l'enseignant lui-même doit développer des savoirs, savoir-faire et savoir-être :

*« Cette manière d'enseigner pousse l'enseignant lui-même à chercher, analyser et réfléchir sur chacun des travaux que l'apprenant doit réaliser. Sinon, il ne pourra pas orienter l'étudiante »* (INTER2J1).

Cet accompagnement fait naître une notion d'interdépendance entre les personnes qui gravitent autour de l'apprenant :

*« ... Je suis obligée de me référer à mes collègues pour que les choses marchent »* (INTER4JMF). L'individualisme des enseignants, connu dans l'approche pédagogique antérieure, disparaît au fur et à mesure pour laisser place à une étroite collaboration pour un but commun :

*« Je suis obligée de travailler en collaboration avec mes collègues alors que j'avais l'habitude de travailler seule... »* (INTER2J1).

En termes d'apprentissage, l'APC est perçue comme donnant une plus grande responsabilité à l'apprenant : « L'APC pousse l'apprenant à être plus responsable de sa formation, à développer ses propres savoirs » (INTER2J1). L'apprenant n'attend plus tout recevoir de son professeur. Il doit avoir le sens critique de l'information pour construire ses connaissances :

*«... on pousse l'étudiante à chercher les connaissances, les analyser et les critiquer. Mais pour cela, il faut que l'étudiante développe sa capacité d'analyse critique. C'est compliqué quand elles n'ont pas été formées à réfléchir ainsi depuis les humanités »* (INTER2J1).

Bien qu'acteur principal, l'apprenant est orienté : « ... Bien évidemment, on ne peut pas laisser les étudiantes chercher comme cela, il faut les orienter sinon elles ne s'en sortent pas, elles sont perdues » (INTER4JMF).

Par ailleurs, selon les enseignants, l'évaluation devient évolutive et continue : « l'évaluation n'est pas quelque chose de statique, de fixe, mais elle est évolutive » (INTER1PBP). Les méthodes d'évaluation sont diversifiées : « Il y a différents types d'évaluation dans des contextes multiples » (INTER1PBP). L'évaluation renforce la collaboration :

*L'évaluation des apprenants demande aussi une véritable collaboration car on doit s'appuyer sur les acquis des étudiantes dans les autres modules pour faire une évaluation intégratrice... Donc cela demande d'avoir bien collaboré en amont pour aider les apprenantes à évoluer dans leur compétence* (INTER2J1).

**Tableau I.** La synthèse des thèmes correspondants aux obstacles et leviers perçus par les participants

OBSTACLES	LEVIERS
<b>Les transformations de l'enseignement et l'apprentissage</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- La non-maîtrise des différentes transformations dans l'enseignement et l'apprentissage a généré un sentiment d'incertitude par rapport à la pertinence de l'APC</li> <li>- L'apprentissage des enseignants au même moment que les étudiantes qu'ils encadrent</li> <li>- Les étudiantes n'ont pas été préparées par leur formation de base qui est encore basé sur les objectifs de formation</li> </ul>	
<b>Contexte</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- La formation progressive des enseignants a été un frein pour les enseignants qui n'avait pas encore reçu la formation</li> <li>- L'absence de subvention</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Intégration des acteurs dans le processus d'implantation</li> <li>- Le leadership et l'engagement des enseignants</li> <li>- Engagement financier de la direction</li> <li>- Le pilotage de la réforme et l'accompagnement des enseignants</li> <li>- Le nombre réduit d'étudiants dans le programme</li> </ul>
<b>Attitudes face au changement</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- La non-intégration du changement en début d'implantation</li> <li>- L'augmentation de la charge de travail qui n'induit pas une augmentation de la rémunération</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'esprit d'ouverture de certains acteurs</li> </ul>

### Le contexte dans lequel cette implantation et cette transformation prennent place

Certains éléments ont facilité l'implantation de la réforme.

Le principal a été celui d'intégrer les différents acteurs dans le projet initial de la réforme :

« *Quand l'ISSI réfléchissait sur le système, et même comment basculer vers le LMD, l'ISSI nous a associés à plusieurs rencontres pour discuter de la nouvelle approche* » (INTER1PBP). Le deuxième cycle organisé par l'ISSI a été perçu comme un élément important dans le développement personnel des compétences des enseignants pour faire face à ce nouveau programme :

« *Le Master a permis d'ouvrir les horizons vers une autre façon de faire les choses* » (INTER3ME).

Les nouvelles compétences acquises ont permis de développer un leadership pour accompagner les différents changements dans la mise en place effective de la réforme :

« *Les personnes qui ont fini le master ont été des référents pour nous aider à évoluer dans le programme. Comme nous n'avons pas eu la formation en même temps, nous avons eu un peu plus de difficultés que les autres à comprendre l'APC* » (INTER2JI).

L'engagement financier de la direction de l'ISSI pour accompagner le processus de la réforme a été un levier important : « *Je pense que l'ISSI se bat et fait de son mieux pour trouver des financements afin de réussir ce programme jusque-là* » (INTER3ME).

De plus, le pilotage de la réforme par une experte internationale a permis à ceux qui n'avaient pas encore commencé leur deuxième cycle de s'intégrer dans la réforme : « *L'accompagnement et le suivi permanent de notre experte a permis à toute l'équipe de commencer à développer petit à petit ses compétences* » (INER3ME).

Les échanges internationaux ont renforcé la compréhension et l'intégration de la nouvelle approche : « *Les échanges entre l'équipe enseignante et les différents professeurs qui sont venus de partout (Canada, France, Liban) ont été de bonnes initiatives car ils ont permis une meilleure compréhension de l'approche* » (INTER2JI). L'expertise et les initiatives locales des enseignants qui ont permis d'adapter la réforme au contexte de l'ISSI : « *Il a fallu aussi que nous soyons très créatives et surtout très flexibles pour réajuster à chaque fois notre programme en fonction des réalités du terrain et des orientations progressives de notre experte* » (INTER3ME).

Enfin, le nombre réduit d'apprenants à l'ISSI – avec un rapport étudiant par professeur favorable à l'approche – est perçu comme un atout ayant facilité l'application de l'APC : « *Je pense que le fait de n'avoir que peu d'étudiantes est un atout pour l'ISSI car cela permet un suivi* » (INTER3ME).

Par ailleurs, certains éléments sont perçus comme obstacles à la mise en place de l'APC à l'ISSI.

Le nombre réduit d'étudiants qui est un atout pour un accompagnement individualisé apparaît aussi comme une limite pour les sources de financement de l'ISSI. Il s'agit d'une institution privée qui vit essentiellement des contributions des étudiantes et des donations de différents partenaires : « *Le nombre d'étudiants pose un problème de financement des différentes activités car ce sont les étudiantes qui paient elles-mêmes la formation* » (INTER3ME).

Le développement personnel des enseignants suppose des compétences en recherche documentaire et l'accès à l'information. Les propos des enseignants révèlent une lacune dans leur capacité en cette matière et une difficulté d'accès à certaines bases de données par les enseignants et les apprenantes :

« Je pense que tous les enseignants n'ont pas encore la maîtrise de toutes les possibilités de recherche documentaire disponibles pour l'ISSI. Ce qui a aussi rendu difficile l'accompagnement de nos étudiantes car nous devons nous-mêmes maîtriser les choses avant de leur faire comprendre (INTER2JI).

... Mais nous avons encore un gros problème d'accès à certaines bases des données de la profession. Et nos étudiantes aussi ont parfois beaucoup de difficultés à trouver des informations pertinentes. L'ISSI n'a pas un portail d'accès aux sources des données probantes» (INTER3ME).

L'autre difficulté qui a ralenti la réforme est le fait que les enseignants de l'ISSI n'ont pas bénéficié de la formation au deuxième cycle en même temps. Certains ont dû entrer dans la réforme sans savoir comment s'y prendre :

« Toutes les enseignantes n'ont pas suivi la formation en même temps donc on est parti sur des bases différentes et il était difficile d'harmoniser le travail en équipe» (INTER2JI).

Bien que l'ISSI ait fait un effort pour intégrer tous ses collaborateurs (enseignants permanents et externes, professionnels du milieu clinique), certains enseignants externes de l'ISSI la considèrent insuffisante. Ainsi, face aux difficultés du parcours d'implantation de la nouvelle approche, il était plus simple de revenir à l'ancienne méthode.

### L'attitude des participants face au phénomène de changement qu'ils vivent au quotidien

Les enseignants ont eu des attitudes différentes suivant les diverses phases de l'implantation de la nouvelle approche.

#### Au début de l'implantation

Certains enseignants disent avoir adhéré directement à la nouvelle approche à cause de leur caractère d'ouverture : « Ma vision est généralement très réceptive pour tout ce qui est nouveau » (INTER1PBP).

Ce qui a aussi influencé un comportement positif et la recherche d'amélioration.

D'autres ont été réticents au changement n'ayant pas compris la nécessité de la réforme car l'ancienne méthode continuait à porter ses fruits : « L'ISSI est déjà une institution de bonne renommée dans le pays par sa formation, pourquoi changer. Je n'étais donc pas très enthousiaste au début... » (INTER2JI). D'autres encore n'ont pas été favorables à la nouvelle approche parce qu'ils avaient le sentiment de ne pas avoir été suffisamment préparés à subir un changement aussi radical : « ... car on a eu l'impression d'avoir été forcées par la direction à faire une chose à laquelle on n'était pas bien préparé » (INTER3ME).

#### Au cours de l'implantation du changement

Le pilotage de la réforme a permis l'intégration du changement et a fait émerger un leadership dans le corps enseignant :

« Nous avons l'impression de tout faire de travers au début et nous nous sommes beaucoup heurtées avec les collègues et la direction. C'est lorsque nous avons compris les avantages de l'APC et ce que nous devons faire exactement que nous sommes intégrés et nous aidons aussi nos collègues à voir une vision positive pour réussir ce changement » (INTER3ME).

Le sentiment de maîtrise des compétences a aussi contribué à l'ouverture face à la prise de décision pour soutenir le changement : « Aujourd'hui je peux dire que je suis satisfaite de cette approche et je me forme activement pour l'intégrer dans ma pratique quotidienne » (INTER3ME).

Certains enseignants vivent encore ce changement comme une obligation professionnelle et une surcharge de travail :

« Nous ne pouvons que nous conformer à ce changement car le train est déjà en marche » (INTER4JMF).

« Il y a une inquiétude tout de même car l'APC exige des enseignants une formation élevée et de développer eux-mêmes des compétences qui demandent du temps et plus d'engagement personnel » (INTER2JI). Cette augmentation de la charge est perçue comme une raison pour une augmentation salariale qui ne suit pas :

« Il y a augmentation de la charge de travail de l'enseignant qui devrait aussi s'accompagner d'une rémunération de plus » (INTER4JMF).

## Discussion

L'analyse des perceptions des participants à l'étude quant à leur vécu dans le contexte de la réforme curriculaire à l'ISSI a permis de faire le point sur les obstacles/facilitateurs face à cette réforme eu égard à l'innovation en soi, au contexte de son implantation et à l'attitude des acteurs face à ce changement.

### Transformation des dispositifs d'enseignement-apprentissage-évaluation

L'APC implique des transformations importantes dans les rôles de l'enseignant et de l'apprenant. L'enseignant est perçu comme un « accompagnateur » plutôt que comme le maître qui détient les connaissances à transmettre. Ceci rejoint les résultats d'autres études, telles celles de l'Université de Sherbrooke [20] ou de l'Université catholique de Louvain [21] qui avaient souligné un changement dans les rôles et dans les rapports interpersonnels des enseignants impliqués dans des réformes visant l'implantation d'APC. Mais ce rôle ne pourra être assumé par l'enseignant que s'il a lui-même développé ses compétences.

L'étude menée chez les enseignants formateurs des instituts de formations en soins infirmiers (IFSI) dans la région Rhône-Alpes en France [22] a révélé une intensification du travail collaboratif au sein des équipes de formateurs. Ainsi, une interdépendance se manifeste dans l'équipe tant au niveau de l'organisation de la formation, de la dispensation des enseignements que de l'évaluation des apprentissages, ce qui permet à toute l'équipe

enseignante d'avoir une vision commune et globale de tout le parcours de formation des étudiantes.

### Contexte de l'implantation de l'approche par compétences

Lorsqu'on ne voit pas la pertinence du changement et que l'on trouve que ce que l'on fait déjà est bien adéquat, il est difficile, d'y adhérer [16]. Ceci corrobore les difficultés liées aux réformes centrées sur l'APC dans certains pays d'Afrique, notamment en Algérie, où la réforme était jugée inadaptée aux réalités du pays [23]. Pour ne pas tomber dans cette situation, l'ISSI a commencé par réunir son équipe enseignante et ses collaborateurs pour discuter de la pertinence du changement qui allait être effectué.

Au Cap Vert [24], le manque de préparation des enseignants a constitué un obstacle à la mise en place de la réforme. L'ISSI a voulu contourner cette difficulté mais tous les enseignants n'ont pas eu la possibilité d'être formés au même moment avant le début de la réforme ce qui a freiné son démarrage effectif. En effet, le succès d'une réforme est lié à la capacité d'associer les acteurs dans son pilote [25]. Ainsi, à l'ISSI la réforme ne s'est réellement amorcée que lorsque le nombre d'enseignants formés à l'APC a augmenté et que la conception de l'enseignement a commencé à changer au sein de l'équipe des formateurs.

### Attitudes des enseignants face à la réforme

La connaissance et la maîtrise d'une innovation est la clé de sa réussite et le sentiment d'efficacité influence la capacité d'innover [26]. À l'issue de notre analyse, il ressort que l'attitude des enseignants de l'ISSI a été fortement influencée par leur maîtrise de la nouvelle approche. La formation et l'accompagnement des enseignants tout au long du processus a été un atout majeur pour la réussite de la réforme. Les enseignantes qui se sont opposées au changement au départ ont commencé à y adhérer au fur et à mesure que la nécessité de changement a apparu plus clairement. Néanmoins, cet accompagnement a été jugé insuffisant par certains enseignants visiteurs, n'étant pas permanents à l'ISSI, qui estiment encore avoir des difficultés à maîtriser cette approche et qui auraient tendance à retourner aux anciennes méthodes en cas d'inconfort.

Bien que l'attitude générale des enseignants de l'ISSI soit en faveur de l'APC, certains malaises sont exprimés, entre autres, le sentiment d'avoir une plus grande charge de travail, ce qui rejoint l'étude de Pires-Ferreira [24]. Les enseignants ont l'impression d'avoir plus de travaux à effectuer et estiment que cela nécessite aussi une rémunération supplémentaire. C'est une source d'inquiétude non négligeable car elle risque de générer des situations conflictuelles voire des obstacles à l'application effective de la réforme.

La mise au point de l'APC nécessite aussi des méthodes matérielles pédagogiques appropriées [27]. L'engagement de la direction de l'ISSI à soutenir les initiatives des enseignants en faveur de la réforme représente un levier

qui influence l'attitude positive et l'esprit d'ouverture mais l'ISSI, étant une institution privée qui doit s'autofinancer, est parfois limité face aux besoins en matériels didactiques et accès aux données probantes.

Enfin, il faut mentionner que la présente étude propose d'identifier les perceptions des enseignants concernant l'APC et son implantation dans un cadre particulier, c'est-à-dire dans une institution privée, ayant une capacité d'accueil bien déterminée (50 étudiantes par promotion) et des caractéristiques particulières au niveau organisationnel et au niveau du style de gestion. Ainsi, contrairement aux effectifs pléthoriques qui caractérisent les écoles africaines et qui ont été un obstacle à l'APC [7], l'ISSI a eu un atout qui a facilité l'application de la réforme en favorisant un meilleur accompagnement dans les différents travaux formatifs à réaliser. Considérant les caractéristiques de la plupart des institutions de formation en RDC qui font aussi face à un nombre plus élevé d'étudiants par classe, il serait donc difficile d'extrapoler les résultats à toutes les institutions de formation de la RDC ou à celles des autres pays aux ressources similaires s'ils ne font pas l'effort d'ajustement du rapport apprenants/enseignant. De plus, la situation de l'ISSI est spécifique à un institut privé qui ne représente pas la norme dans un pays de l'Afrique et qui n'a pas fait l'objet d'un regard investigateur à notre connaissance.

### Forces et faiblesses de l'étude

#### Rigueur et scientificité

Afin de garantir la rigueur de cette recherche qui a adopté une approche qualitative, les entrevues ont été enregistrées et retranscrites intégralement. La chercheuse principale a analysé les verbatims en appliquant les étapes de la codification. Les informateurs clés sont représentatifs des acteurs concernés par le phénomène étudié. Leur fiabilité est garantie par leur volonté de participer et ce, dans des conditions d'entrevue qui ne risquaient pas d'inhiber leurs réponses. L'experte associée a effectué une vérification de la conformité de ces analyses, particulièrement en ce qui a trait aux éventuels biais de l'interviewer, d'élite ou de mémoire; elle a pu également vérifier les preuves contradictoires permettant de ressortir les problèmes qui auraient pu être négligés. Enfin, les personnes enquêtées ont pu valider les résultats des analyses afin de vérifier l'adéquation des interprétations de leurs déclarations.

#### Limites

Cette étude présente certaines limites comme la proximité du chercheur qui travaille dans le même lieu que les personnes enquêtées. Cette limite est contrôlée par le rôle joué par l'experte externe.

La taille de l'échantillon pourrait être jugée limite si l'objectif était de généraliser le résultat d'une recherche ce qui n'est pas le cas d'une étude qualitative qui cherche à approfondir un phénomène selon le vécu des personnes



concernées. D'ailleurs, les participants sont représentatifs du nombre limite des personnes qui ont participé à l'expérience ou au phénomène en question.

### **Perspectives et recommandations**

#### **Pour le milieu pédagogique**

L'APC bouleverse les fondements de l'enseignement-apprentissage et son implantation a suscité des réactions de résistance chez les enseignants concernés. Ces résistances sont liées la plupart du temps à un manque d'appropriation. Ainsi, les institutions pédagogiques doivent trouver un moyen de les aider par un processus d'accompagnement, au-delà de la formation de base. La mise en place d'une plateforme de partage d'expérience, d'analyse des pratiques et de contenus pourrait permettre aux acteurs de mieux comprendre l'APC et de discuter des nouvelles méthodes pédagogiques, des difficultés rencontrées et des solutions appropriées dans un souci de cohérence. La formation en soins infirmiers s'appuie sur une alternance entre la formation en milieu académique et la pratique clinique en milieu de soins. Il est donc important que la formation et l'accompagnement dans la mise en place de l'APC se fassent simultanément dans les différents milieux pédagogiques, c'est à dire académique et clinique.

#### **Pour la recherche**

Des recherches ultérieures pourraient s'avérer d'un grand intérêt. Les enseignants admettent avoir engagé un changement concernant la manière de penser les dispositifs d'enseignement-apprentissage-évaluation. Il serait important de mener une recherche visant à cerner, en profondeur, les différents changements pédagogiques mis en œuvre dans le cadre d'une innovation et d'en évaluer l'incidence sur le rendement des étudiantes. Les résultats de notre étude montrent que certains enseignants perçoivent une augmentation de la charge de travail. Une autre étude pourrait évaluer cette charge de travail pour identifier si cette perception est fondée ou si elle est simplement liée à une nouvelle organisation du temps ou à une sortie de la zone de confort que conférerait la forme traditionnelle.

#### **Pour la discipline**

Il faudra faire le lien entre l'APC et la formation d'un personnel qualifié compétent qui a de fortes chances d'offrir des services de qualité à la population, réduisant ainsi les risques de morbidité et de mortalité très élevés en RDC comme dans les pays de condition similaire.

### **Conclusion**

L'APC est un courant contemporain important dans le cadre de l'enseignement en général et, particulièrement, dans le cadre de la formation des professionnels de la santé et, notamment, des sciences infirmières. Dans le contexte

de son implantation à l'Institut supérieur en sciences infirmières en République démocratique du Congo, les enseignants ont reconnu son influence dans l'enseignement/apprentissage et dans la collaboration interpersonnelle. Il ressort de la présente étude que certains éléments ont contribué à la réussite de l'implantation de l'APC, notamment sa compréhension et son appropriation par les enseignants, qui ont été facilitées par la préparation et la formation des acteurs ainsi que par le pilotage du processus d'implantation. L'engagement financier de l'institution pour soutenir la réforme est indispensable pour fournir des conditions matérielles nécessaires à la réussite de l'approche. Néanmoins, les enseignants ont mis un accent sur l'augmentation de la charge de travail et la rémunération. Ces deux éléments devront être pris en compte pour la réussite effective de la réforme.

### **Contributions**

Maguy Aembe est l'auteure principale de l'article, dont elle a rédigé les différentes versions. Elle a conçu l'étude, collecté et analysé les données. Marie Hatem, superviseure, a révisé et approuvé tout le processus.

Le présent travail a été présenté devant un jury en vue de l'obtention d'un master en administration des programmes de santé.

### **Sources de financement**

Les auteures n'ont reçu aucune subvention d'aucun organisme subventionnaire du secteur public, privé ou associatif.

### **Approbation éthique**

L'ensemble des activités du programme de recherche a reçu l'approbation N/Réf: 013/CEFA-MONKOLE/CEL/2016, du comité d'éthique du Centre de formation et d'appui sanitaire (CEFA), partenaire du Centre Hospitalier Mère et Enfant (CHME-MONKOLE).

### **Liens d'intérêts**

Les auteures ne déclarent aucun conflit d'intérêts en lien avec le contenu de cet article.

### **Remerciements**

Les auteures remercient la direction de l'Institut supérieur en sciences infirmières (ISSI) de Kinshasa pour son soutien technique et ses encouragements, ainsi que les enseignants de l'ISSI ayant accepté de participer à cette étude.

### **Références**

1. Tardif J. Développer un programme par compétence. *Pédagogie collégiale* 2003;16:36-44.

2. Bassan VL. Comment intéresser l'enfant à l'école : la notion des centres d'intérêt chez Decroly. Paris : Presses Universitaires de France, 1976.
3. Prêteur Y, Schmauss EL. Une pédagogie fonctionnelle de l'écrit à l'école peut-elle réduire l'hétérogénéité de départ liée aux pratiques socio-familiale? *Revue française de pédagogie* 1995;113:83-92
4. Meirieu P. École, mode d'emploi : des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée. Paris : ESF éditeur, 1985.
5. Legendre M-F. Sens portée à la notion de compétence dans le nouveau programme. *Revue de l'Association québécoise des enseignants de français langue seconde (AQEFLS)* 2001;23:12-30.
6. Nguyen DQ, Blais JG. Approche par objectifs ou approche par compétences ? Repères conceptuels et implications pour les activités d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation au cours de la formation clinique. *Pédagogie Médicale* 2007;8:232-51.
7. Tehio V (avec la contribution de F. Cros, Eds). Politiques publiques en éducation : l'exemple des réformes curriculaires. Actes du séminaire final de l'étude sur les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique, 10-12 juin 2009. 2009 [On-line] Disponible sur : [https://www.france-education-international.fr/sites/default/files/migration/publi\\_educ/docs/actes-reformes-curriculaires.pdf](https://www.france-education-international.fr/sites/default/files/migration/publi_educ/docs/actes-reformes-curriculaires.pdf).
8. Tardif J. L'évaluation des compétences : documenter le parcours du développement. Montréal : Chenelière Education, 2006.
9. Dury C. Une approche par compétence pour l'apprentissage des soins infirmiers : Analyse des pratiques des enseignants. *Rech Soins Infirm* 2003;73:4-40.
10. Lasnier F. Réussir la formation par compétences. Montréal : Guérin, 2000.
11. Bernard JM, Nkengne Nkengne AP, Robert F. La relation entre réformes des programmes scolaires et acquisitions à l'école primaire en Afrique : réalité ou fantasme. L'exemple de l'approche par compétences. Document de travail de l'Institut de recherche en éducation (IREDU) DT 2007-3. Dijon : IREDU, 2007 [On-line] Disponible sur : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00133800/fr/>.
12. Romainville M. L'approche par compétence en Belgique francophone : où en sommes-nous? *Les cahiers pédagogiques* 2006;439:24-5.
13. Lauwerier T, Akkari A. Quelles approches pour réformer le curriculum et l'école en Afrique ? Constats et controverses. *Revue Africaine de Recherche en Education* 2013;5:55-64.
14. Ouattara-Goïta KI, N'Dédé BF, Aya A. Perceptions et difficultés liées à la Formation Par Compétences (FPC) dans les écoles primaires de Côte d'Ivoire. *African Educational Development Issues* 2004;6:34-50.
15. Bareil C. Démystifier la résistance au changement : questions, constats et implications sur l'expérience du changement. *Télescope Revue d'analyse comparée en administration publique* 2008;14:89-105.
16. Collette P, Lauzier M, Schneider R. Le pilotage du changement. Québec : Presses de l'Université du Québec, 2013.
17. Mcshane S, Benabou C. Comportement organisationnel: comportements humains et organisation dans un environnement complexe. Montréal : Chenelière Education, 2013.
18. Parent F, Lemenu D, Lejeune C, Komba D, Baulana R, Kahombo G, et al. Référentiel de compétences infirmières en République démocratique du Congo dans le cadre du renforcement des ressources humaines en santé. *Santé Publique* 2006;18:459-73.
19. Contandriopoulos AP, Champagne F, Potvine L, Denis J, Poyle P. Savoir préparer une recherche: la définir, la structurer, la financer. Montréal : Chenelière Education, 2002.
20. St-Pierre L, Bédard D, Lefebvre N. Enseigner dans un programme universitaire innovant : de nouveaux rôles à apprivoiser, des actes pédagogiques à diversifier. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning / La revue canadienne sur l'avancement des connaissances en enseignement et apprentissage* 2012;3(1):art.6.
21. Raucent B, Vander Borght C. Être enseignant. Magister ou metteur en scène ? Bruxelles : De Boeck, 2006.
22. Bouveret A, Lima L, Michon D, Grangeat M. Au cœur de la réforme des études en soins infirmiers: enquête auprès des enseignants formateurs en IFSI. *Rech Soins Infirm* 2012;1:95-105.
23. Djaoudi H. La réforme du LMD au département français : bilan et perspectives. *Al-ḥiṭāb* 2016;11:3-18. [On-line] Disponible sur : <http://revue.ummt.dz/index.php/khitab/article/view/1460/1209>.
24. Pires-Ferreira AC. Réforme du curriculum et approche par compétence au Cap Vert. Entre injonction internationale et projet national. *Cahier de la recherche sur l'éducation et les savoirs* 2014;13:183-210.
25. Brodin E. Innovation, instrumentation technologique de l'apprentissage des langues : des schèmes d'action aux modèles de pratiques émergentes. *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et Communication* 2002;5:149-81.
26. Meda-Adama T. Facteurs clés de succès de la gestion des connaissances et capacités d'innovation des entreprises nigériennes. *La Revue Gestion et Organisation* 2017;9:11-24.
27. Kiguli-Malwadde E, Oluwabunmi E, Olapade-Olaopa, Kiguli S, Chen C, Sewankambo NK, et al. Competency-based medical education in two Sub-Saharan African medical schools. *Adv Med Educ Pract* 2014;5:483-9.

**Citation de l'article :** Aembe M, Hatem M. Les perceptions des enseignants de l'Institut supérieur en sciences infirmières en République démocratique du Congo face à l'implantation de l'approche par compétences : étude phénoménologique. *Pédagogie Médicale* 2021;22;81-90