

Résistance et adhésion des enseignants face à la transition de l'approche par objectifs vers l'approche par compétences : entre inertie institutionnelle et dynamique d'innovation pédagogique

Teachers' Resistance and Support in the Transition from the Objective-Based Approach to the Competency-Based Approach: Between Institutional Inertia and Pedagogical Innovation Dynamic

André KALOMBO NDAYE^{1*}, Henri-Stanley NYAFE BASELE², Emery KAFINGA LUZOLO³, Augustin TSHITADI MAKANGU⁴

¹Section Sciences Infirmières, Enseignement et Administration en Soins Infirmiers, Institut Supérieur des Techniques Médicales de Tshikapa, RD Congo ;

²Section Sciences Infirmières, Enseignement et Administration en Soins Infirmiers, Institut Supérieur des Techniques Médicales de Mbandaka, RD Congo.

³Section Santé Communautaire, Institut Supérieur des Techniques Médicales de Kinshasa, Kinshasa, RD Congo ;

⁴Section Sciences Infirmières, Enseignement et Administration en Soins Infirmiers, Institut Supérieur des Techniques Médicales de Kinshasa, RD Congo.

RESUME:

La réforme pédagogique dans l'enseignement technique et professionnel en République Démocratique du Congo vise une transition progressive de l'approche par objectifs (APO) vers l'approche par compétences (APC), en mettant l'accent sur l'acquisition de savoir-faire concrets chez les apprenants. Toutefois, cette mutation pédagogique suscite des résistances chez certains enseignants, tandis que d'autres s'y engagent activement. A travers une étude qualitative menée auprès des enseignants des Instituts Techniques Médicaux de la Division Provinciale de la Santé du Kasai, cet article explore les facteurs de résistance, les éléments d'adhésion ainsi que les stratégies d'innovation adoptées. Les résultats révèlent que l'inertie institutionnelle (manque de formation, absence d'accompagnement, faible dotation en outils pédagogiques) constitue un frein majeur à l'adoption de l'APC. En revanche, des signes d'ouverture et d'adaptation émergent chez des enseignants motivés, engagés dans des initiatives personnelles de mise à niveau. L'article conclut sur la nécessité de politiques de formation continue, de soutien institutionnel et de valorisation des bonnes pratiques pour accompagner durablement cette transition pédagogique.

Mots clés : Transition pédagogique, approche par compétences, approche par objectifs, résistance au changement, innovation pédagogique.

ABSTRACT :

The pedagogical reform in technical and vocational education in the Democratic Republic of Congo aims to gradually shift from the Objective-Based Approach (OBA) to the Competency-Based Approach (CBA), emphasizing the acquisition of practical skills by learners. However, this educational shift has met with resistance among some teachers, while others actively support and engage in the process. Through a qualitative study conducted among teachers in the Technical Medical Institutes (ITMs) of the Provincial Health Division of Kasai, this article explores the factors of resistance, the elements of support, and the strategies of pedagogical innovation adopted. The findings reveal that institutional inertia, such as lack of training, insufficient support, and poor access to teaching tools, constitutes a major barrier to the adoption of the CBA. On the other hand, signs of openness and adaptation are observed among motivated teachers who engage in personal development initiatives. The article concludes by emphasizing the need for continuous professional training, institutional support, and the promotion of good practices to successfully implement this pedagogical transition.

Keywords: Pedagogical transition, competency-based approach, objective-based approach, resistance to change, educational innovation.

*Adresse des Auteur(s)

André KALOMBO NDAYE, Section Sciences Infirmières, Enseignement et Administration en Soins Infirmiers, Institut Supérieur des Techniques Médicales de Tshikapa, Kasai, République Démocratique du Congo.

E-mail : kalombondayeandre@gmail.com

Tél : +243994847355

Henri-Stanley NYAFE BASELE, Section Sciences Infirmières, Enseignement et Administration en Soins Infirmiers, Institut Supérieur des Techniques Médicales de Mbandaka, République Démocratique du Congo.

Emery KAFINGA LUZOLO, Section Santé Communautaire, Institut Supérieur des Techniques Médicales de Kinshasa, Kinshasa, République Démocratique du Congo.

Augustin TSHITADI MAKANGU, Section Sciences Infirmières, Institut Supérieur des Techniques Médicales de Kinshasa, Kinshasa, République Démocratique du Congo.

I. INTRODUCTION

Traditionnellement, l'enseignement médical a été fortement axé sur l'apprentissage, la mémorisation et la reproduction d'informations, souvent tirées de manuels et de cours. Cependant, ces approches ont été remises en question au profit d'une formation plus axée sur la capacité à exercer la profession de manière efficace. Cela aide à garantir que les professionnels de la santé sont prêts à fournir des soins de haute qualité et à garantir la sécurité des patients lorsqu'ils exercent leur profession (Hade, 2023).

Les évolutions des pratiques éducatives exigent une adéquation entre pédagogie et réalité professionnelle, surtout en soins infirmiers (Bapidia et al, 2026). Il est essentiel d'intégrer de manière équilibrée les compétences techniques et humaines.

Plusieurs réformes ont été menées en parallèles en 1^{er}, 2^e et 3^e cycles des études médicales. Elles changent de manière importante la manière de sélectionner, d'enseigner ou d'évaluer les apprenants (Ondel et al, 2025). Même si

Résistance et adhésion des enseignants face à la transition ...

d'apparence, ces réformes avaient des objectifs différents, elles ont pour point commun de remettre en avant une vision plus globale de la manière d'enseigner, changeant la traditionnelle approche, basée sur les connaissances, vers une approche par compétence (Le Goff, 2022).

L'approche par objectifs (APO), malgré ses apports, a révélé des limites qui ont conduit à une remise en question des modèles éducatifs. L'approche par compétences émerge ainsi comme une réponse plus contextualisée et dynamique aux besoins d'apprentissage.

Le système éducatif congolais se trouve actuellement dans une période de transition entre l'approche par objectifs et l'approche par compétences (APC). Or, une réforme pédagogique qui vise la réussite demande un travail de fond à la fois sur les programmes et sur les pratiques de classe (Lopez, 2023).

Cette réflexion sur le système éducatif congolais met en évidence les défis et opportunités associés à cette transition, soulignant l'importance d'une mise en œuvre progressive et structurée.

Ensuite, la mise en place d'une innovation pédagogique exige des investissements financiers importants de la part des acteurs publics (achat et installation des équipements, formations des animateurs,...). Certains formateurs peuvent également être réticents pour éviter les réactions négatives de la part des apprenants (Ait-Taleb & Mani, 2019).

La mise en œuvre de l'approche par compétences en RDC fait face à des défis financiers, humains, sociaux et institutionnels (Ondel, 2025). Ces obstacles nécessitent un accompagnement adéquat pour surmonter les résistances. La réussite de la réforme dépend de son adaptation au contexte local et de l'apport des expériences internationales

Ces dernières années, les formations des professionnels de la santé ont fait l'objet de réformes visant à faire évoluer leurs curriculums vers une approche par compétences. Or l'APC constitue un changement de paradigme pédagogique, avec une nouvelle conception de l'enseignement-apprentissage qui nécessite une révision de l'ingénierie pédagogique et des apprentissages spécifiques pour les coordinateurs et enseignants (Quesnay & Poumay, 2021).

Les formations professionnelles en santé illustrent les changements induits par l'APC. Cette réforme vise à aligner l'enseignement sur les besoins du terrain et à repenser l'ingénierie pédagogique. Elle exige des enseignants une adaptation de leurs méthodes pour intégrer les compétences en contexte réel. 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. (Aembe & Hatem, 2021). Elle transforme le rôle des enseignants en les plaçant comme facilitateurs, tout en renforçant la responsabilité des apprenants et la collaboration pédagogique. Cependant, ces changements soulèvent des défis d'acceptation et d'adaptation chez les enseignants

Les enseignants ont tendance à recourir à l'ancien modèle, à savoir la Pédagogie Par Objectif (PPO) comme stratégie de transmission de savoirs en tant que stratégie d'enseignement au détriment de l'APC (Niamke et al, 2023).

Cependant, dans de nombreux contextes, les enseignants continuent de privilégier l'ancienne Approche par Objectifs comme méthode de transmission des savoirs. Cette réticence à adopter pleinement l'approche par compétences souligne les difficultés de transition entre les approches et met en lumière la nécessité d'un accompagnement renforcé pour faciliter ce changement de paradigme pédagogique.

En effet, pour former et accompagner les enseignants, il convient d'échanger avec les spécialistes de la pédagogie, dans une dynamique forte de transformation pédagogique, de prendre en compte la motivation, les différents profils d'apprentissage, les méthodes, les modalités d'évaluation et de s'inspirer des expériences pédagogiques des pays développés pour actualiser les pratiques et établir un lien avec le monde professionnel (Ait Dahmane, 2021).

L'application de l'APC rencontre des défis institutionnels et pratiques liés à la manière dont la réforme est mise en œuvre dans les établissements. Le manque de formation participative et de supports adaptés freine son adoption. D'où l'importance d'une formation continue et d'un accompagnement structuré des enseignants dans cette transition pédagogique. Elle est un point extrêmement positif de cette réforme. Il amène à élargir le champ d'intérêt des apprenants : la communication, le travail en équipe, la prévention. Cette approche poussera les apprenants à se former à l'application de leurs connaissances dans des contextes différents (Truffert, 2023).

En République Démocratique du Congo, et particulièrement dans les Instituts Techniques Médicaux (ITM) du Kasai, l'enseignement reste largement dominé par l'approche par objectifs, centrée sur la transmission des savoirs. Or, cette méthode montre ses limites dans un contexte où les soins infirmiers exigent des compétences pratiques, relationnelles et transversales.

Face à ces enjeux, une réforme pédagogique a été amorcée pour introduire l'approche par compétences, plus adaptée aux réalités professionnelles actuelles. Toutefois, sa mise en

œuvre se heurte à une forte inertie institutionnelle, marquée par un manque de formation, de soutien, et des difficultés d'adaptation des curricula. Cette situation engendre à la fois des résistances et des initiatives isolées d'innovation pédagogique.

Dans ce contexte, l'objectif général de cette étude est d'analyser les facteurs liés à la persistance de l'approche par objectifs par rapport à l'approche par compétences dans les ITM de la Division Provinciale de la Santé (DPS) du Kasai, en examinant les représentations, les pratiques pédagogiques et les stratégies d'adaptation mobilisées par les enseignants, afin d'identifier les leviers facilitant une intégration effective et durable de l'APC.

Pour répondre à cet objectif, la recherche s'articule autour d'une question principale, à savoir : pourquoi l'approche par objectifs continue-t-elle de prévaloir dans les ITM du Kasai, malgré l'introduction de l'APC, et comment les enseignants perçoivent-ils cette situation ainsi que les stratégies qu'ils mobilisent pour favoriser l'innovation pédagogique ?

A cette question centrale s'ajoutent plusieurs questions secondaires : comment les enseignants des ITM de la DPS Kasai perçoivent-ils la coexistence et la persistance de l'APO par rapport à l'APC, quels sont les facteurs expliquant la persistance de l'APO dans ces instituts, quelles sont les principales contraintes rencontrées dans la mise en œuvre de l'APC, quelles actions ou stratégies les enseignants proposent-ils pour faciliter une transition vers l'APC, quelles stratégies d'innovation pédagogique, individuelles ou institutionnelles, sont déjà mises en œuvre ou envisagées dans ces établissements ?

Cette étude vise ainsi à analyser les facteurs expliquant la persistance de l'APO, les perceptions des enseignants face à la réforme, ainsi que les stratégies pouvant soutenir une transition effective vers l'APC. Elle explore les tensions entre conservatisme pédagogique et volonté d'innovation, en s'appuyant sur cinq objectifs spécifiques : décrire le profil des enseignants, identifier les obstacles à l'APC, comprendre les causes de la persistance de l'APO, recueillir les propositions de changement, et enfin examiner les stratégies d'innovation mises en œuvre ou envisagées.

II. MATERIEL ET METHODES

II.1. Devis de recherche

Cette étude repose sur un devis qualitatif descriptif et interprétatif, fondé sur une approche phénoménologique. Elle vise à comprendre les perceptions et les expériences des enseignants face à la transition de l'APO vers l'APC, afin de saisir le sens qu'ils attribuent à cette réforme pédagogique

II.2. Milieu d'étude

La recherche a été conduite dans cinq Instituts Techniques Médicaux de la DPS du Kasai (Budikadidi, Diyi Dimpe de Luebo, Gédéon, Kalonda-Ouest et Tshikapa) répartis entre zones urbaines, rurales et semi-urbaines. Cette diversité contextuelle a permis de recueillir des données représentatives des réalités pédagogiques et socio-économiques de la province.

II.3. Population et échantillonnage

L'étude cible les enseignants infirmiers des Instituts Techniques Médicaux (ITM) relevant de la DPS du Kasai, en particulier ceux impliqués dans l'enseignement des sciences infirmières. Sur 199 enseignants répartis dans 30 ITM, les participants ont été sélectionnés selon des critères stricts : au moins un an d'expérience, exercice dans un ITM reconnu, et connaissance de l'APO, de l'APC ou des deux. La priorité a été donnée à ceux ayant deux ans d'expérience en APO et une pratique de l'APC, afin d'explorer la transition pédagogique.

Les enseignants absents, stagiaires, temporaires ou ne maîtrisant ni l'APO ni l'APC ont été exclus. Cinq ITM représentatifs (Budikadidi, Diyi Dimpe, Gédéon, Kalonda Ouest, Tshikapa) ayant expérimenté l'APO puis l'APC ont été retenus. Les participants, qualifiés et expérimentés (5 à 20 ans d'ancienneté), jouent un rôle clé dans l'encadrement pédagogique.

L'échantillonnage, non probabiliste et raisonné, a permis de sélectionner entre trois et six enseignants par ITM, en tenant compte de leur disponibilité, de la diversité géographique et des contextes (urbain, semi-urbain, rural). Cette stratégie a favorisé la collecte de données riches et contextualisées sur les perceptions et stratégies liées au changement pédagogique

II.4. Méthode, technique et instrument de collecte des données

L'étude s'est inscrite dans une démarche qualitative à visée inductive, visant à faire émerger des catégories de sens à partir des données empiriques recueillies sur le terrain, sans imposition d'un cadre théorique préalable. La collecte des données a reposé sur des entretiens semi-directifs, conduits à l'aide d'un guide spécifiquement conçu pour répondre aux objectifs de la recherche. Cet outil, structuré autour de thématiques centrales en lien avec la problématique, comportait une fiche d'identification socio-professionnelle ainsi qu'une série de questions ouvertes portant sur les perceptions, expériences, atouts, limites, défis, opportunités, menaces (FFOM), besoins, stratégies et perspectives pédagogiques liées à l'approche par objectifs (APO) et à l'approche par compétences (APC).

Résistance et adhésion des enseignants face à la transition ...

Le guide a fait l'objet d'une validation de contenu par des experts en pédagogie et en méthodologie de la recherche, puis a été pré-testé auprès d'enseignants ne faisant pas partie de l'échantillon retenu, afin d'en assurer la clarté, la pertinence et l'adaptabilité. Sa souplesse a permis de moduler les échanges en fonction de la dynamique propre à chaque participant, favorisant une exploration approfondie et contextualisée des réalités vécues.

Les entretiens ont été réalisés individuellement dans un cadre garantissant la confidentialité et le confort des répondants. Leur durée variait entre 21 et 58 minutes, selon la richesse des propos. Les échanges ont été enregistrés à l'aide d'un dispositif numérique, avec l'accord éclairé des participants. L'appareil, en mode "enregistrement voix optimisé", était positionné à environ 50 centimètres de l'interviewé, dans un environnement calme, afin de garantir une qualité sonore optimale et de préserver l'intégrité des données recueillies.

II.5. Traitement et analyse des données

Les données recueillies ont été analysées selon une approche de contenu thématique, respectant les normes de la recherche qualitative. La transcription intégrale des entretiens a permis d'en garantir la fidélité, tandis que la validité a été assurée par une catégorisation rigoureuse des unités de sens. La saturation des données, atteinte par la redondance des réponses, a renforcé la robustesse des résultats. Ces derniers ont été organisés en thématiques cohérentes, en lien avec les objectifs de l'étude.

L'analyse a été assistée par le logiciel NVivo, facilitant un codage systématique fondé à la fois sur des catégories issues du cadre conceptuel et sur des éléments émergents du discours des participants. Ce processus a suivi une démarche structurée : lecture exploratoire, codage, regroupement thématique et analyse transversale selon des variables contextuelles (ancienneté, établissement).

Pour garantir la fiabilité, un guide d'entretien standardisé, une transcription fidèle et l'utilisation de NVivo ont été adoptés. La validité a été renforcée par le *member checking*, la triangulation des sources et un solide ancrage théorique. L'ensemble de ces dispositifs a assuré la crédibilité, la transférabilité et la vérifiabilité des résultats dans des contextes éducatifs comparables.

II.6. Considérations éthiques

L'étude a rigoureusement respecté les principes éthiques. Un consentement éclairé, verbal et écrit, a été obtenu auprès de chaque participant, avec garantie de confidentialité, d'anonymat et de liberté de retrait à tout moment. Les entretiens se sont déroulés dans un cadre confidentiel, avec

enregistrement audio autorisé à des fins exclusivement scientifiques. Les résultats ont été validés avec les participants, et les autorisations officielles ont été obtenues auprès de la DPS du Kasai et des directions des ITM concernés.

III. RESULTATS

III.1. Caractéristiques sociodémographiques des enseignants

Le tableau 1 suivant résume les profils sociodémographiques des enseignants enquêtés.

Tableau 1. Profils sociodémographiques des enseignants.

Variables	Modalités	Effectif (n)	Pourcentage (%) / Statistiques
Âge (ans)	Moyenne $\pm$ (ET)*	2	45,6
	Minimum –		
	Maximum		28–70
Sexe	Masculin	17	85,0
	Féminin	3	15,0
Niveau d'instruction	Gradué	6	30,0
	Licencié	14	70,0
Profession	Infirmier	11	55,0
	Autres professionnels de santé	9	45,0
Expérience en pédagogie par objectifs (APO)	Moyenne (ans)		11
	Intervalle		2–25
Expérience en pédagogie par compétences (APC)	Moyenne (ans)		3,5
	Intervalle		2–11

*ET : Écart-type

Les participants à l'étude, codés de **R1** à **R20**, présentent des profils variés sur le plan sociodémographique et professionnel. Leur âge varie entre 28 et 70 ans, avec une moyenne de 45,6 ans. L'échantillon est majoritairement masculin, comprenant 17 hommes et 3 femmes. Concernant le niveau d'instruction, 14 sont licenciés et 6 sont gradués. Tous évoluent dans le domaine de la santé, dont 11 sont infirmiers. Leur ancienneté en pédagogie par objectifs (APO) s'étend de 2 à 25 ans, avec une moyenne de 11 ans. En revanche, l'expérience en pédagogie par compétences (APC) est plus récente, allant de 2 à 11 ans, pour une moyenne de 3,5 ans. Cela montre une population expérimentée, en transition progressive vers l'APC.

III.2. Perceptions générales des approches APO et APC

Les résultats de l'enquête révèlent que l'APC est perçue de manière largement positive par les enseignants et formateurs interrogés. Une constante dans leurs discours est la centralité de l'apprenant dans le processus d'apprentissage. Celui-ci est considéré non plus comme un simple récepteur de savoir, mais comme un acteur principal, autonome et responsable de

sa formation (**R3, R11, R7, R9, R14, R6**). L'apprenant détient des savoirs propres, s'exprime davantage que l'enseignant et construit activement ses apprentissages à travers des interactions et des situations-problèmes.

Dans cette logique, le rôle de l'enseignant change profondément. Il devient un facilitateur, un guide, un accompagnateur (**R14, R15, R9, R20, R11**), réduisant le temps de parole magistrale pour créer une ambiance d'apprentissage plus dynamique, interactive et centrée sur la réalité professionnelle. Cette approche favorise l'autonomie, l'analyse critique et la coopération entre pairs. **R6** souligne à cet effet que le travail en groupe est souvent utilisé, favorisant l'entraide entre les apprenants.

L'APC vise essentiellement le développement de compétences globales (savoir, savoir-faire et savoir-être) en lien direct avec les exigences du monde professionnel (**R1, R18, R19**). Elle prépare les élèves à l'insertion professionnelle grâce à une formation contextualisée, à des stages cliniques et communautaires (**R10, R16**), et à une évaluation formative basée sur des critères de performance (**R18**). Cette évaluation permet de suivre les progrès en continu et de garantir l'atteinte des compétences visées.

Par ailleurs, les contenus d'apprentissage sont construits à partir de référentiels clairs : référentiel de formation, de compétences et d'évaluation (**R6, R16**). L'ensemble du dispositif est structuré pour permettre aux élèves d'apprendre en agissant (**R15**), en explorant, en résolvant des problèmes et en engageant des recherches personnelles. Enfin, l'APC est perçue comme une approche innovante, valorisant l'adaptabilité, la polyvalence et l'efficacité dans les domaines curatif, préventif, promotionnel et communautaire.

En revanche, l'APO est majoritairement perçue comme limitée et dépassée par les répondants. Elle est décrite comme centrée sur l'enseignant, qui détient l'essentiel du savoir et le transmet aux élèves de manière magistrale, linéaire et unidirectionnelle (**R2, R3, R20**). L'élève, dans ce modèle, est perçu comme un récepteur passif, un « tonneau vide » à remplir (**R11, R19, R4**). Il ne participe que peu, voire pas du tout, à la construction de ses connaissances, ne s'exprime que rarement, et dépend entièrement de l'enseignant (**R9, R14, R16**).

Les contenus d'apprentissage sont fragmentés en unités correspondant à des objectifs spécifiques (**R10, R18, M4**). Ces objectifs sont fixés par l'enseignant sans réelle prise en compte des besoins ou du contexte des apprenants, ni du milieu professionnel (**R2, R12**). La mémorisation mécanique, les cours dictés, et les exercices répétitifs dominent l'enseignement (**M6, R8**). Les apprenants sont formés à reproduire des comportements, mais pas

nécessairement à réfléchir, analyser ou agir de manière autonome.

De plus, l'APO est critiquée pour sa faible préparation à la vie professionnelle. Les stages se limitaient à des expériences hospitalières, excluant souvent les dimensions communautaires (**R10**). Les élèves, bien que capables de réciter des connaissances, manquaient de compétences pratiques et de capacité à résoudre des situations réelles (**R1, R15, R17**).

L'évaluation dans ce modèle est sommative et formelle, centrée sur l'atteinte des objectifs fixés à l'avance, sans véritable suivi formatif (**R17, R10**). En somme, l'APO est considérée comme une approche rigide, peu contextualisée, et inefficace pour développer les compétences exigées dans les soins infirmiers modernes.

III.3. Défis et contraintes liés à la transition vers la mise en œuvre de l'Approche par Compétences (APC)

III.3.1. Défis à relever

La transition vers l'APC rencontre plusieurs défis majeurs, notamment au niveau des compétences, des ressources et de l'organisation. D'abord, un manque significatif de formation des enseignants sur la nouvelle méthodologie centrée sur les méthodes actives est observé (**R1, R5, R12, R13, R14**). Cette lacune concerne aussi bien l'usage des outils pédagogiques innovants que la maîtrise des technologies de l'information et de la communication (**R2, R3**). La résistance au changement des acteurs pédagogiques, liée à l'absence de soutien technique, freine l'adoption effective des logiciels et méthodes adaptés à l'APC (**R3**).

Par ailleurs, la charge de travail excessive des enseignants, couplée à un manque d'appui financier, constitue un frein important au bon fonctionnement de la réforme (**R2, R4**). Le soutien matériel et infrastructurel de la part des autorités gouvernementales apparaît insuffisant, avec des équipements pédagogiques et laboratoires souvent inadaptés ou inexistant (**R6, R7, R8, R9, R15, R16**). Cette situation complique la mise en œuvre pratique de l'APC, d'autant que les établissements manquent souvent d'infrastructures technologiques de base, telles que la connexion internet ou des salles informatiques (**R19, R20**).

Enfin, la mobilisation des ressources financières, tant auprès des partenaires techniques et financiers que des autorités nationales, est un enjeu central pour accompagner la réforme et faciliter la transition des ITM de l'APO vers l'APC (**R10**).

III.3.2. Contraintes identifiées

Les contraintes qui limitent la mise en œuvre de l'APC relèvent principalement d'un déficit de directives claires et d'un accompagnement pédagogique insuffisant (R1). Le faible investissement dans la formation continue et l'innovation pédagogique ralentit la montée en compétences des enseignants. Par ailleurs, l'absence de soutien cohérent du gouvernement pour les écoles publiques et des promoteurs pour les écoles privées entrave l'intégration efficace de l'APC (R8, R9).

La charge financière élevée liée à la production et à l'acquisition des référentiels, fiches descriptives et matériels d'évaluation, ainsi que les critères d'intégration stricts définis par les autorités éducatives, compliquent davantage la transition (R2, R4, R5, R9). En outre, la persistance de programmes scolaires centrés sur les contenus théoriques plutôt que sur les compétences, l'insuffisance de référentiels adaptés et l'inadéquation des grilles d'évaluation constituent des obstacles méthodologiques majeurs (R17).

Les habitudes pédagogiques ancrées, notamment chez les enseignants formés à l'APO, génèrent une réticence à adopter les méthodes actives et centrées sur l'apprenant. Cette résistance s'accompagne d'une faible sensibilisation des autorités éducatives provinciales et nationales aux bénéfices de l'APC (R19). La conception des séquences pédagogiques en APC, plus exigeante et chronophage, nécessite un travail collaboratif régulier difficile à instaurer dans un contexte de surcharge de travail (R20).

Enfin, un facteur humain non négligeable est la réticence des enseignants à se remettre en question et à apprendre auprès des élèves, ce qui constitue une barrière psychologique et culturelle à la pleine adoption de l'APC (R10).

III.4. Principales raisons qui expliquent la persistance de l'approche par objectifs dans les ITM de la DPS Kasai, malgré les initiatives intégrées l'APC

Malgré les nombreuses initiatives visant à promouvoir l'APC dans les ITM de la DPS Kasai, plusieurs facteurs expliquent la persistance de l'Approche par Objectifs, encore largement utilisée comme référentiel pédagogique dominant.

• Héritage pédagogique et formation initiale des enseignants

Un nombre important d'enseignants exerçant dans les ITM ont été formés selon les principes de l'APO, sans avoir bénéficié par la suite d'un recyclage ou d'un accompagnement adapté pour adopter l'APC (R1, R3, R10, R11). Cette absence de formation continue contribue à

maintenir les anciennes pratiques pédagogiques. Certains enseignants expriment une nostalgie de l'APO, perçue comme plus rigoureuse, structurée et plus familière (R2, R8). D'autres considèrent que l'APC constitue une méthode floue, voire inadaptée aux réalités locales, perçue comme une importation occidentale déconnectée des contextes éducatifs et socioculturels du Kasai (R17).

• Manque de ressources matérielles et infrastructurelles

La mise en œuvre de l'APC nécessite des ressources pédagogiques spécifiques (manuels adaptés, fiches d'activités, outils numériques, laboratoires bien équipés), souvent absentes ou insuffisantes dans les ITM de la DPS Kasai (R3, R8, R9, R14, R15, R6). Les établissements font face à des infrastructures vétustes, des salles exiguës, et un mobilier pédagogique inadapté. De plus, les manuels scolaires existants restent majoritairement conçus selon la logique de l'APO, ce qui constitue un frein à l'adoption de la nouvelle approche (R14). Le budget alloué aux établissements demeure limité et mal réparti, réduisant considérablement les marges de manœuvre pour accompagner le changement (R9).

• Effectifs élevés et surcharge des classes

La surcharge des classes, avec parfois plus de 50 à 100 apprenants par salle, rend difficile l'application des méthodes actives propres à l'APC, notamment le suivi individualisé, la mise en situation, les productions d'apprenants, ou encore les travaux en petits groupes (R4, R18). Cette situation engendre une pression temporelle sur les enseignants qui, confrontés à des exigences de programme à terminer, tendent à revenir à un enseignement transmissif et frontal caractéristique de l'APO (R15, R19).

• Résistance au changement et facteurs psychologiques

Une résistance psychologique et culturelle au changement est également observée, notamment chez les enseignants débutants ou peu sensibilisés, qui craignent de perdre leurs repères pédagogiques et leur autorité en classe (R7, R8, R10). Certains enseignants expriment une réticence à concevoir des séquences pédagogiques centrées sur les compétences, jugeant cela trop complexe ou chronophage (R13, R20). De plus, la transversalité de l'APC et l'organisation des situations d'intégration demandent un changement profond dans la planification et l'évaluation, ce qui peut être perçu comme une charge supplémentaire dans des contextes souvent déjà contraints (R6).

- **Inadéquation des programmes et du système d'évaluation**

Les programmes d'enseignement utilisés dans les ITM restent majoritairement centrés sur les contenus, avec des examens qui évaluent les connaissances au détriment des compétences (R5, R17). Par ailleurs, l'organisation pédagogique ne favorise pas toujours la mise en œuvre de l'APC : les horaires sont mal adaptés, les activités pédagogiques complexes ne peuvent être planifiées, et les situations d'apprentissage intégratives sont rarement mises en œuvre (R6, R19). L'absence d'un système de suivi efficace et d'évaluations formatives régulières empêche également d'identifier les lacunes pour y remédier de manière constructive (R12, R10).

- **Manque de ressources humaines qualifiées et d'encadrement pédagogique**

Enfin, la rareté de ressources humaines qualifiées en APC dans la province constitue un frein important à son déploiement (R19, R20). De nombreux enseignants ne maîtrisent pas les principes fondamentaux de cette approche, notamment la formulation de situations-problèmes ou la construction d'évaluations centrées sur les compétences (R13). Le manque d'encadrement de proximité par le Bureau de l'Enseignement des Sciences de Santé (BESS), ainsi que l'insuffisance d'un pilotage pédagogique clair, affaiblissent les efforts de mise en œuvre et la motivation des enseignants à adopter les innovations proposées (R6, R11, R12).

III.5. Actions de changements pour faciliter la transition vers l'approche par compétences dans les ITM de la DPS Kasai

La transition vers l'APC dans les ITM de la DPS Kasai nécessite un ensemble cohérent d'actions stratégiques, pédagogiques, matérielles et institutionnelles. Les propositions formulées par les différents acteurs du terrain permettent de dégager plusieurs axes prioritaires d'intervention.

- **Renforcer l'évaluation continue et le pilotage pédagogique**

L'un des leviers essentiels identifiés est la mise en place d'une évaluation continue des activités d'apprentissage (R1, R12, R17). Celle-ci doit être accompagnée d'un dispositif de suivi, d'accompagnement régulier et de pilotage pédagogique par des équipes expertes en APC, notamment sous la coordination du Bureau de l'Enseignement des Sciences de la Santé (R4, R16, R20). L'organisation d'évaluations régulières des épreuves et de feedbacks constructifs permettra d'identifier les obstacles rencontrés, de valoriser

les bonnes pratiques et d'optimiser la démarche progressivement (R8, R6, R11). Par ailleurs, les ajustements pédagogiques doivent être facilités par une meilleure révision des horaires, souvent inadaptés à l'APC (R6, R13, R19).

- **Adapter les programmes et méthodes d'enseignement**

Une révision curriculaire en profondeur est nécessaire pour aligner les programmes existants avec les finalités de l'APC (R2, R7, R12, R15). Cela implique de les orienter vers des compétences clés, définies en collaboration avec les milieux professionnels afin de répondre aux besoins du terrain (R11, R17). L'intégration des situations d'apprentissage complexes, contextualisées et interdisciplinaires, doit être encouragée, tout en permettant une remédiation pédagogique grâce à une réduction de la surcharge horaire et des effectifs (R3, R8, R13, R18).

- **Mettre à disposition des outils pédagogiques adaptés**

La réussite de l'APC repose sur l'utilisation de ressources pédagogiques diversifiées et adaptées. Il est proposé de développer et diffuser des guides pédagogiques, des fiches de séquences didactiques, des grilles d'évaluation critériées et des supports interactifs (R1, R14, R15, R16, R19). L'équipement des laboratoires, des bibliothèques et l'accès aux outils numériques doivent être renforcés afin de favoriser les pratiques actives (R3, R5). Il est également recommandé de développer des grilles d'observation et d'appréciation fondées sur des critères explicites, pour une meilleure évaluation formative (R5, R9).

- **Former et accompagner les enseignants**

Un renforcement de la formation initiale et continue des enseignants est impératif (R14, R10, R6). Des ateliers, séminaires et formations ciblées doivent être organisés pour expliquer les principes, les avantages et les modalités pratiques de l'APC (R10, R12). Les enseignants doivent être formés à la conception de situations d'apprentissage intégrées, à la planification de séquences pédagogiques, et à l'utilisation de méthodes actives telles que les études de cas, les jeux de rôle et les simulations (R1, R4, R2). Un encadrement de proximité et régulier est également indispensable pour accompagner cette transition (R3, R16).

- **Favoriser la collaboration et l'autonomie des établissements**

Il est recommandé de favoriser l'autonomie pédagogique des ITM afin qu'ils puissent expérimenter et adapter les séquences en APC selon leurs contextes spécifiques (R3,

R11). La création de communautés de pratiques entre enseignants est suggérée pour encourager le partage d'expériences, le développement professionnel et l'innovation pédagogique (**R6, R16**). Une meilleure implication des chefs d'établissement, des inspecteurs, des parents, des anciens élèves, des employeurs et des gestionnaires scolaires est également nécessaire pour assurer une gouvernance partagée et une appropriation collective de la réforme (**R4, R10, R11, R17, R18**).

- **Mobiliser les ressources humaines et financières**

La mise en œuvre de l'APC exige des enseignants qualifiés, motivés et bien rémunérés (**R19, R20**). Il est également essentiel de réduire les effectifs pléthoriques et de garantir un environnement de travail propice à l'innovation pédagogique (**R3, R18**). Enfin, une mobilisation accrue des partenaires techniques, financiers et des autorités gouvernementales est sollicitée afin de soutenir matériellement et structurellement les ITM dans cette transition (**R18**).

III.6. Stratégies innovantes individuelles ou institutionnelles pour renforcer l'intégration de l'APC dans l'enseignement en vue d'améliorer l'efficacité pédagogique

III.6.1. Stratégies individuelles

L'analyse des verbatim révèle que plusieurs enseignants adoptent des pratiques pédagogiques innovantes afin de renforcer l'intégration de l'APC dans leur enseignement. Les stratégies individuelles identifiées se déclinent en plusieurs axes :

Adoption de méthodes pédagogiques actives : Les enseignants interrogés affirment recourir à des méthodes d'apprentissage par problème, aux études de cas, aux jeux de rôle et aux simulations (**R1, R10, R12, R18**). L'objectif est de placer les apprenants au centre du processus pédagogique en les engageant dans des situations contextualisées et concrètes, tout en stimulant leur esprit critique et leur autonomie.

Encadrement et accompagnement personnalisé : Certains enseignants insistent sur l'importance d'un suivi rigoureux, notamment durant les stages (**R3, R8**), et sur la valorisation des acquis des élèves tout en identifiant leurs besoins spécifiques (**R14, R16**). Ils privilégient aussi des évaluations formatives centrées sur les compétences (**R1, R12, R14**).

Utilisation de supports diversifiés : Il est également mentionné l'usage de supports pédagogiques variés et adaptés, incluant les outils numériques, les fiches-guides, les

vidéos et les maquettes (**R10, R14, R19**), afin de répondre à la diversité des styles d'apprentissage.

Formation personnelle continue : Certains enseignants montrent une volonté d'autoformation par la lecture de documents pédagogiques, la recherche personnelle et la participation à des formations continues (**R2, R13, R16**). Cette démarche permet d'actualiser leurs pratiques et de renforcer leur maîtrise des principes de l'APC.

Collaboration entre pairs : Une collaboration active entre collègues est également soulignée. Elle se manifeste par le partage d'expériences, l'échange sur les approches pédagogiques, l'organisation de travaux pratiques en groupe, et la participation à des forums éducatifs (**R7, R8, R13, R15, R18**).

Implication des apprenants : Plusieurs enseignants insistent sur la nécessité d'impliquer activement les élèves dans la définition des objectifs d'apprentissage, les activités pédagogiques et la réflexion sur leurs progrès (**R10, R14, R20**). Cette posture vise à développer les compétences transversales et professionnelles des apprenants et à favoriser leur motivation.

III.6.2. Stratégies institutionnelles

Les stratégies institutionnelles, quant à elles, relèvent d'une volonté des établissements de créer un environnement favorable à l'APC à travers plusieurs mécanismes :

Renforcement du leadership pédagogique : Les réponses soulignent le rôle essentiel du chef d'établissement en tant que leader pédagogique (**R6, R18**). Il doit superviser les activités pédagogiques, accompagner les enseignants dans le changement de pratiques, et assurer un suivi continu de la mise en œuvre de l'APC (**R1, R13, R19**).

Organisation de formations continues et d'ateliers : Les ITM sont encouragés à instaurer des formations continues, des séminaires pédagogiques réguliers, et des ateliers de renforcement des capacités, en faisant appel à des experts de l'APC (**R3, R8, R10, R14**). Ces formations visent à développer une compréhension approfondie de l'approche et à faciliter son intégration dans la planification pédagogique.

Réforme des programmes et outils pédagogiques : Il est recommandé de revoir les programmes de formation en mettant l'accent sur les compétences à développer plutôt que sur la seule restitution du contenu (**R1, R9, R12**). De même, les ITM doivent produire localement des supports pédagogiques (guides, fiches, outils simplifiés) alignés sur les référentiels de compétences (**R4, R7, R16, R19**).

Création de conditions favorables à l'APC : Cela inclut la mise à disposition des matériels didactiques (R19), l'amélioration des conditions de travail des enseignants, l'implication des parties prenantes (enseignants, parents, apprenants) dans la mise en œuvre de l'APC (R11), ainsi que le recours à des partenariats externes (par exemple avec le Bureau de l'Enseignement des Sciences de Santé ou des opérateurs économiques) pour soutenir la réforme (R5, R9).

Innovation pédagogique et ouverture vers l'extérieur : Des initiatives comme les clubs scolaires (R2), les journées culturelles (R9), ou les activités interdisciplinaires (R4) sont perçues comme des leviers importants pour développer des compétences transversales chez les apprenants. Elles permettent aussi de rendre l'apprentissage plus significatif et en lien avec la réalité professionnelle.

IV. DISCUSSION

IV.1. Caractéristiques sociodémographiques des enseignants

L'étude porte sur des enseignants âgés de 28 à 70 ans, avec une moyenne de 45,6 ans, reflétant une population expérimentée. La majorité est des hommes (17 sur 20), ce qui montre une sous-représentation féminine. Sur le plan académique, 14 sont licenciés et 6 gradués, tous issus du domaine de la santé, dont 11 infirmiers. L'ancienneté moyenne en APO est de 11 ans, indiquant une forte implantation de cette méthode. En revanche, l'ancienneté en APC est de seulement 3,5 ans, traduisant une adoption récente. Cette faible expérience en APC entraîne des difficultés d'adaptation ainsi qu'une transition pédagogique incomplète ; pour une meilleure appropriation de l'APC, il existe un besoin urgent de formation continue pour soutenir le changement.

Ces résultats sont presque similaires à ceux de Mpiti et al. (2025) qui révèlent que 44 % des participants étaient âgés de 41 à 50 ans, ce qui en fait le groupe le plus important ; 39 % étaient plus âgés (51 à 60 ans) et 17 % étaient plus jeunes (7 % âgés de 20 à 30 ans ; 10 % âgés de 31 à 40 ans). La diversité des âges et des profils des enseignants enrichit les pratiques pédagogiques et influence l'adoption de l'APC. Les éducateurs expérimentés apportent stabilité, tandis que les jeunes introduisent de l'innovation. Le genre, l'ancienneté et les qualifications jouent un rôle déterminant dans l'efficacité pédagogique. Une formation continue différenciée et un accompagnement adapté sont essentiels pour réussir la transition vers l'APC.

IV.2. Perception générale des approches APO et APC

A partir des réponses recueillies auprès des participants, il ressort que l'Approche par et l'Approche par Objectifs (APO) traduisent deux visions pédagogiques distinctes, suscitant des perceptions contrastées chez les acteurs de la formation. L'APC se caractérise par une pédagogie centrée sur l'apprenant, mettant l'accent sur l'autonomie, la participation active, le développement de compétences pratiques et l'évaluation continue. Elle valorise un apprentissage contextualisé et constructif, fondé sur des situations authentiques, et apparaît de plus en plus comme une réponse pertinente aux exigences contemporaines de l'enseignement, notamment dans les filières techniques et professionnelles. Toutefois, sa mise en œuvre effective reste tributaire d'un appui institutionnel conséquent, notamment en matière de formation, d'encadrement et de ressources didactiques.

A l'opposé, l'APO demeure marquée par une pédagogie descendante, centrée sur l'enseignant, avec un recours prédominant au cours magistral et une place limitée accordée aux situations pratiques. Cette approche est perçue comme moins adaptée aux besoins actuels des apprenants, bien qu'elle conserve une certaine rigueur dans la structuration des contenus et des objectifs pédagogiques.

Sur le plan théorique, Bouallag (2006) définit un objectif comme un comportement observable, mesurable et évaluable, que l'on cherche à faire acquérir à l'apprenant par l'intermédiaire d'une activité pédagogique menée conjointement par l'enseignant et l'élève. Dans cette même logique, N'Guessan (2018) souligne que la pédagogie par objectifs repose sur la formulation de comportements cibles circonscrits, à développer dans des contextes disciplinaires précis. Les contenus complexes y sont progressivement décomposés en unités élémentaires, facilitant leur assimilation, bien que les situations d'apprentissage ne soient pas toujours explicitées dans les programmes.

En revanche, selon Nguyen et Blais (2007), l'APC privilégie le développement des compétences à partir de situations complexes et authentiques. Elle mobilise des modèles cognitifs de l'apprentissage, et met en œuvre une pédagogie réflexive et intentionnelle, fondée sur l'accompagnement cognitif de l'enseignant et des activités régulières de rétroaction. Cette approche favorise ainsi une construction dynamique et contextualisée du savoir, en adéquation avec les exigences du monde professionnel.

IV.3. Défis et contraintes liés à la transition de la mise en œuvre de l'APC

L'analyse comparative entre l'APO et l'APC met en évidence deux paradigmes pédagogiques distincts, chacun répondant à une logique éducative propre, avec des forces et des limites spécifiques. L'APO repose sur la définition explicite d'objectifs pédagogiques qui facilitent la structuration des séquences d'enseignement, la planification des contenus et l'évaluation des acquis. Elle permet une gestion relativement rigoureuse et linéaire du processus éducatif, particulièrement dans les contextes de formation de masse. Toutefois, cette approche est critiquée pour son caractère transmissif et rigide, qui limite la participation active de l'apprenant et l'adaptation aux situations concrètes de la vie professionnelle (Mansour, 2012 ; Nguyen et Blais et al., 2007).

A l'inverse, l'APC se veut résolument centrée sur l'apprenant et privilégie l'acquisition de compétences mobilisables dans des contextes authentiques. Elle s'appuie sur des méthodes actives, la contextualisation des savoirs et l'interdisciplinarité, favorisant ainsi l'autonomie et la collaboration entre les apprenants. Cette approche met l'accent sur la résolution de situations-problèmes complexes, considérées comme leviers pour le développement intégré de savoirs, savoir-faire et attitudes. En outre, l'APC se présente comme une réponse aux mutations sociales, économiques et culturelles contemporaines, en particulier dans les contextes en transition comme celui de la RDC. Elle constitue un levier stratégique pour accompagner les évolutions du monde du travail et promouvoir une éducation plus alignée avec les exigences sociétales (Lulengo et al., 2024).

Samari (2018) souligne à ce propos que l'APC engage l'apprenant dans la co-construction des connaissances, rompant avec une logique purement descendante d'enseignement.

Malgré ses avantages pédagogiques, l'APC comporte également des défis notables. Elle exige des enseignants non seulement une maîtrise des contenus, mais aussi des compétences en ingénierie pédagogique et en accompagnement réflexif. Nguyen et Blais et al. (2007) soulignent que cette approche requiert le développement de modèles cognitifs d'apprentissage encore insuffisamment consolidés, et une évaluation centrée sur les performances réelles et les compétences transférables, ce qui la rend plus complexe à appliquer.

Par ailleurs, l'APO, bien qu'elle ait permis d'introduire une certaine rigueur dans les dispositifs de formation, tend à segmenter les apprentissages et à privilégier la reproduction de comportements attendus, au détriment de l'intégration des

connaissances et du développement de l'autonomie chez les apprenants (Mansour, 2012 ; Nguyen et Blais, 2007). Néanmoins, elle conserve une utilité dans des contextes pédagogiques contraints par des ressources limitées, où elle peut contribuer à structurer efficacement l'enseignement de base.

En somme, l'APC apparaît comme une évolution souhaitable de la pédagogie, capable de répondre aux défis contemporains de la professionnalisation, à condition d'être soutenue par un encadrement institutionnel fort, des ressources adéquates et une formation continue des enseignants. L'APO, bien que plus limitée dans sa capacité à former des professionnels autonomes et compétents, garde sa pertinence dans certaines phases de formation initiale ou dans des contextes où l'innovation pédagogique reste difficilement accessible.

IV.4. Principales raisons qui expliquent la persistance de l'approche par objectifs dans les ITM de la DPS Kasai, malgré les initiatives pour intégrer l'APC

La persistance de la pédagogie par objectifs (APO) dans les ITM relevant de la DPS du Kasai s'explique par un ensemble d'obstacles structurels, pédagogiques et humains. Au premier plan figure le déficit de formation des enseignants à l'APC, combiné à l'insuffisance de ressources matérielles et financières, à la surcharge des classes, à l'inadéquation des curricula avec les réalités professionnelles, à la résistance au changement et à l'absence d'un personnel qualifié apte à appliquer les exigences de la réforme. Bien que promue à l'échelle internationale comme une alternative pédagogique moderne et efficace, l'APC continue de susciter des controverses, notamment quant à son universalité et à sa pertinence dans certains contextes socioéducatifs. Portilla (2017) souligne que, malgré son hégémonie dans les réformes éducatives, l'APC fait l'objet de résistances, révélatrices d'un besoin de réévaluation critique de son efficacité et de sa transférabilité universelle.

La mise en œuvre concrète de cette approche, notamment en Afrique subsaharienne, se heurte à plusieurs défis. Nnang (2013) indique que les concepts sous-jacents à l'APC nécessitent encore clarification, et que les situations-problèmes adaptées aux divers contextes culturels doivent être développées, tandis que les modes d'évaluation doivent être réinventés.

Par ailleurs, selon Gérard (2013), les enseignants débutants adoptent souvent une posture magistro-centrée qui peut évoluer vers une pédagogie plus axée sur l'apprenant, à condition qu'un encadrement pédagogique et des formations continues soient garantis. Aït-Taleb et Mani (2019) ajoutent que toute innovation pédagogique, telle que l'APC, implique

des investissements importants, tant en équipements qu'en formation, tout en soulignant la crainte de certains enseignants d'engendrer des réactions négatives chez les apprenants, ce qui freine leur engagement.

Thiam et Chnane-Davin (2017) identifient deux types d'incohérences majeures dans la mise en œuvre de l'APC. D'une part, au niveau structurel, l'existence de classes surpeuplées et de ressources pédagogiques limitées rend l'implémentation de méthodes actives difficile. D'autre part, au niveau du processus, la communication insuffisante, la formation descendante peu inclusive, la répartition inégale des outils pédagogiques et l'absence d'intégration de l'APC dans la formation initiale limitent considérablement son adoption.

Des études récentes confirment par ailleurs que les enseignants adoptent des pratiques pédagogiques hybrides. Sossou (2024) met en lumière l'existence de profils pédagogiques mixtes, combinant des éléments de l'APC et de l'APO, en fonction des conditions de travail et du contexte d'enseignement. Cette typologie intermédiaire révèle que, malgré une perception globalement favorable à l'APC, la réalité des salles de classe pousse la majorité des enseignants à maintenir des pratiques pédagogiques traditionnelles.

Dans la même perspective, Niambke et al. (2023) démontrent que les représentations sociales liées à l'APC influencent le choix des pratiques enseignantes. Ces représentations peuvent renforcer un ancrage dans la PPO, souvent perçue comme plus adaptée aux conditions réelles d'enseignement. Cette situation traduit une désarticulation pédagogique liée aux difficultés de mise en œuvre de l'APC et à l'absence d'un accompagnement adapté.

En somme, une transition réussie vers l'APC dans les ITM de la DPS Kasai nécessite des réformes systémiques : formation initiale et continue renforcée, dotation en ressources matérielles, révision des programmes, allègement des effectifs, appui institutionnel rigoureux et volonté politique affirmée.

IV.5. Actions de changement pour faciliter la transition vers l'approche par compétences dans les ITM de la DPS Kasai

La réussite de la transition vers l'APC dans les ITM relevant de la DPS du Kasai repose sur une stratégie globale, structurée et collaborative. Cette dernière doit intégrer des évaluations continues, la disponibilité de ressources pédagogiques adaptées, la révision des programmes en adéquation avec les exigences du milieu professionnel, une organisation rigoureuse, ainsi que la mobilisation et la motivation des enseignants et des partenaires éducatifs.

Selon Guillemette (2021), la programmation pédagogique doit impérativement identifier les ressources internes et externes nécessaires à la mobilisation pour chacune des compétences. Il est essentiel de planifier des formations centrées sur l'intégration contextualisée des connaissances et des habiletés dans les apprentissages, plutôt que sur leur acquisition isolée et décontextualisée. Par ailleurs, la disponibilité des ressources externes constitue un facteur clé pour le succès de l'APC.

Parent et al. (2006) insistent sur la nécessité d'ajuster les programmes en mettant l'accent sur le développement des compétences plutôt que sur la simple accumulation de savoirs. Cela implique notamment de réduire la surcharge horaire afin de permettre des activités de remédiation et de concevoir des grilles d'observation claires pour évaluer les acquis des étudiants. En effet, le transfert des savoirs scolaires vers les situations professionnelles ne se fait pas automatiquement. Il doit être préparé dès la formation, en intégrant les savoirs dans des processus de réflexion, de prise de décision et d'action adaptés aux réalités du terrain.

Le renforcement des capacités des enseignants constitue également un pilier fondamental. Youssef et Audran (2019) soulignent l'importance d'une formation approfondie, complétée par des séminaires, des ateliers et un accompagnement régulier dans la conception et la mise en œuvre des séquences pédagogiques selon l'APC. L'autonomie pédagogique accordée aux établissements favorise l'expérimentation et l'adaptation des méthodes aux contextes spécifiques, tenant compte que l'apprentissage est un processus humain singulier qui nécessite une prise de conscience susceptible d'engendrer une transformation personnelle.

Dans le cadre de la Couverture Sanitaire Universelle (CSU), Byrne-Davis et al. (2024) recommandent d'abandonner les approches d'enseignement traditionnelles au profit d'une pédagogie fondée sur les compétences. Cette dernière doit évaluer non seulement les connaissances, mais aussi les compétences cliniques requises, tout en assurant une disponibilité équitable et suffisante des ressources, qui restent actuellement insuffisantes ou inégalement réparties.

Enfin, Seruhungu (2018) affirme que pour rendre le système scolaire épanouissant et inclusif, les autorités de la République Démocratique du Congo doivent ouvrir le système aux nouvelles approches pédagogiques, renforcer la formation des enseignants, garantir un salaire décent à ces derniers, et investir dans la construction et l'équipement des infrastructures scolaires.

IV.6. Stratégies innovantes individuelles ou institutionnelles à mettre en place pour renforcer l'intégration de l'APC dans l'enseignement en vue d'améliorer l'efficacité pédagogique

Les verbatims de répondants soulignent l'importance d'une double dynamique, tant individuelle qu'institutionnelle, pour renforcer l'intégration de l'APC et améliorer l'efficacité pédagogique dans les ITM. Sur le plan individuel, il est impératif que les enseignants repensent leurs pratiques pédagogiques. Le passage d'une pédagogie centrée sur les objectifs (APO) à des méthodes actives telles que l'apprentissage par problème, les jeux de rôle ou les travaux en groupe favorise une implication plus active des apprenants. Parallèlement, l'évaluation doit évoluer en privilégiant des situations-problèmes et des critères explicites, mieux alignés aux compétences visées.

Cora et al. (2011) soulignent que le développement des compétences s'inscrit dans un projet de développement organisationnel, impliquant la participation collective des acteurs et une coordination efficace des ressources humaines afin d'éviter le travail en silos. Tamura et al. (2023) insistent, quant à eux, sur la nécessité d'une collaboration étroite entre les institutions de formation, les structures de soins et les organes administratifs pour permettre aux infirmiers cliniciens de mobiliser pleinement leurs compétences. Ils mettent également en avant l'importance de l'autoformation, de l'expérimentation et du partage d'expériences entre enseignants, ainsi que l'intégration des référentiels de compétences et l'accompagnement personnalisé des apprenants comme leviers essentiels pour accroître l'impact de l'enseignement.

Selon N'Guessan Kouamé (2018), la formation continue des enseignants doit couvrir tous les aspects disciplinaires, curriculaires, didactiques et pédagogiques afin de susciter chez les apprenants le désir de poursuivre leurs études, de développer davantage de compétences, et de réduire les inégalités scolaires. Au niveau institutionnel, des stratégies structurantes telles que la supervision régulière, le renforcement des capacités à travers des séminaires et formations continues, ainsi que l'adaptation des programmes pour mieux refléter les exigences du terrain, s'avèrent indispensables. L'implication des apprenants, la sensibilisation des parties prenantes à l'APC, la mise en réseau des établissements et la disponibilité des matériels didactiques constituent également des facteurs déterminants.

Gauthier et Mellouki (2006) affirment qu'une institution innovante doit devenir un pôle d'excellence en favorisant un esprit d'innovation. Cela nécessite une transformation structurelle, passant d'un modèle facilitant le travail à une organisation autonome où les individus développent leurs

compétences professionnelles et leur créativité. Ils insistent sur le rôle crucial des directions d'établissement : seules celles dotées d'un leadership fort peuvent soutenir et encourager l'innovation pédagogique, facilitant ainsi la diffusion des actions pédagogiques innovantes.

Par ailleurs, Charitonidou et Ioannitou (2012) recommandent d'adopter une approche globale voire additionnelle de l'innovation afin d'avoir une vision plus complète des évolutions possibles en éducation. Ils soulignent que l'inspiration tirée des pratiques pédagogiques internationales peut enrichir et contextualiser les pratiques locales, tout en renforçant la connexion entre l'école et le monde professionnel. L'évolution pédagogique en RDC nécessiterait, de ce fait, une remise en question profonde des fondements de l'enseignement, avec un accent particulier sur la formation continue des enseignants.

Enfin, Lopez (2023) affirme qu'une réforme pédagogique visant la réussite demande un travail approfondi à la fois sur les programmes et sur les pratiques de classe. Dans la même optique, Simbagoye et Gauthier (2013) recommandent, pour la formation des futurs enseignants, de problématiser les situations d'apprentissage et de les initier à une démarche réflexive et analytique, en mobilisant des ressources humaines et matérielles adaptées.

V. CONCLUSION

Cette étude qualitative, menée dans cinq Instituts Techniques Médicaux (ITM) relevant de la Division Provinciale de la Santé (DPS) du Kasai en République Démocratique du Congo, a examiné la persistance de la pédagogie par objectifs (APO) malgré l'introduction progressive de l'Approche Par Compétences (APC). L'objectif principal était de comprendre les raisons qui expliquent cette prédominance, d'analyser les perceptions des enseignants et d'identifier les stratégies susceptibles de faciliter une transition pédagogique effective vers l'APC, reconnue comme plus adaptée aux exigences actuelles du secteur de la santé.

L'APC, centrée sur l'apprenant, met l'accent sur le développement intégré des compétences pratiques, l'interaction et l'apprentissage contextualisé, en opposition à l'APO qui demeure focalisée sur l'enseignant, utilisant des méthodes transmissives et des évaluations théoriques souvent déconnectées des réalités professionnelles. Pourtant, malgré les avantages théoriques de l'APC, l'APO continue de prévaloir dans environ 20 ITM sur les 30 que compte la province, traduisant une résistance importante au changement.

La méthodologie adoptée est qualitative, exploratoire et descriptive, reposant sur des entretiens semi-directifs réalisés

auprès de 20 enseignants sélectionnés selon leur ancienneté, leur expérience en APO et APC, et leur disponibilité. Ces enseignants, majoritairement expérimentés dans l'APO (entre 2 et 25 ans) et avec une expérience croissante de l'APC (de 2 à 11 ans), ont apporté une vision approfondie des pratiques pédagogiques et des perceptions relatives à ces approches.

Les résultats mettent en lumière une perception globalement favorable à l'APC, notamment pour sa capacité à former des professionnels de santé compétents et opérationnels. Néanmoins, plusieurs obstacles freinent sa généralisation : le manque de formation continue des enseignants, l'insuffisance des ressources matérielles, la surcharge de travail, l'inadéquation des programmes, le faible accompagnement institutionnel et la résistance des enseignants à abandonner des méthodes familières. Ces contraintes maintiennent la prédominance de l'APO, malgré une remise en question croissante de son efficacité dans le développement des compétences pratiques.

L'analyse thématique révèle que l'absence de formation continue, la surcharge des classes, l'inadaptation des horaires et le manque de suivi pédagogique constituent des freins majeurs à l'intégration de l'APC. Par ailleurs, la réticence des enseignants à modifier leurs pratiques traditionnelles contribue également à cette persistance. Face à ces défis, les enseignants proposent des stratégies à deux niveaux : individuellement, ils préconisent l'autoformation, l'adoption de méthodes pédagogiques innovantes (telles que l'apprentissage par problème, les travaux de groupe et les jeux de rôle), l'amélioration des pratiques d'évaluation et un renforcement de la collaboration entre pairs ; institutionnellement, ils suggèrent une supervision pédagogique accrue, la révision des programmes, la dotation en matériel didactique, le renforcement des capacités et une communication plus claire sur les réformes.

L'étude souligne par ailleurs le rôle central des enseignants dans la réussite de toute réforme pédagogique. Leur engagement, leurs compétences et leurs perceptions influencent directement l'appropriation et la mise en œuvre effective de l'APC. Il devient donc impératif d'établir un cadre institutionnel favorable, incluant la formation initiale et continue, un accompagnement régulier, ainsi qu'une disponibilité suffisante de ressources pour soutenir ce changement.

La rigueur méthodologique a été assurée grâce à la triangulation des sources, un pré-test du guide d'entretien, une analyse thématique assistée par logiciel NVivo, et une validation des résultats auprès des participants, renforçant ainsi la crédibilité des données. Toutefois, l'étude reconnaît certaines limites telles que la taille restreinte de l'échantillon,

la non-représentativité statistique et les contraintes logistiques, qui restreignent la portée des conclusions à un contexte similaire.

En conclusion, cette recherche met en évidence un paradoxe entre la reconnaissance théorique des bénéfices de l'APC et la difficulté de son implantation concrète dans les ITM du Kasai. Elle appelle à une réforme systémique mobilisant une vision politique claire, un engagement institutionnel renforcé et un soutien accru aux enseignants pour aligner la formation des techniciens de santé sur les standards internationaux de compétence.

• **Suggestions formulées aux acteurs clés de l'enseignement des sciences de santé du niveau secondaire en RDC :**

Au Ministère de la Santé (Direction de l'Enseignement des Sciences de Santé) : institutionnaliser un cadre national de mise en œuvre de l'APC avec des directives claires, référentiels harmonisés, et formations régulières ; mettre en place une politique de motivation des enseignants ; créer une cellule de coordination pédagogique ; allouer un budget pour la réhabilitation des infrastructures et renforcer la décentralisation.

A la Division Provinciale de la Santé (DPS Kasai) : assurer un accompagnement technique rapproché des ITM ; faciliter l'accès aux ressources pédagogiques ; promouvoir la collaboration entre écoles et structures sanitaires.

Aux Partenaires Techniques et Financiers (PTF) : soutenir financièrement la réforme en réhabilitant les infrastructures, équipant les écoles, élaborant les référentiels pédagogiques et finançant la formation continue ; encourager les partenariats public-privé ; renforcer les capacités provinciales pour le suivi pédagogique.

Aux Gestionnaires des ITM : s'investir activement dans la modernisation pédagogique, doter les écoles en outils didactiques adéquats, encourager la formation continue et instaurer des environnements d'apprentissage axés sur les compétences.

Aux Enseignants des ITM : s'approprier progressivement l'APC en diversifiant leurs méthodes pédagogiques, en participant activement aux formations, et en privilégiant l'apprentissage pratique, l'analyse critique et l'évaluation authentique.

REFERENCES

1. Aembe, M., & Hatem, M. (2021). 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*, 22(2), 81-90. <https://doi.org/10.1051/pmed/2021006>.
2. Ait Dahmane, K. (2021). Innovation pédagogique et besoins de formation des enseignants : Enjeux et perspectives. *Multilinguales*, Numéro spécial. <https://doi.org/10.4000/multilinguales.7937>
 3. Ait-Taleb, N., & Mani, Z. (2019). Les facteurs et les formes de résistance des apprenants à une innovation pédagogique : Le cas d'un Business Simulation Game. *Management & Avenir*, 111(5), 13-34. <https://doi.org/10.3917/mav.111.0013>.
 4. Bapidia, S.N., Mbololo, E.Z., Onoya, J.W., Tshitadi, A.T. (2026). Expérience et attente des apprenants finalistes sur l'organisation et le fonctionnement du système Licence-Maitrise-Doctorat (LMD) en République Démocratique du Congo 2025. *Rev Sc Sant*. 5(1), 239-249. <https://doi.org/10.71004/rss.026.v5.i1.72>
 5. Bouallag, M. (2006). De l'approche par les objectifs à l'approche par les compétences. *Revue CAMPUS*, 3(3), 432-441. <https://revue.ummto.dz/index.php/campus/article/view/67>
 6. Byrne-Davis, L., Carr, N., Roy, T., Chowdhury, S., Omer, U., Nawaz, S., Advani, D., Byrne, O., Hart, J. (2024). Challenges and opportunities for competency-based health professional education in Bangladesh: an interview, observation and mapping study. *BMC Med Educ*. 6;24(1):629. doi: 10.1186/s12909-024-05558-0.
 7. Charitonidou, A., & Ioannitou, G. (2012). L'autonomie des enseignants : Quels éléments caractérisent l'enseignant autonome et comment ils influent sur la décision de la mise en œuvre d'une innovation pédagogique ? Université du Maine, <https://gerflint.fr/Base/France9/androniki.pdf>
 8. Cora, B. (2011). L'approche par compétences : Un levier de changement des pratiques en santé publique au Québec ; https://www.inspq.qc.ca/sites/default/files/publications/1228_approchecompetences.pdf
 9. Gauthier, C., & Mellouki, M. (2006). La formation des enseignants au Québec à la croisée des chemins : Conditions et promesses de l'approche de formation par compétences. Presses Université Laval. <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2008-v34-n3-rse2889/029524ar/>
 10. Gérard, L. (2013). Former les doctorants à la pédagogie. https://www.researchgate.net/publication/260286999_9_Former_les_doctorants_a_la_pedagogie
 11. Guillemette, F. (2021). L'approche par compétences dans la programmation pédagogique. *Enjeux et Société*, 8(2), 140-169. <https://doi.org/10.7202/1078492ar>
 12. Hadeff, D. (2023). Activités professionnelles fiables en pédagogie médicale : Concept novateur pour de nouveaux horizons. 2. <https://ajmhr.net/wp-content/uploads/2023/12/9.-Activites-professionnelles-confiables-en-pedagogie-medicale-Concept-novateur-pour-de-nouveaux-horizons.pdf>
 13. Le Goff, B. (2022). Les réformes de l'enseignement médical : De la connaissance vers la compétence. *Revue du Rhumatisme*, 89(3), 232-236. <https://doi.org/10.1016/j.rhum.2022.01.001>
 14. Lopez, M.M. (2023). Réforme pédagogique en République du Congo : De l'approche par objectifs à l'approche par compétences, quelle place donnée à la redynamisation des pratiques enseignantes ? *LAKISA*, 6, 139-151. <https://hal.science/hal-04438170v1/document>
 15. Lulengo, D.M., Nlandu, B.M., Nkelani, J.S., Bonkile, F.N., Mukoko, P.M. (2024). Approche par Compétences (APC) et rendement scolaire en comptabilité : Comparaison des moyennes de notes des élèves selon les réformes APC et APO dans la province éducationnelle Kongo Centrale 2. *Ziglôbitha RA2LC* 8, 111-124.
 16. Mansour, A. (2012). Approche par competences. <https://bibnum.publimath.fr/TWR/IWR12007.pdf>
 17. Mpiti, V.S., Ncanywa, T., Asaleye, A.J. (2025); Do Educators' Demographic Characteristics Drive Learner Academic Performance? Examining the Role of Gender, Qualifications, and Experience, lu en ligne le 29/09/2025 *Educ. Sci.*, 15(4), 487; <https://doi.org/10.3390/educsci15040487>.

18. Nguyen, D.-Q., & Blais, J.-G. (2007). 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*, 8(4), 232-251. <https://doi.org/10.1051/pmed:2007026>
19. Niamke, J. L., Franci, A. C. G., Zeze, M.-T. D. (2023). Pratiques enseignantes dans les établissements secondaires ivoiriens : Recours à la Pédagogie Par Objectif (PPO) au détriment de l'Approche par Compétences (APC) au Lycée Moderne de Jeunes Filles de Yopougon. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.7499757>
20. N'Guessan Kouamé N. (2018). De la pédagogie par objectif à l'approche par compétences, la nécessaire mutation de l'IPNETP, <https://raiffet.org/>
21. Nnang, E. (2013). L'approche par compétences dans les pays en développement [Thèse de Doctorat, Université de Bourgogne]. <https://shs.hal.science/tel-01103705>
22. Ondel, R.K., Mupepe, R.T., Matondo, A., Luzolo, E.K., Makangu, A.T. (2025). Expérience et attente du personnel enseignant sur l'applicabilité du système Licence-Maitrise-Doctorat à l'Institut Supérieur des Techniques Médicales d'Ipamu, Province du Kwilu, RD Congo. *Revue Congolaise des Sciences et Technologies* 4 (2), 251-258 <https://doi.org/10.59228/rcst.025.v4.i2.151>
23. Parent, F., Lemenu, D., Lejeune, C., Komba, D., Baulana, R., Kahombo, G., & Coppieters, Y. (2006). Référentiel de compétences infirmières en RD du Congo dans le cadre du renforcement des ressources humaines en santé. *Santé Publique*, 18(3), 459-473. <https://shs.cairn.info/revue-sante-publique-2006-3-page-459?lang=fr>
24. Portilla, N. (2017). L'internationalisation de l'approche par compétences, le cas du Mexique, entre transfert de modèle et résistance. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 16, 85-93. <https://doi.org/10.4000/cres.3040>
25. Quesnay, P., & Poumay, M. (2021). Accompagner la mise en œuvre de l'approche par compétences dans les formations en santé : Mise en perspective de plusieurs stratégies de changement. *Pédagogie Médicale*, 22, S15-S16. <https://doi.org/10.1051/pmed/2021015>
26. Samari, G.D. (2018). L'approche par compétences en classe de français au Cameroun : analyse des pratiques et représentations à partir de l'expérience d'un lycée de Ngaoundéré, N° 72 / 2018, <https://revue-tdfle.fr/auteurs?auteur=1000172>
27. Simbagoye, A., & Gauthier, Y. (2013). La pensée critique est-elle encouragée en formation du personnel enseignant? *The Journal of Educational Thought (JET) / Revue de la Pensée Éducative*, 46(3), 233-247. <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/jet/article/view/52199>
28. Seruhungu, D.S.H. (2018). Les formes d'accompagnement et de médiation dans le système éducatif congolais : Réalités et perspectives [Thèse de Doctorat, Université de Strasbourg]. <https://theses.hal.science/tel-02086118>
29. Sossou, D.A. (2023). Les difficultés de la mise en application de l'approche par compétences (APC) en classe de CM2 de français à Akpakpa à Cotonou au Bénin. Lu en ligne le 28/06/2025 sur https://theses.hal.science/tel04611996v1/file/SOSSOU_Aime_2023_ED519.pdf
30. Thiam, O., & Chnane-Davin, F. (2017). L'approche par compétences peut-elle être efficace sur n'importe quel terrain ? *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 16. <https://doi.org/10.4000/cres.3037>
31. Tamura, T., Bapitani, D.B.J., Kahombo, G.U., Minagawa, Y., Matsuoka, S., Oikawa, M., Egami, Y., Honda, M., Nagai, M. (2023). Comparison of the clinical competency of nurses trained in competency-based and object-based approaches in the Democratic Republic of the Congo: A cross-sectional study. *Glob Health Med.* 30;5(3):142-150. doi: 10.35772/ghm.2023.01026.
32. Truffert, P. (2023). La réforme du 2nd cycle (R2C) : Une approche par compétences. *Perfectionnement en Pédiatrie*, 6(1), 61-65. <https://doi.org/10.1016/j.perped.2023.01.008>
33. Youssef, É., & Audran, J. (2019). La personnalisation de l'apprentissage vue comme facteur effectif d'innovation pédagogique. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 63(1), 157-172. <https://doi.org/10.3917/spir.063.0157>