

# L'approche par compétences (APC) dans la formation des étudiants en sciences de la santé au Mali : Analyse des pratiques pédagogiques

Yaya TRAORE

*Institution Nationale de Formation en Sciences de la Santé (INFSS), LAPAME  
(00223)20224659, BP : 1605, Bamako (N'Tomikorobougou)  
yayaoumar28@gmail.com*

Afsata PARE/KABORE

*Université Norbert Zongo à Koudougou, Burkina Faso  
(00226) 25 44 01 22, BP: 376 Koudougou, RN 14  
kabpar@yahoo.fr*

## Résumé

*A l'heure où l'ensemble des acteurs de l'INFSS était dans une réflexion en vue d'une meilleure implémentation de l'APC et au moment où l'expérimentation de cette réforme entrait dans sa quatorzième année, une étude sur les pratiques pédagogiques s'imposait. Il s'agissait d'analyser les pratiques pédagogiques et les perceptions des enseignants sur l'APC. Une étude évaluative mixte a été réalisée à l'aide d'un questionnaire, des entretiens semi-structurés et une observation de séances d'animation de leçons. Il ressort de l'étude, diverses compréhensions des enseignants sur l'APC, différentes conceptions de ceux-ci sur son impact sur la qualité de l'enseignement et une méconnaissance de ses caractéristiques. Les écarts entre les pratiques pédagogiques et les référentiels de mise en œuvre de l'APC à l'INFSS se situent au niveau des perceptions de la réforme, de l'application des plans de cours et de leçon ainsi que l'évaluation des apprentissages et de l'enseignement. Des suggestions ont été formulées à l'endroit des enseignants, des étudiants, de la direction de l'INFSS et du MESRS pour améliorer les pratiques pédagogiques.*

**Mots-clés : APC, Analyse, Perceptions, Pratiques pédagogiques, INFSS.**

## Introduction

Depuis 2006, l'Institut National de Formation en Sciences de la Santé (INFSS) a adopté l'approche par compétence (APC) avec le soutien pédagogique et organisationnel des partenaires canadiens à travers le projet Développement de l'Enseignement Clinique et Communautaire (DECLIC). Dans le souci d'harmoniser ses programmes de formation avec la sous-région et de répondre aux aspirations de l'OOAS, le curriculum de formation initiale des infirmiers et sages-femmes des pays francophones de l'espace CEDEAO a été adopté à partir de l'année académique 2012-2013.

A l'heure où le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique du Mali et l'ensemble des acteurs du dispositif de la formation de l'INFSS sont dans une réflexion en vue d'une meilleure implémentation de cette approche dans les différentes filières et au moment précis où l'expérimentation de cette réforme entre dans sa douzième année (2006-2018) sans qu'aucune évaluation ou étude ne soit pour l'instant menée sur sa mise en œuvre efficace et efficiente, nous avons jugé nécessaire à travers cette étude, d'analyser les pratiques pédagogiques des enseignants de l'INFSS en vue de déceler les écarts, de diagnostiquer les facteurs faisant entorse à la mise en œuvre correcte de l'APC et proposer des pistes de remédiation.

En plus des perceptions des enseignants sur la réforme APC, cette analyse portera sur quatre dimensions notamment, la planification des cours et des leçons, l'animation des cours en classe et dans les salles de travaux pratiques, l'évaluation des apprentissages et enfin, l'évaluation de l'enseignement. Si plusieurs spécialistes affichent aujourd'hui une nette préférence pour l'APC, sa mise en œuvre concrète dans le secteur de l'éducation en Afrique soulève de nombreux obstacles en termes de pratiques pédagogiques qu'il convient de surmonter (Cros et al., 2010 ; Lenior, 2005).

Si la réforme a, dans sa mise œuvre concrète, connu des problèmes en termes de pratiques pédagogiques dans la sphère de l'éducation africaine, qu'en est-il spécifiquement au niveau du secteur de la formation des étudiants en sciences de la santé dans l'espace Ouest-africaine et particulièrement au Mali ? En effet, le Mali a constamment repensé son système éducatif avec l'introduction de nouvelles méthodes pédagogiques d'enseignement. Nombre d'entre elles ont montré leurs forces et leurs limites dans l'enseignement-apprentissage. C'est le cas par exemple de la pédagogie par objectifs qui a été définitivement délaissée au détriment de l'APC à l'INFSS en 2012.

Toutefois, malgré les efforts déployés par l'ensemble des acteurs pour la réussite de cette innovation pédagogique à l'INFSS, des pratiques pédagogiques non conformes au dispositif officiel de sa mise en œuvre correcte sont toujours enregistrées. Ces pratiques pédagogiques sont caractérisées par :

- la négligence de certains principes et outils pédagogiques de la démarche APC ;
- des irrégularités dans les pratiques d'évaluation des apprentissages ;
- des pratiques d'évaluation de l'enseignement timides et ;
- des perceptions peu claires de la réforme APC liées à une formation limitée des enseignants.

A partir de ces constats et dans le souci de contribuer à l'amélioration de la qualité de la formation des professionnels de santé au Mali, nous avons choisi d'étudier comme thématique : **« L'approche par compétences dans la formation des étudiants en sciences de la santé au Mali : Analyse des pratiques pédagogiques. »** Pour mener à bien cette recherche, la question suivante a retenu notre attention : En quoi les pratiques pédagogiques et les perceptions des enseignants sur l'APC sont-elles en cohérence ou non avec les référentiels de mise en œuvre de cette réforme dans la formation des étudiants en sciences de la santé au Mali ? De cette question principale découlent les questions spécifiques suivantes :

- comment les pratiques enseignantes dans l'application des plans de cours et des plans de leçon sont-elles conformes ou non aux référentiels de mise en œuvre de l'APC dans la formation des étudiants en sciences de la santé au Mali ?

- en quoi les pratiques d'animation de cours en classe et dans les salles de travaux pratiques sont-elles adéquates ou non avec les référentiels de mise en œuvre de l'APC dans la formation des étudiants en sciences de la santé au Mali ?
- comment les pratiques d'évaluation des apprentissages sont-elles en congruence ou non avec les référentiels de mise en œuvre de l'APC dans la formation des étudiants en sciences de la santé au Mali ?
- en quoi les pratiques d'évaluation de l'enseignement concordent-elles ou non avec les référentiels de mise en œuvre de l'APC dans la formation des étudiants en sciences de la santé au Mali ?
- comment les enseignants de l'INFSS conçoivent et perçoivent l'APC, ses caractéristiques et son impact sur la qualité de la formation des étudiants en sciences de la santé au Mali ?

Pour mener à bien cette étude, nous nous sommes fixés l'objectif général suivant : Analyser les pratiques pédagogiques et les perceptions des enseignants sur l'APC selon les référentiels de mise en œuvre de cette réforme dans la formation des étudiants en sciences de la santé au Mali. A partir de cet objectif général, les objectifs spécifiques suivants ont été formulés :

- analyser les pratiques enseignantes dans l'application des plans de cours et des plans de leçon conformément aux référentiels de mise en œuvre de l'APC dans la formation des étudiants en sciences de la santé au Mali ;
- analyser les pratiques d'animation de cours en classe et dans les salles de travaux pratiques conformément aux référentiels de mise en œuvre de l'APC dans la formation des étudiants en sciences de la santé au Mali ;
- analyser les pratiques d'évaluation des apprentissages suivant les référentiels de mise en œuvre de l'APC dans la formation des étudiants en sciences de la santé au Mali ;
- analyser les pratiques d'évaluation de l'enseignement suivant les référentiels de mise en œuvre de l'APC dans la formation des étudiants en sciences de la santé au Mali ;
- analyser les connaissances et les perceptions des enseignants sur l'APC, ses caractéristiques et son impact sur la qualité de la formation des étudiants en sciences de la santé au Mali.

L'hypothèse générale suivante a été formulée pour atteindre ces objectifs : Les écarts entre les pratiques pédagogiques des enseignants et les référentiels de mise en œuvre de l'APC dans la formation des étudiants en sciences de la santé au Mali se situent au niveau des conceptions et perceptions de la réforme, de l'application des plans de cours et de leçon ainsi que l'évaluation des apprentissages et de l'enseignement. Cette hypothèse donne lieu à cinq hypothèses spécifiques à savoir :

- les enseignants de l'INFSS n'appliquent pas les plans de cours et de leçons conformément aux référentiels de mise en œuvre de l'APC dans la formation des étudiants en sciences de la santé au Mali ;
- dans la formation des étudiants en sciences de la santé au Mali, les enseignants n'animent pas les cours en classe et dans les salles de travaux pratiques conformément aux référentiels de mise en œuvre de l'APC ;
- les pratiques d'évaluation des apprentissages peinent à se réaliser en unité d'enseignement (UE) suivant les référentiels de mise en œuvre de l'APC dans la formation des étudiants en sciences de la santé au Mali ;

- les enseignants de l'INFSS ne procèdent pas à l'évaluation de l'enseignement par les étudiants suivant les référentiels de mise en œuvre de l'APC dans la formation des étudiants en sciences de la santé au Mali ;
- dans la formation des étudiants en sciences de la santé au Mali, les enseignants ont des conceptions plus ou moins limitées et des perceptions différentes sur l'APC, ses caractéristiques et son impact sur la qualité de la formation.

## ***I. Cadre théorique de référence***

Les théories de référence de cette étude sont le modèle constructiviste interactif de Stordeur (1996) et les théories du changement synthétisées de Mili (2015) et de Mili et Chiadli (2015).

### ***2.1 Le modèle constructiviste interactif de Stordeur (1996)***

Ce modèle s'inscrit dans le cadre de l'APC. L'apprentissage est un processus dynamique et s'effectue dans un contexte qui est porteur de sens pour les étudiants en sciences de la santé. En plus du fait que l'apprenant est « un créateur de connaissances », il agit en interaction avec ses pairs et avec l'enseignant qui précise clairement en tant que facilitateur, ses actions et les résultats attendus en termes de compétences.

### ***2.2 Les modèles théoriques du changement de Mili (2015) et Mili et Chiadli (2015).***

#### *La théorie de l'action raisonnée*

Le comportement humain est déterminé par l'intention de l'effectuation, autrement dit, tout individu anticipe les conséquences de ses actes avant de décider l'adoption ou non d'un comportement. L'enseignant change ses pratiques par rapport à ce qui est prescrit par l'innovation. L'intention de changer est influencée par les croyances des conséquences sur ses pratiques, notamment la valeur ajoutée de l'innovation, l'effort à déployer, l'apport des innovations antécédentes. Etc.

#### *La théorie du comportement planifié*

Le comportement est déterminé par l'intention et par le contrôle comportemental perçu. L'apport de cette théorie permettra de comprendre les réactions et les perceptions des enseignants lors de l'instauration d'une innovation. En effet, l'enseignant adopte une pratique requise par l'innovation en examinant le rapport gain/effort avant d'avoir l'intention de s'engager.

#### *Le modèle transthéorique*

Selon le modèle proposé par Prochaska et DiClemente (1984), le changement s'effectue suivant des stades avant d'atteindre le comportement attendu (Mili, 2015). Ces stades sont : la pré-contemplation, la contemplation, la détermination, l'action, le maintien, la rechute, la sortie permanente.

#### *Le modèle de changement de Lewin (1947)*

Lewin propose trois étapes plus ou moins longues pour conduire un changement.

Pour lui, la résistance au changement dépend de l'influence des normes du groupe (normes formelles, normes informelles) sur l'individu. D'où la nécessité d'agir sur ces normes pour assurer un changement. Les trois étapes se résument ainsi : La décristallisation (ou dégel), le changement ou transition et la recristallisation.

*La résistance au changement : Watson (1970) cité par Mili (2015)*

C'est la résistance au changement par le mécanisme de la dissonance cognitive. Quand un individu ne trouve pas un équilibre cognitif entre ce qui est nouveau et ce qu'il croit, éprouve un état de tension.

*Le changement des pratiques chez les enseignants*

Un changement de pratique ne s'installe pas facilement lors de l'instauration d'un modèle innovant car le changement provoque une déstabilisation des repères de professionnalité que les enseignants ont l'habitude de suivre. Ainsi, on note les catégories d'enseignants suivants : innovants, habitués, formels (réactions +) et prudents, suiveurs, résistants (réactions -).

*Les critères d'évaluation du processus des changements des pratiques enseignantes.*

La perception des enseignants vis-à-vis de l'innovation joue un rôle fondamental dans l'adoption ou le rejet des pratiques souhaitant être installées. En effet, les enseignants décideront d'exploiter ou non les pratiques requises par l'innovation selon qu'ils perçoivent ces pratiques comme efficaces ou gênantes dans leurs activités didactiques (Mili et Chiadli, 2015).

## ***II. Cadre méthodologique***

### ***2.1 Type d'étude***

Il s'agissait d'une recherche évaluative à la fois quantitative et qualitative.

### ***2.2 Population cible***

Les étudiants (SF et IDE) et les enseignants du cycle de licence de l'INFSS de Bamako et ses annexes dans les quatre régions.

### ***2.3 Méthode d'échantillonnage***

Pour les enseignants, la taille de l'échantillon théorique retenu est de 20 enseignants. Certains auteurs comme Anadón et Savoie-Zajc (2007) identifient « jusqu'à un maximum d'entrevues avec 10 personnes ou de 20 à 30 entrevues pour une étude qualitative ». Nos unités ont été sélectionnées en fonction de leurs spécificités.

Pour les étudiants, la formule suivante a été utilisée pour déterminer la taille de l'échantillon :

$$n = \frac{Z^2 * PQ}{i^2} \text{ (Schwartz, 1960) avec :}$$

- $n$  = la taille minimale de l'échantillon ;
- $Z$  = écart réduit = 1,96 pour la loi normale à un niveau de confiance de 95% ;

- $P = 0,5$  ;  $q = 1-P$  (complément de  $P$ ) =  $0,5$ . Etant donné que nous ne connaissons pas d'emblée la proportion des étudiants qui répondront positivement aux questions en rapport avec les pratiques de l'APC, nous considérons 50% ;
- $i$  = précision de 10% soit 0,1.

Ce qui nous donne :  $n = \frac{(1,96)^2 * (0,5 * 0,5)}{(0,1)^2} \rightarrow n = 96$ . La taille calculée de l'échantillon est donc  $n = 96$  étudiants. La taille globale de l'échantillon est donc de 116 personnes.

## **2.4 Echantillonnage**

### *Pour les étudiants (Etude quantitative)*

Après avoir obtenu la taille de l'échantillon des étudiants, nous avons procédé à l'échantillonnage par quota pour attribuer à chaque institut l'échantillon requis. Ainsi nous avons attribué 50% de l'échantillon des étudiants à l'INFSS de Bamako qui a le plus grand effectif d'étudiants et les 50% restant ont été répartis de façon égale dans les quatre annexes soit 12 étudiants par institut annexe.

Dans chaque établissement, l'échantillon a été reparti dans la même proportion pour chaque filière (50% pour la filière infirmier Diplômé d'Etat et 50% Sage-femme d'Etat). Dans chaque filière, le même nombre d'étudiants soit quatre (04) a été retenu par classe.

Pour retenir les quatre étudiants par classe à enquêter, un tirage aléatoire simple sans remise a été fait à partir de la liste des étudiants de la classe.

### *Pour les enseignants (Etude qualitative)*

Sur l'échantillon théorique des 20 enseignants, un choix raisonné a permis de retenir quatre (04) enseignants dont deux (02) permanents et deux (02) vacataires de chaque INFSS (Bamako, Ségou, Sikasso, Kayes et Mopti). Afin de diversifier l'échantillon des enseignants, un (01) conseiller pédagogique a été retenu parmi les quatre (04) enseignants par établissement.

## **2.5 Critères d'inclusion et de non-inclusion**

### *Critères d'inclusion*

Sont inclus dans cette étude les étudiants des semestres I, III et V des deux filières (IDE et SF) du cycle de licence de l'INFSS ayant été choisis suivant la méthode décrite ci-dessus qui accepteront d'être enquêtés.

Les enseignants permanents (y compris les conseillers pédagogiques) et vacataires des semestres I, III et V des deux filières (IDE et SF) du cycle de licence de l'INFSS ayant été choisis suivant la méthode décrite ci-dessus qui accepteront d'être enquêtés.

### *Critère de non-inclusion*

Les étudiants des semestres I, III et V des deux filières (IDE et SF) du cycle de licence de l'INFSS de Bamako n'ayant pas été choisis suivant la méthode décrite ci-dessus.

Les enseignants permanents et vacataires des semestres I, III et V des deux filières (IDE et SF) du cycle de licence de l'INFSS de Bamako n'ayant pas été choisis suivant la méthode décrite ci-dessus.

## ***2.6 Instruments de collecte des données***

Trois types d'instruments ont été utilisés dans le cadre de cette étude. Il s'agit de deux questionnaires pour l'approche quantitative et d'un guide d'entretien suivi d'une grille d'observation pour l'approche qualitative.

### *Les questionnaires pour l'approche quantitative*

Les questionnaires sont au nombre de deux tous à adresser aux étudiants. Le premier (questionnaire d'analyse des pratiques pédagogiques), traite des thèmes comme l'application des plans de cours, l'intervention en classe de l'enseignant, l'évaluation des apprentissages et enfin, l'évaluation de l'enseignement par les étudiants. Pour la signification de l'échelle, lorsque l'étudiant encercle le chiffre 4, c'est qu'il est « complètement d'accord ». Dans la même logique, le chiffre 3 veut dire « plutôt d'accord » ; le chiffre 2 : « désaccord » et le chiffre 1 : « complètement en désaccord ». Quant au deuxième (questionnaire d'analyse des séances de TP), trois dimensions sont abordées à savoir : l'organisation des TP, la qualité de l'encadrement des étudiants et leurs appréciations globales des séances). Ce questionnaire a quatre niveaux d'échelle (Non, plutôt non, plutôt oui, oui et enfin, sans avis).

### *Les guides d'entretien pour l'approche qualitative*

Deux guides d'entretien seront adressés aux enseignants et aux conseillers pédagogiques. Dans le premier, les thématiques sus-évoquées dans le questionnaire adressé aux étudiants seront abordées. Le deuxième par contre traite des thèmes comme la compréhension des enseignants et des conseillers pédagogiques de l'approche par compétences et de ses caractéristiques, leurs conceptions de la qualité de la formation, leurs perceptions de l'impact de l'approche par compétences sur la qualité de la formation en sciences infirmières et obstétricales et enfin, leurs perspectives par rapport à l'APC et à l'amélioration de la qualité de la formation.

### *La grille d'observation pour l'approche qualitative*

La grille d'observation des séances d'animation en classe qui sera utilisée est celle du Cégep de Saint-Jérôme améliorée. Elle permettra d'analyser la formation initiale des enseignants en pédagogie et les pratiques d'animations de cours classe du début jusqu'à la clôture ainsi que les pratiques d'évaluation de l'enseignement par les étudiants.

## ***2.7 Traitement et analyse des données***

Pour le volet quantitatif, les données collectées ont été analysées avec le logiciel Statistical Package for Social Sciences (SPSS) version 20. Une analyse descriptive a été faite pour déterminer la fréquence des variables catégorielles et la moyenne des variables continues. Le test de Chi<sup>2</sup> a été utilisé pour apprécier la distribution des variables en comparaison avec les pratiques pédagogiques. La valeur de  $P < 0,05$  a été retenue pour caractériser tout résultat statistiquement significatif.

En ce qui concerne le volet qualitatif et les entretiens, nous avons procédé immédiatement à la transcription de nos enregistrements. Ensuite, les informations recueillies ont été regroupées selon leurs convergences par thématiques en relation avec les objectifs de l'étude. L'analyse proprement dite a consisté en une analyse individualisée de chaque entretien et une analyse thématique transversale des différents entretiens. Nous avons mis en relation les thèmes généraux et les sous thèmes qui se sont dégagés en concordance avec nos objectifs de recherche. Cela nous a permis d'avoir des informations convergentes et divergentes de chaque thématique.

Le logiciel RQDA a facilité l'analyse des données qualitatives. Selon Chandra et Shang (2017), ce logiciel offre aux chercheurs ayant une certaine connaissance de la programmation statistique en R un moyen efficace et innovant de mener des recherches en méthode mixte et en recherche qualitative sous une seule plateforme R. Il offre une nouvelle voie aux utilisateurs existants de R pour « passer » à l'analyse de données textuelles en tant qu'outil de recherche principal ou secondaire. De même, il offre aux universitaires, étudiants et chercheurs indépendants avertis en informatique la possibilité de mener et publier des recherches qualitatives de haute qualité.

### ***2.8 Considérations éthiques***

La démarche de cette recherche a été conforme aux exigences en matière d'éthique. L'autorisation administrative portant sur le recueil et l'accès à l'information a été demandée auprès de la direction de l'INFSS de Bamako. Les enquêtés ont été informés sur l'objectif de l'étude et sur leur droit de décider librement à participer ou non à l'étude et de se retirer à tout moment sans aucun préjudice. De même, ils ont été informés de l'engagement des enquêteurs à garantir l'anonymat et la confidentialité des informations recueillies par le biais des outils utilisés. Une fiche de consentement éclairé a été proposée aux étudiants dont la signature était la condition de participation à l'enquête.

### ***III. Résultats et discussions***

Il s'agira pour nous d'interpréter et de discuter les principaux résultats auxquels nous sommes parvenus, à la lumière de nos objectifs spécifiques (OS) de recherche.

#### ***OS1 : analyser les pratiques enseignantes dans l'application des plans de cours et des plans de leçon conformément aux référentiels de mise en œuvre de l'APC dans la formation des étudiants en sciences de la santé au Mali***

Selon les résultats de l'administration des questionnaires auprès des étudiants, 58% des enquêtés signalent que le plan de cours ne présentait pas tous les renseignements utiles et pertinents et n'a pas été communiqué dans un langage accessible. Aussi environ 59% avouent qu'une copie du plan du cours n'a pas été mise à leur disposition.

Toutes ces réponses supposent que le plan de cours est appliqué mais avec certaines insuffisances. Cela a été confirmé par les enseignants eux-mêmes au cours des entretiens qui affirment que les planifications des cours sont organisées de façon semestrielle et le plan de cours est utilisé par tous les enseignants qui ont bénéficiés des formations en APC. Ils estiment que « *La durée de la formation en APC n'est pas suffisante pour une maîtrise de l'approche et la production des plans de cours et de leçon conséquemment...* ». A ce niveau, nos résultats se rapprochent de l'étude de Lauwerier et Akkari (2019) au Burkina et au Sénégal ainsi que de l'étude de Mitchell et Manzo (2018).

Par ailleurs, l'analyse bivariée montre des relations statistiquement significatives entre l'application du plan de cours et la filière d'études d'une part et d'autre part, l'application du plan de cours et l'établissement d'études. Ces disparités entre filière et établissement d'études concernant l'application du plan de cours, pourraient s'expliquer par l'insuffisance d'engagement de certains enseignants, le nombre et la durée de formations reçues en APC sans oublier l'absence de suivi post formation.

Concernant, le plan de la leçon :

- 58% avouent que le plan de la leçon n'a pas été présenté au début de chaque cours ;
- 57% pensent que les objectifs, contenus de cours et démarches d'apprentissage n'étaient pas en adéquation avec le plan de cours ;
- 70% affirment que l'horaire prévu pour les cours n'a pas été respecté.

L'examen de la relation entre la présentation du plan de la leçon et l'établissement d'études donne un résultat significatif au seuil de 5%. A l'INFSS de Sikasso le plan de la leçon est plus présenté (91,7% de réponses positives) suivi des INFSS de Ségou (58,3%), Kayes (41,7%), Bamako (35,4%) et Mopti (0%).

Si au cours des entretiens tous les enseignants ont affirmé qu'ils utilisent le plan de leçon à l'exception d'un seul qui s'est justifié par l'effet de la routine et le manque de temps, les résultats d'observation des séances de cours prouvent le contraire. En effet, aucun enseignant ne disposait d'un plan de leçon préparé d'avance. Des résultats similaires ont été trouvés par l'étude de Akrou (2009).

***OS2 : analyser les pratiques d'animation de cours en classe et dans les salles de travaux pratiques conformément aux référentiels de mise en œuvre de l'APC dans la formation des étudiants en sciences de la santé au Mali***

65% des enseignants n'arrivent pas avant le début du cours, ne préparent pas en avance le matériel nécessaire pour l'animation du cours et ne commencent pas le cours à l'heure. Lors de la clôture du cours, 85% des enseignants observés ne font pas un retour en reprenant les objectifs de la leçon ou en faisant une synthèse du contenu ou en évaluant l'atteinte des objectifs par les étudiants. 80% ne situent pas les étudiants par rapport à la prochaine leçon et ne donnent pas des consignes d'études, de lecture ou de travaux. Il existe une relation statistiquement significative entre l'établissement d'études et la réalisation des séances de travaux pratiques. A l'INFSS de Ségou (58,3%), de Bamako (52,1%), et de Sikasso (50%), les conditions matérielles et les locaux permettent de réaliser les travaux prévus. Par contre à l'INFSS de Kayes (25%) et de Mopti (0%), il n'en est pas le cas. Bibana (2017) a trouvé les mêmes résultats auprès des enseignants.

On note l'existence du phénomène d'absentéisme chez les enseignants se manifestant par des retards se situant entre 10 mn à 1h. Pourtant, l'Association pour le Développement de l'Education en Afrique (ADEA, 2013) souligne que si un enseignant arrive avec plus de 30 minutes de retard et/ou quitte avant l'heure prévue, il est considéré absent. Une étude récente en Ouganda a révélé que 40% du corps enseignant arrive en retard et quitte le travail avant l'heure fixée (ADEA, 2013)

La phase de clôture des cours est négligée par la majorité des enseignants. Pour Hourst (2018), cette étape est souvent négligée par l'enseignant alors qu'elle permet de revoir une dernière fois

ce qui a été vu et de préparer l'enseignement à venir. Plusieurs études ont mis en exergue des écarts de pratiques enseignantes dans l'implantation de l'APC. Entre autres, on peut citer celle de :

- Berte (2016) en Côte d'Ivoire ;
- Hamlaoui et Cherrad (2010) en Algérie ;
- Sebbani, Adarmouch, Amine et Bouskraoui (2019) etc.

***OS3 : analyser les pratiques d'évaluation des apprentissages suivant les référentiels de mise en œuvre de l'APC dans la formation des étudiants en sciences de la santé au Mali***

60% des étudiants signalent qu'au début des semestres, les objets et les critères d'évaluation n'ont pas été communiqués clairement et n'ont pas été rappelés à l'occasion. 100% trouvent que les évaluations intermédiaires et finales sont organisées par Elément Constitutif de l'Unité d'Enseignement (ECUE). Ce constat a été confirmé par les enseignants lors des entretiens. Selon eux, on ne parvient pas à les mettre sur une même table pour élaborer l'épreuve de synthèse de l'Unité d'Enseignement (UE).

Il ressort des entretiens qu'un accent est plutôt mis sur la théorie que les aspects pratiques. L'enquêté ME, homme 43 ans disait en substance que les évaluations pratiques portant sur des études de cas sont consignées dans le plan de cours mais finalement se sont des évaluations théoriques (en lien avec les connaissances déclaratives) qui sont réalisées. Nos résultats sont un peu différents de ceux de Leroux (2010) au Canada. Des enseignants ont adapté leurs pratiques évaluatives à l'APC en rompant en grande partie avec des modalités d'évaluation traditionnelles.

***OS4 : Analyser les pratiques d'évaluation de l'enseignement suivant les référentiels de mise en œuvre de l'APC dans la formation des étudiants en sciences de la santé au Mali***

100% ne pratiquent pas l'Evaluation de l'Enseignement par les Etudiants (EEE). Toutefois, d'autres enseignants reconnaissent l'existence timide des pratiques d'EEE au centre d'excellence à l'INFSS. 97% des étudiants interrogés pensent que l'EEE aide l'enseignant à améliorer son enseignement. Nos résultats complètent ceux de Normand et Bernard (2002) aux Etats-Unis.

***OS5 : analyser les connaissances et les perceptions des enseignants sur l'APC, ses caractéristiques et son impact sur la qualité de la formation des étudiants en sciences de la santé au Mali.***

Les résultats des entretiens indiquent diverses compréhensions des enquêtés sur l'approche par compétences et ses caractéristiques. Les uns estiment qu'ils s'agissent d'une méthode pour développer les compétences, les autres pensent que c'est un apprentissage centré sur le savoir-faire et d'autres encore estiment que c'est une façon d'élaborer les programmes en fonction des tâches. Nos résultats sont similaires à ceux de Bibana (2017), Becker (2012) et Loosli (2016) qui soulignent l'ambiguïté et la complexité du concept d'APC.

Pour la finalité de l'APC, les enseignants interviewés ont une bonne compréhension du concept. Ils estiment que la finalité est de rendre l'apprenant apte à mobiliser toutes ces connaissances dans la résolution des problèmes complexes et prêt à être utilisé de façon opérationnelle sur le marché de l'emploi. Bibana (2017) trouve les mêmes résultats au sujet des connaissances des

enseignants sur la finalité de la réforme. Quant aux caractéristiques de l'APC, certains enseignants citent la polyvalence, la pertinence, cohérence et l'applicabilité, d'autres évoquent le savoir, le savoir-faire et le savoir être. Toutes ces réponses indiquent une méconnaissance des caractéristiques de l'APC par nos enquêtés selon l'étude de Roegiers (2010) qui trouve comme caractéristiques de l'APC, une approche motivante, valorisante, efficace, équitable, progressiste et inclusive, ingénieuse, simple et ouverte.

Concernant la conception de la qualité de la formation par les enseignants, nos résultats montrent que les enseignants définissent la qualité de la formation comme l'appréciation faite par les utilisateurs (employeurs et utilisateurs des services rendus) des produits finis, la participation active des étudiants, la production et la mise à la disposition des structures sanitaires, des professionnels de santé compétents. Ces résultats sont similaires à ceux de Bibana (2017) dans son étude qui pense que la qualité se résume en plusieurs facteurs dont la présence des structures d'accueil adéquates, des enseignants de qualité, l'implication des parents d'élèves, la motivation de l'élève, la disponibilité du matériel didactique et pédagogique, etc.

Pour ce qui est de la perception des enseignants sur l'impact de l'APC sur la qualité de la formation, tous les enseignants pensent que cette réforme est un paradigme qui a impacté positivement sur la qualité de la formation. Ils estiment que l'APC contribue à l'atteinte des objectifs d'apprentissages, la valorisation de l'étudiant, l'efficacité de l'apprenant dans l'apprentissage. Ce résultat n'est pas contraire à celui de Bibana (2017) qui trouve que l'APC tend à diminuer le taux de redoublement. Palé (2018) aussi confirme l'impact positif de l'APC sur la qualité de la formation.

## ***Conclusion***

Les résultats de notre étude confirment l'hypothèse générale selon laquelle : Les écarts entre les pratiques pédagogiques des enseignants et les référentiels de mise en œuvre de l'APC dans la formation des étudiants en sciences de la santé au Mali se situent au niveau des conceptions et perceptions de la réforme, de l'application des plans de cours et de leçon ainsi que l'évaluation des apprentissages et de l'enseignement. Au regard de nos résultats, des propositions de suggestions en termes de perspectives d'amélioration des pratiques pédagogiques à l'INFSS sont faites à l'endroit du Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique, de la direction de l'INFSS, des enseignants et enfin, des étudiants.

### ***A l'endroit Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique :***

- adopter une politique de recrutement d'une vague importante d'enseignants chercheurs à l'INFSS ;
- octroyer des bourses d'études de doctorat aux enseignants permanents pour renforcer leurs compétences ;
- assurer le paiement des bourses d'études à temps pour réduire les sorties intempestives des étudiants ;
- inciter la création à l'INFSS d'une Cellule Interne d'Assurance Qualité (CIAQ)

### ***A l'endroit de l'administration de l'INFSS :***

- veiller strictement sur la bonne utilisation des plans de cours et de leçon

- veiller sur l'organisation des évaluations par UE pour développer les compétences chez les étudiants
- lutter contre les irrégularités dans l'administration des cours
- assurer la formation initiale et continue des enseignants
- assurer le développement des compétences chez les étudiants dans les salles de Travaux Pratiques (TP) et en milieu clinique
- implanter un dispositif de suivi et d'évaluation de l'enseignement
- motiver les enseignants et créer une Cellule Interne d'Assurance Qualité (CIAQ)
- assurer le développement des capacités de leadership des dirigeants de l'INFSS

#### ***A l'endroit des enseignants :***

- présenter et expliquer clairement les plans de cours aux étudiants dès le premier contact
- mettre une copie des plans de cours à la disposition des étudiants et administrer l'enseignement et les évaluations suivant le contenu de ces plans ;
- produire les plans de leçon à partir des plans de cours et les utiliser dans les pratiques de classe ;
- éviter les retards et l'absentéisme ;
- respecter toutes les étapes du processus d'enseignement-apprentissage (de l'ouverture jusqu'à la clôture) ;
- participer activement aux ateliers de formation en APC de l'INFSS et mettre l'accent sur la culture de développement professionnel continue ;
- procéder à l'autoévaluation de l'enseignement administré à partir des outils déjà disponibles ;
- organiser l'évaluation des apprentissages en UE sur la base des tâches authentiques pour développer les compétences chez les étudiants.
- pratiquer l'Evaluation de l'Enseignement par les Etudiants (EEE).

#### ***A l'endroit des étudiants :***

- éviter l'absentéisme lors des cours et des stages ;
- éviter les grèves qui perturbent le calendrier scolaire ;
- respecter le règlement intérieur de l'INFSS ;
- chercher à comprendre les plans de cours dès leurs présentations et à détenir une copie pour exploitation ;
- renseigner correctement les outils d'évaluation de l'enseignement ;
- exploiter la bibliothèque et l'internet pour faciliter les recherches.

### ***Bibliographie***

Akrour, K., (2009). Formation des infirmiers par « l'approche par compétence » : nouveauté pédagogique ou continuité? Mémoire de fin de cycle, Université de Rouen.

Anadón, M., & Savoie-Zajc, L. (2007). La recherche-action dans certains pays anglo-saxons et latino-américains: une forme de recherche participative. *Recherches participatives: multiples regards*, 1, 13-30.

ADEA (2013). Réduire l'Absentéisme des Enseignants: Solutions pour l'Afrique [https://www.adeanet.org/fr/system/files/resources/french\\_policy\\_brief\\_absenteeism](https://www.adeanet.org/fr/system/files/resources/french_policy_brief_absenteeism).

pdf

- Alglave, N., & Nagels, M. (2011, June). L'approche par les compétences en formation infirmière.
- Berte, Z. (2016). Analyse critique de l'enseignement de l'éducation aux droits de l'homme et à la citoyenneté (edhc) selon les principes de l'approche par compétence. *Sciences Humaines, 1*(5).
- Berthiaume, D., Lanarès, J., Jacqmot, C., Winer, L., & Rochat, J. M. (2011). L'évaluation des enseignements par les étudiants (EEE). Une stratégie de soutien au développement pédagogique des enseignants?. *Recherche et formation, (67)*, 53-72.
- Bibana, J. D. L. C. (2017). L'approche par compétences et son impact sur l'amélioration de la qualité de l'éducation dans les écoles primaires publiques gabonaises: points de vue des enseignants du primaire des circonscriptions scolaires de Libreville.
- Brahimi, C., Farley, C., & Joubert, P. (2011). *L'approche par compétences: un levier de changement des pratiques en santé publique au Québec*. Québec: Institut national de santé publique du Québec.
- Chandra et Shang (2017). Une méthodologie constructiviste basée sur le RQDA pour la recherche qualitative  
[https://www.researchgate.net/publication/312196820\\_An\\_RQDAbased\\_Constructivist\\_Methodology\\_for\\_Qualitative\\_Research](https://www.researchgate.net/publication/312196820_An_RQDAbased_Constructivist_Methodology_for_Qualitative_Research)
- Cegep Sorel-Tracy (2013). Planification d'une leçon, n°2, 4 pages.
- Chandra, Y., & Shang, L. (2017). An RQDA-based constructivist methodology for qualitative research. *Qualitative Market Research: An International Journal*.
- Christian Michaud, « Poumay, M., Tardif, J. et Georges, F. (2017). *Organiser la formation à partir des compétences : un pari gagnant pour l'apprentissage dans le supérieur* », *Recherche et formation* [En ligne], 88 | 2018, mis en ligne le 17 juillet 2019, consulté le 25 juillet 2020. URL : [http://journals.openedition.org/recherche\\_formation/3233](http://journals.openedition.org/recherche_formation/3233)
- Cros, F., De Ketele, J. M., Dembélé, M., Develay, M., Gauthier, R. F., Ghriss, N., ... & Tehio, V. (2009). Étude sur les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique.
- Cros, F., de Ketele, J. M., Dembélé, M., Develay, M., Gauthier, R. F., Ghriss, N., ... & Tehio, V. (2010). Les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique. *Document de travail. AFD*.
- Destin, I. (2017). *L'approche par compétences en contextes scolaires francophones: Quels enjeux contextuels dans le cas d'Haïti et du Burkina Faso?* (Doctoral dissertation, Sorbonne Paris Cité).
- Detroz, P. & Blais, J.-G. (2012). Les étudiants sont-ils compétents pour évaluer la qualité des enseignements ? *Mesure et évaluation en éducation, 35* (3), 5–30.  
<https://doi.org/10.7202/1024668ar>
- Detroz, P. (2008). L'évaluation des enseignements par les étudiants: Etat de la recherche et perspectives. *Revue Française de Pédagogie, 165*, 1-22.
- Duguet, A. (2014). Les pratiques pédagogiques en première année universitaire :

description et analyse de leurs implications sur la scolarité des étudiants.  
Education. Université de Bourgogne, Français. fftel-01096748f

- Dury, C. (2003). Une approche par les compétences pour l'apprentissage des soins infirmiers. Analyse des pratiques des enseignants. *Recherche en soins infirmiers*, 73(Juin), 4-40.
- Fernandez, N (2015). «Chapitre 14—Évaluation et motivation, un couple gagnant pour soutenir l'apprentissage », dans Leroux, J. L. (dir.). Évaluer les compétences au collégial et à l'université: un guide pratique, Montréal, Association québécoise de pédagogie collégiale.
- Hamlaoui, S., & Cherrad, B. Y. (2010). L'approche par compétences et la pédagogie de projet.
- Hourst, B. (2018). L'apprentissage « explicite » en détails : *la phase d'interaction avec les élèves*  
<https://www.mieux-apprendre.com/blog/2018/09/20/lapprentissage-explicite-en-details-la-phase-dinteraction-avec-les-eleves/>
- Jamali Nasari, A., & Heidari, M. (2014). The important role of lesson plan on educational achievement of Iranian EFL teachers' attitudes. *International Journal of Foreign Language Teaching and Research*, 2(5), 27-34.
- Joannert, P. (2009). *Compétences et socioconstructivisme : un cadre théorique*. Perspective en éducation et formation, De boeck, Bruxelles.
- Koenen AK, Dochy F, Berghmans I. (2015). A phenomenographic analysis of the implementation of competence-based education in higher education. *Teaching and Teacher Education* ;50:1-12.
- Lauwerier, T., & Akkari, A. (2019). Les enseignants d'Afrique de l'Ouest francophone face à des approches curriculaires pensées pour des contextes exogènes: le cas de l'approche par compétences au Burkina Faso et au Sénégal. *Formation et profession*, 27(1), 5-19.
- Lauwerier, T., & Akkari, A. (2013). Quelles approches pour réformer le curriculum et l'école en Afrique? Constats et controverses. *Revue africaine de recherche en éducation*, (5), 55-64.
- Lenoir, Y. (2005). Comment caractériser la fonction enseignante. *Puzzle*, 19, 5-18.
- Lenoir, Y. (2006). « L'analyse des pratiques d'enseignement: cadre conceptuel et dispositif de recherche ». Séminaire, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, École doctorale Sciences de l'éducation.
- Leroux, J. L. (2010). L'évaluation des compétences au collégial un regard sur des pratiques évaluatives.
- Lison, C et C. St-laurent (2015). «Chapitre 9—Développer la pratique réflexive des étudiants pour soutenir leur autoévaluation», dans Leroux, J. L. (dir.). Évaluer les compétences au collégial et à l'université: un guide pratique, Montréal, Association québécoise de pédagogie collégiale.
- Loosli, C. (2016). Analyse du concept «approche par compétences». *Recherche en soins infirmiers*, (1), 39-52.

- Mili, A. (2015). Les théories de changement. Consulté sur : <https://www.crmefcasablancasettat.org/app/download/7151928481/CHANGEMENT+DES+PRATIQUES.Pdf?t=1553371222>
- Mili, A et Chialdli, A. (2015). Modèle d'analyse des pratiques enseignantes lors de l'instauration d'une réforme ou d'une innovation. Consulté sur : <https://www.crmefcasablancasettat.org/app/download/7151910881/mod%C3%A8le+d%27+analyse+des+pratiques+requis1.pdf?t=1585520907>
- Mili, A., Benyahia, A., Bardai, S., Zidane, M. (2014). Intégration de l'Approche par compétence dans les curricula du système éducatif au Maroc.
- Mitchell et Manzo (2018). Le but et la perception des objectifs d'apprentissage [https://www.researchgate.net/publication/323442248\\_The\\_Purpose\\_and\\_Perception\\_of\\_Learning\\_Objectives](https://www.researchgate.net/publication/323442248_The_Purpose_and_Perception_of_Learning_Objectives)
- Nnang, E. (2013). *L'approche par compétences dans les pays en développement: effets des réformes curriculaires en Afrique subsaharienne* (Doctoral dissertation, Dijon).
- Normand, S., & Bernard, H. (2002). Les professeurs cliniciens se prononcent sur l'évaluation de l'enseignement. *Pédagogie médicale*, 3(4), 202-209.
- OIF. ISEP-Thiès. Fédération des cégeps (2016). *Guides méthodologiques pour la mise en œuvre de l'APC en enseignement professionnel supérieur court*, Document de travail, Thiès (Sénégal). <https://fedecgeps.ca/wp-content/uploads/2017/01/Guides-methodologiques-OIF-2016.pdf>
- Organisation Ouest Africaine de la Santé [OOAS] (2014). Curriculum de formation harmonisé des infirmières et sages-femmes des pays membres de la CEDEAO : Licence en sciences infirmières et obstétricales. Consulté sur [http://www.wahooas.org/IMG/pdf/Curriculum\\_Harmonise\\_de\\_Formation\\_des\\_Infirmiers\\_et\\_Sage-Femmes.pdf](http://www.wahooas.org/IMG/pdf/Curriculum_Harmonise_de_Formation_des_Infirmiers_et_Sage-Femmes.pdf)
- Oumar, S. A. (2019). Note d'information. *Revue qualité par Deloitte*. 7-12. Consulté Sur <https://www.umoatitres.org/wp-content/uploads/2020/01/NI-AUT-2019-MALI-VFF-HD.pdf>
- Paddeu, J., & Veneau, P. (2017). L'approche par «compétences» dans l'enseignement professionnel français. Impasse et non-sens pédagogique au regard des pratiques enseignantes. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, (16), 95-115.
- Palé, É. B. (2018). Évaluation de l'implantation de l'approche par compétences dans la formation professionnelle en Afrique sub-saharienne: cas de la Côte d'Ivoire.
- 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), 139-158.
- Proulx, J. (2015). «Chapitre 13—Quelques balises pour mieux guider l'évaluation du travail en équipe», dans Leroux, J. L. (dir.). *Évaluer les compétences au collégial et à l'université: un guide pratique*, Montréal, Association québécoise de pédagogie collégiale.
- Roegiers, X. (2010). *La pédagogie de l'intégration: des systèmes d'éducation et de formation au cœur de nos sociétés*. De Boeck,.

- Sebbani, M., Adarmouch, L., Amine, M., & Bouskraoui, M. (2019). Étude des connaissances, des attitudes et des pratiques des enseignants à la Faculté de médecine et de pharmacie de Marrakech en vue de l'implantation de l'approche par compétences. *Pédagogie Médicale*, 20(1), 23-33.
- Tagne, G., Asoh, D., & Gauthier, C. (2016). Réussite scolaire et réforme éducative selon l'Approche Par Compétences (APC) en Afrique Subsaharienne: résultats d'une étude comparative. *La Recherche en Éducation*, (16), 76-97.
- 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), 117-137.
- Togo, M., (2016). L'évaluation des apprentissages en APC à l'Institut National de Formation en Sciences de la santé. Mémoire de fin de cycle, UCAO UUBa.
- Traoré, D., (2014). L'approche par compétences en France et au mali: compétences transversales et interdisciplinarité dans l'enseignement secondaire.