



MEMOIRE DE FIN D'ETUDE

Pour l'obtention du grade de

MASTER 2 EN SCIENCES INFIRMIERES

Spécialités : Pédagogie des sciences de la santé et recherche

**PRATIQUES D'ENSEIGNEMENTS A L'INSTITUT NATIONAL
DE FORMATION DES AGENTS DE SANTE (INFAS)
ANTENNE DE KORHOGO (RCI) DANS LE CONTEXTE DU
SYSTEME LMD**

Présenté par AHONZI Brou

Directeur de mémoire

Dr Etienne Ouédraogo, Docteur en Science de l'Education

Année académique 2016- 2018

A mon excellente épouse

NINA JUDITH

Remerciements

Mes premiers remerciements s'adressent à mon Directeur de mémoire, Monsieur **Etienne Ouédraogo**, Docteur en Science de l'Education.

Je remercie également **Monsieur Robert Bilteris**, professeur à l'Université de OUTTAWAIS au Canada pour sa collaboration dans la rédaction de ce mémoire.

Je ne peux passer sous silence la direction de l'Institut Formation et de Recherche Interdisciplinaire en Sciences de la Santé et de l'Education (IFRISSE) en particulier le **Dr SOUBEIGA Dieudonné** (Directeur Général) et le **Pr KOETA Fla** (Directeur Académique) pour leur soutien et la bourse de formation dont j'ai pu bénéficier.

Je remercie également les **autorités administratives de la Côte d'ivoire** qui m'ont permis d'avoir la mise en stage et un ordre de mission pour participer à cette formation. Je n'oublie pas les **autorités administratives de l'INFAS**.

Des remerciements particuliers aux **enseignants qui ont participé à ma formation** à Ouagadougou. C'est leur collaboration et leur participation qui ont rendu possible cette étude.

Des profonds remerciements à la grande **famille AHONZI** pour son soutien et son encouragement constant.

Je remercie également mes **collègues et amis Ivoiriens et Burkinabés** en particulier **M ZOH Bernard**, M. **KONE Kankélé** pour toute l'énergie transmise pendant la période de rédaction de ce mémoire.

Merci à **mes enfants** Alice Bénédicte, Désirée Fortuna, Yoann et Axel-Jaurès qui sont pour moi une grande source de motivation et de persévérance.

Merci à **tous** d'avoir rendu possible la réalisation de ce mémoire

Résumé

En Côte d'Ivoire, le système LMD a été mis en vigueur avec la prise du décret N° 2009-164 du 30 avril 2009 portant adoption, application et organisation du système Licence Master Doctorat (LMD) dans l'enseignement supérieur.

Dans cette optique, l'Institut National de Formation des Agents de Santé (INFAS) conduit depuis la rentrée académique 2014-2015 dans son antenne de Korhogo le projet pilote avant l'arrimage dans toutes les antennes et écoles dudit institut.

Quatre ans après la mise en place de cette réforme, une étude sur l'enseignement/apprentissage semble envisageable dans le but d'analyser les pratiques d'enseignement à l'INFAS antenne de Korhogo.

Nous avons adopté une approche qualitative à visée descriptive/ interprétative, avec comme devis, une étude de cas unique holistique et à un seul niveau d'analyse.

L'enquête s'est déroulée du 01 au 12 août 2018 à l'INFAS Antenne de Korhogo. En plus des entrevues qui ont concernés six (06) enseignants permanents sur un échantillon théorique de 12 personnes, des observations et une revue documentaire ont été réalisées.

Les résultats de cette recherche montrent d'une part, que les pratiques des enseignants se situent majoritairement dans le modèle de l'empreinte et du conditionnement, et de manière isolée, dans le constructiviste interactif. D'autre part, les pratiques évaluatives se caractérisent toujours par le principe de fragmentation au lieu d'être plutôt intégrative.

Au vu de nos résultats, nous pouvons dire que le nouveau système requiert des améliorations significatives d'ordre pédagogique, matériel, technique, intellectuel... de la part des autorités publiques, des enseignants, des étudiants, et aussi certains corps dans le domaine de l'éducation tel que les partenaires techniques et financiers, entre autres. Il est donc nécessaire que chaque acteur joue sa partition.

Mots clés : *Pratique d'enseignement, enseignement/apprentissage, approche par les compétences, système LMD, innovation pédagogique, réforme,*

Abstract

The LMD system has come into effect in Cote d'Ivoire through the decree N 2009-164 of 04-30-2009 dealing with the adoption, enforcement and organization of the Licence-Masters-Doctorate (LMD) system in the post-secondary education.

From this perspective, the National Training Institute for the Health Agents (INFAS in French) has conducted since the 2014-2015 academic year the experimental project in its Korhogo agency before setting it up in all its agencies and schools.

Four (4) years after the setting up of this reform, a study of the teaching/learning process aiming at analyzing the teachings methods at the INFAS agency of Korhogo seems conceivable.

A qualitative approach aiming at describing and interpreting, on the basis of a unique and holistic case study with one level of analysis has been used.

The investigation took place from the 01st to the 12th of August 2018 at the Korhogo agency of the National Training Institute for the Health Agents (INFAS). Observations and a document have been made in addition to interviews with 6 permanent teachers out of 12 persons on a sample paper.

The results reveal in the first hand that, the teaching methods are mainly based on the stamp and conditioning learning model and on the interactive constructivist model occasionally. In the other hand, they reveal that the assessing methods are always characterized by the fragmentation principle rather than being integrative.

In view of our results, we can state that the new system requires significant improvements at the teaching, material, practical and intellectual level, from not only the public authorities, teachers and students but also from other persons in the education field such as technical and financial partners. It is then necessary for any partner to play his role.

Key words: LMD system, reform, teaching methods, nurse and midwife training, teaching innovation.

Table des matières

Remerciements	3
Résumé.....	4
Abstract	5
Table des matières	6
Liste des tableaux.....	9
Liste des figures.....	9
Liste des sigles et abréviations	10
INTRODUCTION GENERALE	12
CHAPITRE I : PROBLEMATIQUE.....	16
1.1 Enoncé du problème	17
1.2 Question de recherche	20
1.3 Questions secondaires.....	20
1.4 Objectifs de l'étude	20
1.4.1 Objectif General	20
1.4.2- Objectifs spécifiques	20
1.5 Propositions théoriques	20
CHAPITRE II : Définition des concepts.....	21
2.1 Compétence.....	22
2.3- Enseignement	24
2.4- Pratique d'enseignement	24
2.5- Démarche d'enseignement.....	25
2.6- Méthode d'enseignement	25
2.7- Technique d'enseignement	26
2.7- Apprentissage.....	26
2.8- Evaluation des apprentissages.....	28
Chapitre III : Revue de littérature	31
3.1- Travaux ayant trait aux pratiques d'enseignement.....	32
3.2- Cadre conceptuel	34
3.2.1- La théorie de Fox	35
3.2.2- La théorie de J. Stordeur	35
3.2.3- La classification des acquis de l'apprentissage.....	37
CHAPITRE IV : APPROCHE METHODOLOGIQUE	39
4.1- Cadre d'étude	40

4.2- Champ de l'étude	40
4.3- Devis de l'étude	41
4.4- Population d'étude et échantillon.....	42
4.4-1. Population d'étude.....	42
4.4-2. Échantillon.....	42
4.5- Critères d'inclusion.....	43
4.6- Outils de collecte des données.....	43
4.6-1. Technique de collecte des données	43
4.7- La collecte des données	47
4.8- Traitement et analyse des données.....	50
4.9- Critères de rigueur scientifique	52
4.9-1. Crédibilité	52
4.9-2. Confirmabilité.....	53
4.9-3. Validité.....	53
4.9-4. Transférabilité des résultats.....	54
4.10- Considérations éthiques.....	54
4.10-1. Le consentement libre et éclairé.....	54
4.10-2. La confidentialité	55
4.10-3. Le respect de la personne humaine	55
4.10-4. La sécurité des personnes	56
CHAPITRE V : PRESENTATION DES RESULTATS	57
5.1- Profil sociodémographique et professionnel	58
5.2- Analyse descriptive des résultats	58
5.2-1. Méthodes, techniques et procédés des enseignants.....	59
5.2-2. Niveau de connaissance et niveau taxonomique dans l'évaluation	67
5.3- Description des données des observations en lien avec les pratiques d'enseignement à l'INFAS antenne de Korhogo	71
5.3-1. Interactions avec les étudiants.....	72
5.3-2. Utilisation du Matériel.....	72
5.3-3. Organisation et pratique de l'enseignement	73
5.3-4. Clarté	73
5.3-5. Demarche d'enseignement	74
5.3-6. Attitude.....	74
5.3-7. Comportement de l'apprenant	74
5.4- Analyse des sujets d'évaluations sommatives	75
5.5- Synthèse générale des résultats.....	78

CHAPITRE VI : ANALYSE COMPREHENSIVE, DISCUSSION ET VERIFICATION DES PROPOSITIONS THEORIQUES	82
6.1- Analyse compréhensive, discussion et vérification de la proposition théorique n°1	83
6.1-1. Analyse compréhensive.....	83
6.1-2. Discussion	84
6.1-3. Vérification de la proposition	85
6.2- Analyse compréhensive, discussion et vérification de la proposition théorique n°2	85
6.2-1. Analyse compréhensive.....	85
6.2-2. Discussion	86
6.2-3. Vérification de la proposition	90
Conclusion générale	91
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	99
ANNEXES	107
Annexe 1 : Approbation du comité éthique des Etablissements et des Professions Sanitaires (DEPS)	108
Annexe 2 : Note d'information à l' intention des enseignants	109
Annexe 3 : Formulaire de consentement éclairé	112
Annexe 4 : Guide d'entrevue adressé aux enseignants	115
Annexe 5 : Grille d'observation des pratiques d'enseignement /apprentissage.....	116
Annexe 6 : Liste de vérification des Infrastructures	125
Annexe 7 : Transcription de l'entretien individuel des enseignants.....	127

Liste des tableaux

Tableau 1	Représentation schématique des principaux courants théoriques..	37
Tableau 2	Niveau taxonomique et instruments dans l'évaluation	86
Tableau 3	codes des enquêtés	91
Tableau 4	Domaine de connaissance, niveau d'analyse et instrument d'évaluation	111

Liste des figures

Figure 1	Triangle pédagogique et triangle didactique	41
Figure 2	Logique didactique	42
Figure 3	Etape du processus d'évaluation	46
Figure 4	Organisation générale des parcours de formation LMD	62
Figure 5	Modèle d'enseignement/apprentissage	66
Figure 6	classification des acquis de l'apprentissage, incluant les niveaux taxonomiques de Bloom	67

Liste des sigles et abréviations

AOF : Afrique Occidentale Française

APC : Approche Par Compétence

BAC : Baccalauréat

CAMES : Conseil Africain et Malgache de l'Enseignement Supérieur

CEDEAO : Communauté Economique Des Etats de l'Afrique de l'Ouest

CEPE : Certificat d'Etude Primaire et Elémentaire

CM : Cours Magistral

DEPS : Direction des Etablissements et des Professions Sanitaires

DESS : Diplôme d'Etude Supérieure Spécialisée

ECUE : Eléments Constitutifs de l'Unité d'Enseignement

ENISFDE : Ecole Nationale d'Infirmiers et Sages-Femmes Diplômés d'Etat

ENSF : Ecole Nationale de Sage-femme

ICAP : International Center for AIDS Care and Treatment

INFAS : Institut National de Formation des Agents de Santé

LMD : Licence Master Doctorat

ONG : Organisme Non Gouvernemental

OOAS : Organisation Ouest Africaine de la Santé

ORL : Oto-Rhino Laryngologie

PAES : Projet d'Appui à l'Enseignement Supérieur et à la recherche

PhD : Philosophiae Doctor

PNDS : Plan National de Développement Sanitaire

QCD : Question à Choix Dichotomique

QCM : Question à Choix Multiple

REESAO : Réseau pour l'excellence de l'enseignement supérieur en Afrique de l'Ouest

TD : Travail Dirigé

TIC : Technologies de l'information et de la communication

TP : Travail Pratique

UE : Unités d'Enseignement

UEMOA : Union Economique et Monétaire Ouest Africaine

UNESCO : United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

INTRODUCTION GENERALE

Le Système Licence Master Doctorat (LMD) est un système d'enseignement supérieur calqué sur le modèle anglo-saxon Bachelor, Master, Doctorat. Ce système offre une plus grande flexibilité dans la formation aussi bien aux apprenants qu'aux formateurs.

L'objectif majeur de cette réforme est d'harmoniser l'enseignement supérieur pour répondre à une logique d'intégration dans un contexte de mondialisation (Bouba, 2014). Et aussi de faire de l'Europe l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde, capable d'une croissance économique durable assortie d'une amélioration de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale (Ehouan, 2009).

Cette réforme offre une formation académique orientée sur la recherche et une formation appliquée orientée sur la professionnalisation. Le facteur humain, l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) et la flexibilité du système représente la principale force de ce système.

A l'instar de l'Europe, l'adoption du système LMD dans la sous-région ouest africaine répond aux exigences d'intégration et d'harmonisation des diplômes à l'échelle des pays membres de l'Union Economique et Monétaire Ouest Africaine (UEMOA). Pour réussir cette intégration, les institutions universitaires de cet espace se sont mises en réseau : le Réseau pour l'excellence de l'enseignement supérieur en Afrique de l'Ouest (REESAO) avec pour mission de définir, dans un esprit de solidarité et de synergie, les voies et moyens indispensables à la mise en place du système LMD en partenariat avec les institutions nationales et internationales (Ehouan, 2009). En effet, selon ce réseau, le phénomène est devenu, depuis une dizaine d'années une exigence pour toutes les grandes écoles et universités qui veulent moderniser leur système d'enseignement avec à la base, une politique d'innovation résumée en cinq points

essentiels: enseigner autrement, étudier autrement, évaluer autrement, gérer autrement, professionnaliser (REESAO, 2008, p108).

Ce projet éducatif vise à formaliser le mode de certification aux normes européennes (Napare, Dolo, Guindo, & Yalcouye, 2011, p. 10). Ainsi pour faciliter l'arrimage des institutions de formation universitaire de l'espace de la Communauté Economique Des Etats de l'Afrique de l'Ouest (CEDEAO), l'Organisation Ouest Africaine de la Santé (OOAS) a initié avec les pays membres, le processus d'harmonisation des curricula de formation basé sur le système Licence-Master-Doctorat (LMD) dans l'espace CEDEAO.

En Côte d'Ivoire, le LMD a été mis en vigueur depuis la prise du décret N° 2009-164 du 30 avril 2009 portant adoption, application et organisation du système Licence Master Doctorat (LMD) dans l'enseignement supérieur.

Dans cette optique, l'Institut National de Formation des Agents de Santé (INFAS) conduit depuis la rentrée académique 2014-2015 dans son antenne de Korhogo, le projet pilote. Ce projet est à sa phase d'arrimage du LMD dans toutes les antennes et écoles dudit institut.

Beaucoup d'efforts ont été déployés dans la mise en œuvre de la réforme. Ces efforts ont consisté entre autres, à la formation des enseignants, du personnel administratif et des tuteurs de stage sur le système LMD...

Quatre ans après la mise en place de la réforme LMD, un bilan paraît trop précipité. Cependant avant d'aller plus loin, il semble nécessaire de faire un état des lieux sur les pratiques d'enseignement. Selon (Galinon-Mélénec, 1996) il est clairement établi que l'enseignant et ses comportements jouent un rôle fondamental sur l'étudiant. Or les pratiques d'enseignement de l'INFAS antenne de Korhogo sont dans une phase de transition pédagogique : Il passe du système d'enseignement classique basé sur le modèle de l'empreinte (écoute, mémorisation) inspiré de la théorie du behaviorisme et du conditionnement (exercice et répétition) tiré de la théorie du constructivisme au nouveau système de formation basé sur le modèle constructiviste interactif dans

lequel l'étudiant est au centre de son apprentissage. Il construit son savoir à partir de situation proches de la réalité de l'utilisation de ce savoir et, grâce aux interactions entre son savoir « existant » et celui des autres: condisciples, enseignants, livres, etc. (Dury, 2003). L'enseignant joue dans ce cas, le rôle de coach, de guide, d'accompagnateur... Il est disponible à interagir avec l'étudiant pour l'aider à résoudre les situations problèmes complexes auxquelles il n'a pas de solution dans l'acquisition de ses compétences. D'où l'exigence d'un minimum de ressources pour l'encadrement de ces étudiants.

Or pendant que les normes de l'UNESCO pour un bon encadrement est d'un enseignant pour 30 étudiants (Ndongo, s. d.), l'INFAS antenne de Korhogo compte 12 enseignants dont deux ont un niveau supérieur ou égal au master, 702 étudiants ; une salle informatique avec 10 ordinateurs, une connexion internet instable. En plus, L'institut qui devrait être sous la coupole du ministère de la recherche scientifique est encore sous le contrôle du ministère de la santé avec une absence de cadre juridique. L'institut et ses enseignants n'ont pas de statut. Enfin, le LMD a démarré à l'INFAS sans un seul texte de loi réglementant sa mise en place.

Malgré tous ces défis, la nouvelle réforme est à conduire. L'enjeu professionnel des enseignants est d'organiser, de coordonner le projet pédagogique et d'accompagner l'étudiant dans un processus de formation fondé sur une approche par compétences afin de faciliter l'apprentissage des étudiants et ainsi faciliter leur professionnalisation. Pour apprécier l'exécution de cette mission, il semble opportun de comprendre dans quelle mesure la mise en place du LMD a entraîné un changement de paradigme ? C'est pour répondre à cette question que nous avons entrepris cette étude.

Ainsi, nous nous intéressons à l'INFAS de façon général parce que c'est la seule institution de formation initiale et continue d'environ 80% des professionnels de santé du pays (INFAS, 2014) et singulièrement à l'antenne de Korhogo parce que nous sommes membre de l'équipe enseignante dans cet institut. De plus l'antenne de Korhogo est la première à expérimenter le système LMD.

Aussi, ce travail trouve-t-il son intérêt dans le fait qu'à ce jour aucune étude n'a été faite sur l'appropriation du nouveau système par les enseignants de l'antenne pilote de la mise en place du LMD. En plus, ce travail va nous permettre de couronner nos études en sciences infirmières avec l'obtention du master 2. Par ailleurs, cette recherche est pertinente, non seulement du fait qu'elle participera à combler le déficit de connaissances, mais aussi et surtout parce que ses résultats apporteront de la lumière sur les pratiques d'enseignement des formateurs au regard des valeurs cardinales que sont : enseigner autrement, évaluer autrement, professionnaliser (REESAO, 2008, p108). Ce travail conduira à la formulation de recommandations pouvant être utiles pour les autorités de l'INFAS en vue d'améliorer la mise en place de la réforme dans toutes les antennes et écoles de l'Institut. Aux établissements de l'enseignement supérieur du pays, et pour l'Afrique de l'ouest en général.

Ainsi, au niveau de la Côte d'Ivoire, une restitution sera faite sous forme de rapport écrit et de communication aux responsables du ministère de la santé et aux acteurs de la formation à l'INFAS. Nous envisageons également la rédaction d'un article scientifique et des communications scientifiques dans le cadre de colloques ou rencontres nationaux ou internationaux.

Enfin, le présent travail de recherche se présente en cinq chapitres. Le premier chapitre présente la thématique et la problématique qui fait l'objet de notre étude. Le deuxième chapitre explicite le cadre conceptuel qui sous-tend notre réflexion. Le troisième chapitre se consacre à la description de la démarche méthodologique envisagée en vue de répondre aux questions posées dans notre recherche. Le quatrième chapitre présente les principaux résultats obtenus qui sont discutés dans le dernier chapitre.

CHAPITRE I : PROBLEMATIQUE

1.1 Enoncé du problème

Comme nous l'avons mentionné en introduction, le système LMD a été mis en vigueur en Côte d'Ivoire comme dans la plus part des pays de la zone UEMOA, depuis la prise du décret N° 2009-164 du 30 avril 2009 portant adoption, application et organisation du système Licence Master Doctorat (LMD) dans l'enseignement supérieur.

Ce vent de mutation dans l'enseignement supérieur ivoirien donne l'occasion à l'Institut National de Formation des Agents de Santé (INFAS) d'engager une réforme en profondeur de ses enseignements et méthodes pédagogiques pour marquer une rupture raisonnable avec ses anciennes pratiques (INFAS, 2014). Alors, l'institut a conduit depuis la rentrée académique 2014-2015 dans son antenne de Korhogo, son projet pilote qui a abouti à l'arrimage du LMD dans toutes les antennes et écoles dudit institut depuis l'année académique 2016-2017.

Par ailleurs, le système LMD rimant avec les modifications de programmes axés sur l'Approche Par Compétence (APC), l'organisation des contenus en Unités d'Enseignement (UE) : subdivision autonome et cohérente à l'intérieur d'un programme d'étude; la « semestrialisation » des enseignements avec la validation des UE par crédits ; l'introduction du port folio dans l'enseignement clinique (outils d'apprentissage et de progression) ; la nouvelle répartition des stages et les nouvelles mesures d'encadrement, il est nécessaire de faire un recadrage des enseignements et de corriger toutes les insuffisances du système de formation jusque-là en vigueur(Ibid.).

Ainsi, en collaboration avec une ONG Américaine (ICAP)¹, l'INFAS a organisé plusieurs séminaires et ateliers de renforcement de capacité des enseignants et tuteurs cliniciens des écoles et antennes de l'Institut pour optimiser leur implication dans la formation initiale des étudiants. Ses différentes formations qui ont suscité beaucoup

¹ A global health leader situated at Columbia University, ICAP has worked since 2003 with one central goal: to improve the health of families and communities.

d'engouement comme témoigné par l'assiduité des participants, ont permis singulièrement aux enseignants d'être formés sur : les principes organisationnels et de fonctionnement du LMD ; la réalisation des maquettes pédagogiques à partir du curriculum harmonisé de l'OOAS ; la formation des enseignants sur la rédaction des syllabus, sur le E-learning , les techniques pédagogiques en formation clinique des étudiants selon le LMD, à l'utilisation du portfolio dans la formation clinique des étudiants.

Aussi, Suite à des communications sur le LMD par l'administration de l'antenne, certains étudiants ont vu la valorisation de leur diplôme et surtout de leur profession à travers le système. D'autres par contre sont demeurés sceptiques, voire pessimistes, soutenant que les conditions ne sont pas réunies pour parler de la réforme LMD surtout que l'antenne ne dispose seulement que d'une salle informatique avec dix ordinateurs et une connexion internet instable, une bibliothèque ne contenant que des documents tombés en désuétude. Quant à certains enseignants, l'adoption du système semble précipitée au regard des difficultés d'ordre logistique, financier et humain que connaît l'antenne.

Pourtant, Cette réforme a été adoptée par l'INFAS pour :

- ✓ moderniser son système d'enseignement avec à la base, une politique d'innovation résumée en cinq points essentiels: enseigner autrement, étudier autrement, évaluer autrement, gérer autrement, professionnaliser (REESAO, 2008) ;
- ✓ faciliter l'acquisition des compétences par les étudiants et ainsi avoir des agents de santé (infirmiers, sages-femmes, techniciens supérieurs de santé) compétents et opérationnels pour une prise en charge efficiente des populations (INFAS, s. d.) ;
- ✓ répondre aux défis inhérents à l'internationalisation et à la globalisation des savoirs infirmiers.

Un bilan du site pilote réalisé en 2017 par le chef d'antenne de Korhogo ressort plusieurs difficultés entre autres : L'indisponibilité de certains plans détaillés de cours ; la non maîtrise du système par les acteurs ; la difficile gestion du volume horaire et des groupes de TD ; l'insuffisance de salle pour les TP/TD ; le manque d'un référentiel d'évaluation, La non maîtrise du système de crédit ; la difficulté à exploiter tous les terrains de stage faute de moyen logistique ; le nombre pléthorique d'étudiants sur les terrains de stage et dans les amphithéâtres...

Cependant, avec le projet qu'ont les autorités de conduire efficacement cette réforme, il semble nécessaire au regard des expériences vécues par les enseignants et le bilan produit par l'antenne de Korhogo sur la réforme pendant ses quatre années de tirer d'une part les leçons et d'éviter d'autre part l'échec des autres antennes dans la conduite de cette réforme. Cette crainte est fondée sur le fait que comparativement aux étudiants des années passées qui n'ont pas suivi le système LMD, les premiers licenciés, sont tenus en plus des trois années légalement reconnues pour l'obtention du diplôme d'état, de poursuivre encore un stage de perfectionnement avant d'être déclaré apte à exercer de façon autonome dans un établissement de santé. Comme justificatifs, les autorités de l'Institut font remarquer que les étudiants n'ont pas pu effectuer les six natures² de stage exigées pour valider la formation à cause d'une insuffisance dans la conduite du programme d'étude.

D'autre part, notre ambition est de s'interroger sur les pratiques d'enseignement au regard des conditions d'enseignement, matérielles et contextuelles notamment, auxquelles sont confrontés les enseignants afin de proposer des solutions pour l'atteinte des objectifs fixés par l'INFAS surtout qu'aucune étude n'a été menée sur les pratiques d'enseignement dans cette antenne.

² Six natures de stage : médecine, chirurgie, pédiatrie, santé publique, obstétrique, stage communautaire

Pour ce faire nous avons entrepris de conduire cette étude dont le but est de contribuer à améliorer la mise en place et la conduite efficace de la réforme LMD à l'INFAS.

1.2 Question de recherche

Dans quelles mesures les pratiques d'enseignement à l'INFAS antenne de Korhogo tiennent-elles comptes de l'approche par les compétences ?

1.3 Questions secondaires

- Quels sont les méthodes, techniques et procédés d'apprentissage que les enseignants utilisent dans leur pratiques d'enseignement à l'INFAS antenne de Korhogo?
- Quels domaines de connaissance et niveaux taxonomiques sont considérés dans l'évaluation des apprentissages des étudiants ?

1.4 Objectifs de l'étude

1.4.1 Objectif General

Analyser les pratiques d'enseignement des enseignants de l'INFAS antenne de Korhogo en relation avec les exigences de l'Approche par les Compétences

1.4.2- Objectifs spécifiques

- Décrire les méthodes, techniques et procédés utilisés par les enseignants en fonction des principes de l'Approche par les Compétences ;
- Identifier les domaines de connaissance et niveaux taxonomiques considérés dans l'évaluation des étudiants

1.5 Propositions théoriques

- ❖ Les méthodes, techniques et procédés d'apprentissage utilisés par les enseignants de l'INFAS Antenne de Korhogo ne sont pas conformes aux exigences de l'Approche Par les Compétences exigé par le système LMD

- ❖ Les évaluations des apprentissages des étudiants par les enseignants de l'INFAS antenne de Korhogo mesurent les niveaux de savoirs théoriques des étudiants.

CHAPITRE II : Définition des concepts

2.1 Compétence

Selon le BOTERF cité par (FISCHER, 2012) « *la compétence ne réside pas dans les ressources (connaissances, capacités ...) à mobiliser, mais dans la mobilisation même de ces ressources. En d'autres termes, posséder de vastes connaissances sur un sujet donné et pouvoir les restituer sur demande ne sont pas des indices de compétence. La compétence est plutôt de l'ordre du savoir-mobiliser* ». (PERRENOUD, 2000), renchérit en disant qu' « *une compétence est une capacité d'action efficace face à une famille de situation, qu'on arrive à maîtriser à bon escient, en temps opportun, pour identifier et résoudre de vrais problèmes* ». Cette définition nous semble la plus adaptée à notre travail car une compétence permet effectivement de faire face à des situations complexes, de construction de réponses adaptées sans la puiser dans un répertoire de réponses préprogrammées.

2.2 Notion d'approche par compétences

L'approche par compétence (APC) ou formation par compétence est une réforme du système d'enseignement/apprentissage qui rendre l'apprentissage plus concret, plus actif et plus durable. Pour Tarek, (2012), l'approche par compétence permet dans le processus Enseignement/Apprentissage, à l'apprenant d'acquérir des compétences durables susceptibles de l'aider dans son parcours éducatif et dans la vie quotidienne. Elle met l'accent sur tout ce qui est fondamental afin de garantir une meilleure transmission des savoirs. Quant à Lasnier (2001), il considère qu'il n'y a pas une seule conception de la formation par compétence, il propose un modèle qui favorise l'apprentissage des compétences en présentant une synthèse des principes clés :

Globalité : éléments analysés à partir d'une situation globale (situation complexe, vue d'ensemble, approche globale).

Construction : activation des acquis antérieurs, élaboration de liens entre les acquis antérieurs et les nouveaux apprentissages, organisation des informations.

Alternance : global → spécifique → global ; compétence → capacités → compétence ;
tâche intégratrice → activité d'apprentissages spécifique → tâche intégratrice.

Application : apprentissage par l'agir.

Distinction : entre le contenu et le processus lié à la compétence.

Signifiante : situations signifiantes, motivantes pour l'apprenant.

Cohérence : relation cohérente entre les activités d'enseignement, les activités d'apprentissage, les activités d'évaluation et la compétence.

Intégration : les éléments étudiés sont liés entre eux et liés à la compétence ; l'apprenant développe la compétence en utilisant les éléments de la compétence de façon intégrée.

Itération : l'apprenant est soumis plusieurs fois à un même type de tâches intégratrices en lien avec la compétence et à un même contenu disciplinaire.

Transfert : transfert d'une tâche source à une tâche cible. Utilisation, dans un autre contexte, de connaissances et de capacités apprises dans un contexte donné (ibid.p.4)

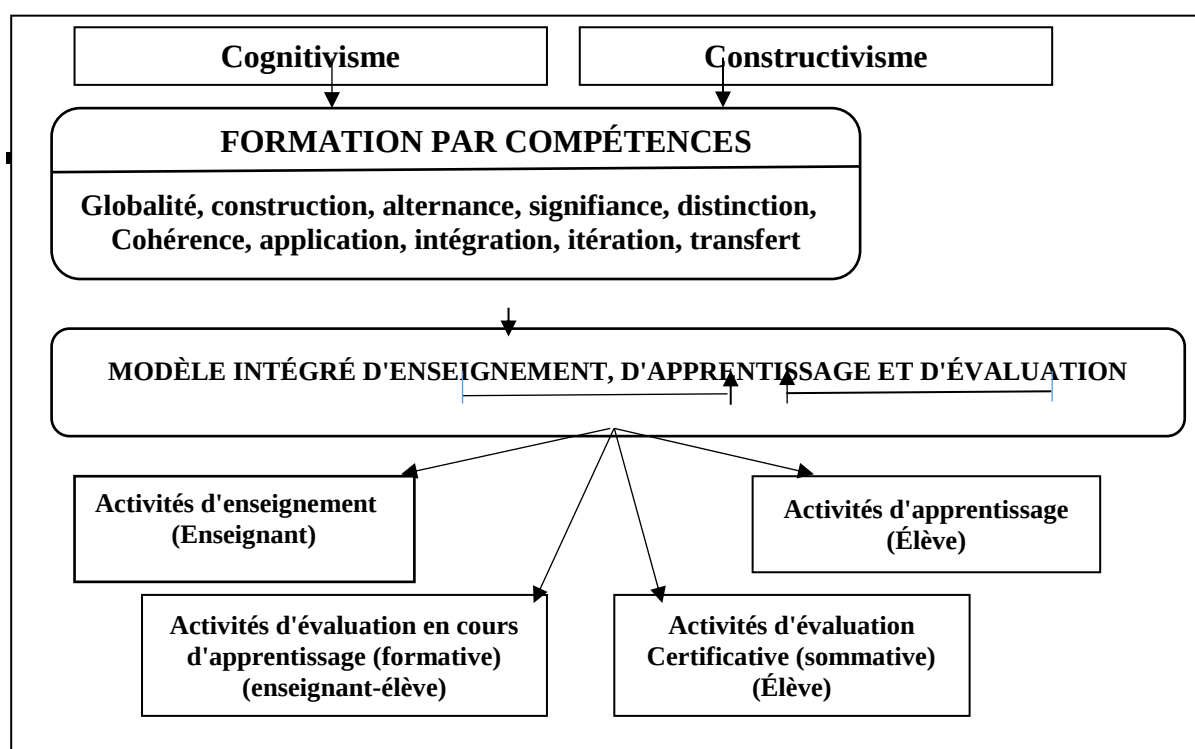


Figure 1 : Concepts qui devraient sous-tendre la formation par compétences et le modèle intégré d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation – (Lasnier 2001)

2.3- Enseignement

Selon (Chatel, E., 2002), « *enseigner, c'est tenter de faire apprendre quelque chose à autrui* ». Quant à Bru (2001), enseigné « c'est mettre en place des situations didactiques, pédagogiques, matérielles, temporelles, relationnelles, affectives... susceptibles de favoriser l'apprentissage ». L'élément essentiel ici est de proposer une tâche à accomplir aux apprenants. Enseigner, ce n'est donc pas seulement transmettre des connaissances (déclaratives), mais c'est aussi mettre en place des situations qui devraient permettre aux élèves, étudiants ou tout autre apprenant, de construire des connaissances (procédurales) et des compétences (Clanet & Talbot, 2012).

2.4- Pratique d'enseignement

Selon (OUEDRAOGO, 2016), il y a un risque de confusion sémantique entre « enseignement-apprentissage » ou « pratique d'enseignement » et « pratique enseignante » ou « pratique pédagogique ». Le concept de « pratique enseignante » est plus large que celui de « pratique d'enseignement » (d'enseignement-apprentissage). Pour Tupin (2006, p.42) cité par (Ibid.), la pratique enseignante « comprend l'ensemble des pratiques de l'enseignant (pratiques professionnelles au sens large « dans » et « hors » de la classe, y compris les pratiques partenariales), dont les pratiques d'enseignement et subséquemment, d'apprentissage. » Au niveau de l'enseignement-apprentissage, l'auteur affirme que c'est le « face à face pédagogique »

Tupin (2006) en concevant cette interaction met, en avant le développement d'un modèle d'analyse de la situation d'enseignement apprentissage. Ce modèle constitue un « gros plan » des pratiques de l'enseignant en situation de classe présentant les paramètres à prendre en compte dans les interactions entre l'enseignant et les apprenants au cours du processus d'une séance pédagogique (OUEDRAOGO, 2016).

Dans le cadre de notre étude, nous nous intéressons à la pratique d'enseignement (enseignement -apprentissage). L'enseignant et les étudiants sont en interaction au cours du processus d'une séance pédagogique.

2.5- Démarche d'enseignement

Pour (COMPAORE, 2008), Il existe deux manières de progresser vers un but : la démarche déductive et la démarche inductive

- La démarche déductive : Elle part du général pour arriver au particulier, de l'abstrait (ou des principes) pour s'appliquer au concret. On part de quelques hypothèses ou lois générales et on construit par un raisonnement rigoureux un système scientifique Cette démarche est mise en œuvre dans les méthodes affirmatives et interrogatives ;
- La méthode inductive : Elle part du connu pour arriver à l'inconnu, du particulier pour aller au général, du concret pour aller vers l'abstrait. Elle utilise des techniques pédagogiques de l'ordre de la découverte ;
- En plus de ces deux démarches, on peut citer entre autre la démarche analogique dans laquelle on utilise un processus déjà connu en la transposant à un nouveau contexte d'apprentissage et la démarche dialectique qui permet de mettre des notions en opposition (questions réponses, pour l'apprentissage de concept abstraits, ou de notions philosophiques) .

2.6- Méthode d'enseignement

Ce sont des actions du formateur destinées à susciter chez la personne en formation un comportement d'apprentissage déterminé. C'est un acte simple qui ne concerne pas toute une séance de formation. Le formateur choisit la méthode qu'il va utiliser en fonction des buts qu'il veut atteindre, les personnes à former et le contexte. (COMPAORE, 2008) les classe en deux types :

- ***Les méthodes traditionnelles*** caractérisées par leur autoritarisme, leur formalisme. On peut citer :
 - *la méthode didactique ou dogmatique ;*
 - *la méthode expositive ou magistrale ;*

- *la méthode démonstrative ;*
- *La méthode historique ;*
- **Les méthodes nouvelles** (actives). Ce sont les méthodes les plus recommandées par l'APC ; Il s'agit de
 - *La méthode interrogative*
 - *La méthode de redécouverte*
 - *La méthode de découverte (pédagogie du projet ou par le projet)*
 - *La méthode de résolution de problèmes*
 - *La méthode d'observation ;*
 - *La méthode de clarification des valeurs ;*
 - *La méthode intuitive ou objective ;*
 - *L'enseignement programmé.*

2.7- Technique d'enseignement

Au sens pédagogique, la technique désigne un outil, un support matériel, un artifice auquel l'enseignant fait recours pour déployer une méthode de façon à la rendre plus efficace dans son enseignement et dans l'apprentissage de ses élèves. « *Les techniques sont donc les manières de procéder par lesquelles on met en œuvre une méthode* » (COMPAORE, 2008). Les principales techniques pédagogiques utilisées peuvent être : l'exposé, les exercices, les témoignages, la lecture, l'étude de cas, le jeu de rôle, le film, les simulations, le jeu d'entreprise, le débat, les réunions, la démonstration, l'expérimentation, l'enquête, la conduite de projets...

2.7- Apprentissage

Selon (OPERA, 2016), « *apprendre peut signifier être informé* ». C'est aussi un processus d'acquisition durable de savoirs, de savoir-faire ou de savoir-être. Quant à Jean Berbaum (1990) cité par (Ibid), l'apprentissage est « *l'acquisition d'un comportement adapté à une situation.* » Il poursuit en ajoutant que : « *Il y a*

apprentissage quand il y a intégration mentale, psychomotrice de conduites nouvelles, de comportements nouveaux. »

Au total, l'apprentissage touche plus l'activité de l'apprenant, les mécanismes et les stratégies qu'il met en œuvre pour construire des compétences, acquérir des connaissances, des attitudes ou un comportement qu'il ne possédait pas.

✓ **Les théories de l'apprentissage**

Selon (Maulini et al., 2012), *« les théories du développement et de l'apprentissage sont une ressource pour le praticien, car il enseignera mieux s'il connaît les contraintes voire les lois qui président à l'apprentissage »*

Il existe plusieurs théories de l'apprentissage. Elles déterminent pour la plupart, les conditions de réussite ou d'organisation de l'apprentissage.

➤ **La théorie behavioriste**

Première psychologie de l'apprentissage, le behaviorisme ou comportementalisme est un courant de pensée en psychologie selon lequel, les conduites observables découlent nécessairement d'un ou de plusieurs facteurs. Il est évoqué en liaison avec les chiens de Pavlov. En d'autre terme, l'homme se construit en réponse à des stimuli extérieurs.

Au total, si apprendre est donc répondre à un stimulus, enseigner serait alors créer des situations qui vont entraîner des réponses adaptées

➤ **La théorie cognitiviste**

Le cognitiviste défend l'idée selon laquelle, la psychologie est l'étude des processus mentaux et non du comportement observable. Il cherche à comprendre la cognition c'est dire comment l'humain construit la connaissance et la transforme. Ainsi, il considère l'apprentissage comme un processus actif de construction de connaissance.

➤ La théorie constructiviste

Le constructivisme est un courant psychologique mis sur pied par Jean Piaget en réaction au behaviorisme. A travers le constructivisme, Jean Piaget cherche à comprendre le fonctionnement cognitif de l'enfant et les étapes de son développement.

➤ La théorie socioconstructiviste

Le socioconstructivisme est un courant de pensée qui conçoit que la construction du savoir bien que personnelle s'effectue dans le cadre social. Il soutient que les informations sont en lien avec le milieu social, le contexte et proviennent à la fois de ce l'on pense et de ce que les autres apportent comme interaction.

2.8- Evaluation des apprentissages

L'évaluation des apprentissages, troisième acte pédagogique³ qui consacre la fonction enseignante, est l'une des composantes du projet éducatif ou de formation. Elle est un acte professionnel qui amène l'enseignant à porter un jugement sur les compétences développées par l'élève ou sur les connaissances qu'il a acquises, et ce, en vue de prendre des décisions et d'agir. Elle constitue un processus complexe qui comprend plusieurs démarches : la planification, la prise de l'information et son interprétation, le jugement et la décision. Dans la pratique courante, l'évaluation s'identifie parfois à la mesure, à la notation à l'appréciation ou au contrôle. Evaluer, c'est « recueillir un ensemble d'informations suffisamment pertinentes, valides et fiables, et à examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères adéquats aux objectifs fixés ou réajustés en cours de route en vue de prendre une décision (DE KETELE, 1997). L'évaluation suit trois fonctions essentielles. Elle peut être :

³Les trois actes pédagogiques : conception, animation, et l'évaluation

- Formative : dans ce cas, elle permet de soutenir et réguler l'apprentissage et l'enseignement. Elle est normalement effectuée au terme de chaque tâche d'apprentissage, notamment pour intervenir immédiatement là où une difficulté se manifeste ;
- Sommative : reconnaître officiellement ou certifier les apprentissages. Elle revêt donc le caractère d'un bilan. Elle intervient donc après un ensemble de tâches d'apprentissage constituant un tout, correspondant, par exemple à un chapitre de cours, à l'ensemble du cours d'un semestre, etc.
- Pronostique : orienter l'avenir de la formation d'une personne ; sélectionner, orienter.

❖ Niveaux taxonomiques et instruments dans l'évaluation

La taxonomie du grec *taxo* (classement) et *nomos* (loi), est la classification d'éléments appartenant à un même domaine. Elle organise l'information de façon hiérarchique, de la simple restitution de faits jusqu'à la manipulation complexe des concepts, qui est souvent mise en œuvre par les facultés cognitives dites supérieures.

L'usage de taxonomies se retrouve entre autres dans la pédagogie par objectifs, ou dans la pédagogie active. Pour qu'une évaluation apparaisse comme un élément prépondérant dans l'enseignement/apprentissage pour la construction des compétences, elle doit respecter un certain nombre de critères selon le tableau.

Domaine	Niveau	Instruments/techniques d'évaluation
Cognitif	connaissance	QCM, QROC, Vrai/faux, appariement
	compréhension	Question à réponse ouverte, épreuve orale (exposé) question filtrée
	Application	Exercices d'application, résolution de problèmes
	Analyse Synthèse Evaluation	Compte rendu, rapport, procès-verbal, résolution de problèmes, plan d'action, mémoire, thèse

Psychomoteur		Grille d'observation, question ouverte, épreuve orale
Socio-affectif		Echelles d'attitudes

Source : extrait du cours planification de l'évaluation des apprentissages inspiré de la taxonomie de BLOOM (IFRISSE, 2017)

Chapitre III : Revue de littérature

Cette partie se propose d'analyser d'une part quelques travaux ayant trait aux pratiques d'enseignement dans le cadre du système LMD avec pour cadre de référence l'approche par compétences et d'autre de présenter le cadre conceptuel

3.1- Travaux ayant trait aux pratiques d'enseignement

Cinq études ont été retenues (DEKOR et al, 2011), (DURY, 2003) ; (DUGUET, 2014) ; (REESAO, 2008) ; (BOGUI, s. d.).

Les résultats de ces études convergent vers une conclusion générale selon laquelle, les pratiques enseignantes et les pratiques d'enseignement sont très peu étudiées. (Clanet & Talbot, 2012).

Ainsi, une analyse des représentations des enseignants en soins Infirmiers par rapport à leur rôle de formateur à la Haute École Namuroise Catholique (Belgique) réalisée par (DURY, 2003) montre une inadéquation entre finalités d'apprentissage et choix de pratiques pédagogiques ; un vécu ambivalent et peu clair de leur rôle de formateur les amenant à privilégier des stratégies améliorant leur degré de réalisation parfois au détriment de la qualité de la formation et un manque de cohérence dans l'articulation de l'évaluation formative et certificative, et entre l'évaluation théorique et clinique.

(Duguet, 2014) renchérit dans sa thèse sur les pratiques pédagogiques en première année à l'Université de Bourgogne en France que les pratiques en cours magistral sont majoritairement issues des méthodes traditionnelles. Elles reposent sur un schéma transmissif, selon lequel l'enseignant se situe au centre de la situation pédagogique en tant que détenteur des savoirs. L'étudiant n'est en ce sens pas réellement acteur de ses apprentissages. L'interaction avec les étudiants constitue la moins privilégiée par les enseignants. De par cette remarque, on peut donc sans se tromper dire que les enseignants ayant une vision de l'enseignement plutôt centrée sur l'étudiant et ses apprentissages ont une plus forte propension à employer des pratiques pédagogiques issues des méthodes dites « actives ». Par contre, ceux ayant une vision plus traditionnelle de l'enseignement et considérant cet acte comme une présentation

expositive du savoir optent plus souvent pour des pratiques découlant des méthodes traditionnelles et par là même moins axées sur l'étudiant et la compréhension de ce dernier.

Par ailleurs, d'autres chercheurs ont mené une étude internationale dans neuf pays répartis sur quatre continents. Les pratiques d'enseignement y ont été observées dans des écoles jugées efficaces, moyennement efficaces et peu efficaces. Ils sont arrivés à la conclusion que les enseignants œuvrant dans les écoles efficaces manifestent plus de comportements associés aux stratégies d'enseignement explicite que ceux œuvrant dans des écoles moins efficaces. Il y a donc lieu de croire que le recours aux méthodes d'enseignement explicite⁴ est une orientation pédagogique à privilégier afin d'assurer la réussite de tous les élèves, mais principalement de ceux pour qui l'école doit faire une différence, soit les élèves en difficultés et ceux provenant de milieux défavorisés (Olivier Maulini et al., 2012). Pour (Ibid.) l'enseignant est l'élément le plus déterminant dans la réussite des élèves. Cet effet s'appuie principalement sur deux points : le choix des méthodes d'enseignement et la qualité de la gestion de classe.

En outre, les quelques travaux de recherche sur les pratiques d'enseignement en Afrique francophone parcouru signale qu'en optant pour le système LMD, les établissements d'enseignement supérieur membres du REESAO avaient pour premier objectif : la réforme des méthodes d'enseignement résumée à travers l'énoncé « enseigner autrement ». (REESAO, 2008). Il s'agit donc d'une innovation qui vise à enseigner en se fondant sur l'usage des techniques pédagogiques modernes utilisant les ressources technologiques actuelles et en considérant les apprenants comme acteurs adultes, responsables de leur formation. Ces pratiques novatrices ne sont pas

⁴ **Enseignement explicite** : enseigner un curriculum organisé du simple au complexe par un contrôle minutieux du niveau de difficulté des tâches à faire apprendre aux élèves, par l'identification des idées maîtresses et des connaissances préalables, par l'intégration stratégique des connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles, par la planification des révisions fréquentes, par la solidification en aval des apprentissages par des devoirs et des révisions hebdomadaires et mensuelles (Ghiringhelli, s. d.).

des transpositions d'anciens documents écrits ou vidéo ; les vertus pédagogiques des nouveaux outils ne seront que celles que les concepteurs et les enseignants y mettront. Donc les premières nécessités sont de revoir outre la formation technologique, la formation didactique des enseignants (LEBORGNE-TAHIRI 2002 : 213) cité par (BOGUI, s. d.). Malheureusement, selon (DEKOR et al., 2011), l'analyse des perceptions des enseignants de l'université de Lomé indique que les méthodes d'enseignement n'ont pas significativement évolué. Les enseignants n'ont pas changé leurs méthodes d'enseignement, les cours ne sont pas actualisés car ils utilisent toujours leurs anciennes fiches. En plus, la majorité de leurs étudiants signale que les plus anciens enseignants ne maîtrisent pas l'outil informatique et c'est difficile pour eux de se défaire des habitudes de l'ancien système. L'auteur pense qu'il est donc indispensable de repenser la mise en œuvre du système LMD en mettant un accent particulier sur la formation du personnel académique aux méthodes d'enseignement et la mise à la disposition des différents acteurs du milieu universitaire des outils modernes d'enseignement et de recherche.

3.2- Cadre conceptuel

Notre cadre conceptuel porte sur trois théories ayant un rapport direct avec le processus d'enseignement/ apprentissage:

- La théorie de Fox (1983) ; elle permet d'apprécier l'enseignement tel que pratiqué à l'INFAS antenne de Korhogo ;
- La Théorie de Stordeur (1996) pour comprendre les différents modèles d'apprentissage à partir des comportements sollicités chez les étudiants lors de l'enseignement ;
- La classification des acquis de l'apprentissage de BOUVY & WARNIER, (2016) pour apprécier les évaluations des apprentissages dans l'antenne de Korhogo.

3.2.1- La théorie de Fox

Suite à la question «Qu'est-ce que vous entendez par enseignement? » posée à de nouveaux enseignants, FOX(1983) cité par (Benaoum, 2011) a ressorti quatre conceptions dites : «théories de l'enseignement»

- la théorie du transfert : dans cette première conception, le savoir est vu comme une marchandise transportable d'un récipient à un autre ; l'enseignant transfère donc à ses étudiants ses connaissances selon des formalités requises ;
- la théorie du modelage : cette deuxième conception présente l'enseignement comme un processus de transformation des étudiants à partir d'un schéma prédéterminé;
- la théorie du voyage : ici, l'enseignement est considéré comme un voyage dans une région inconnue au cours duquel l'enseignant se comportera comme un compagnon de voyage, un guide expert ;
- la théorie de la croissance dans laquelle l'attention est portée sur le développement intellectuel et émotionnel de l'étudiant.

De cette théorie, il ressort deux tendances :

- ✓ les méthodes d'enseignements traditionnels caractérisés par leur autoritarisme, leur formalisme représenté ici par les deux premières théories : la théorie du transfert et du modelage ;
- ✓ les méthodes nouvelles (actives) recommandées par l'Approche par Compétence, traduite par la théorie du voyage et la théorie de la croissance.

3.2.2- La théorie de J. Stordeur

Pour comprendre les pratiques d'enseignement, J. Stordeur (1996) a présenté un modèle d'analyse s'appuyant sur l'apprentissage des étudiants (DURY, 2003).

Ainsi, la première conception de l'apprentissage identifiée par l'auteur donne lieu à deux modèles: la première se rapportant à l'écoute et la mémorisation (le modèle de l'empreinte); l'autre basé sur les exercices et la répétition (le modèle du conditionnement).

La seconde conception, basée sur la recherche personnelle de l'apprenant avec ses essais et erreurs engendre le modèle constructiviste interactif.

Pour (DURY, 2003) , ce dernier modèle correspond le mieux au véritable processus de l'apprentissage.

ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE

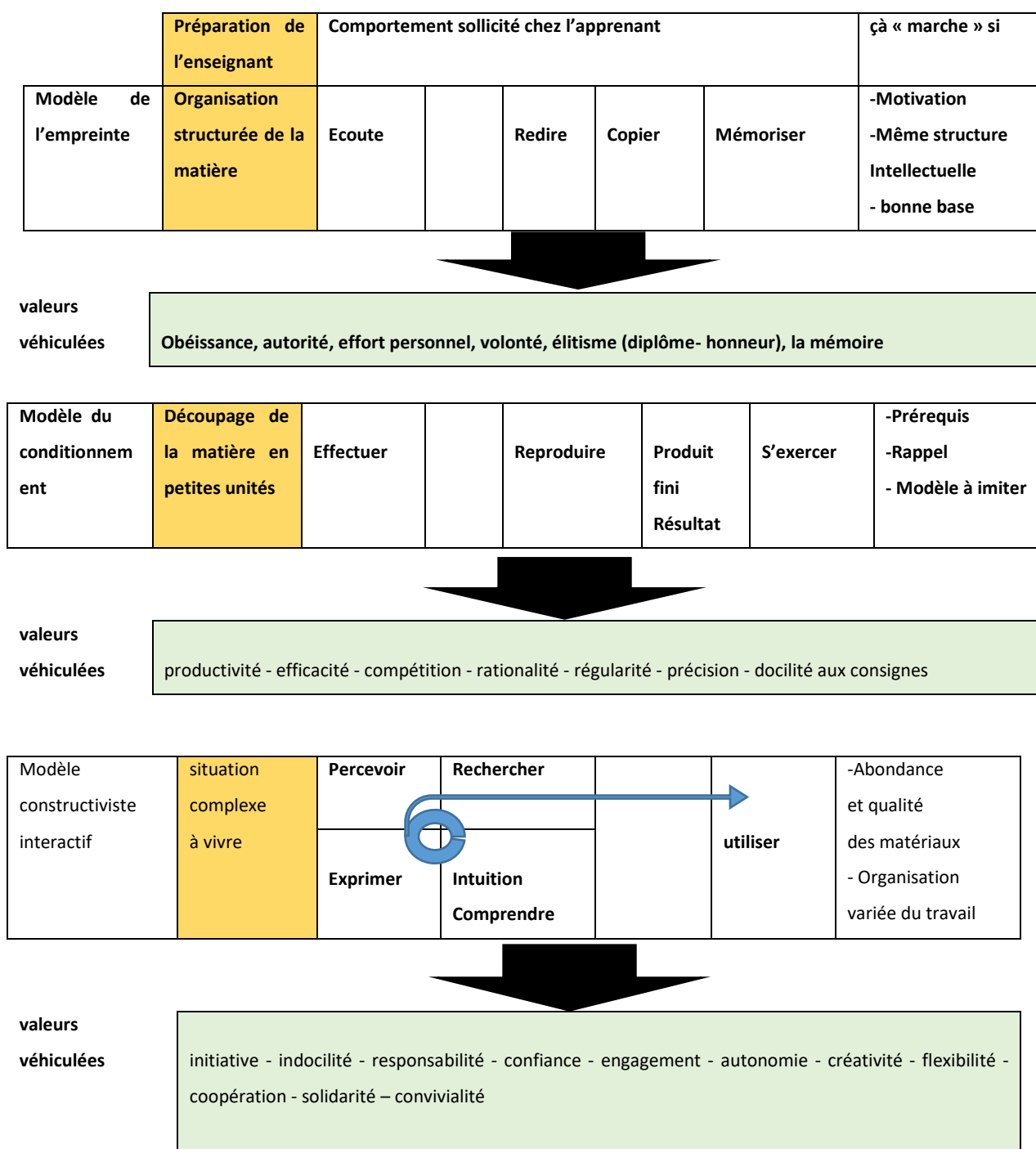


Figure 5 : Modèle d'enseignement /apprentissage de J. Stordeur (1996) extrait de (DURY, 2003)

3.2.3- La classification des acquis de l'apprentissage

Pour analyser les domaines de connaissances et le niveau taxonomique dans les évaluations des étudiants à l'INFAS antenne de Korhogo, nous nous proposons de

réfléchir, en prenant comme cadre de référence la « *classification des acquis de l'apprentissage* » proposé par (BOUVY & WARNIER, 2016).

Cette classification inclue 4 grandes catégories : savoirs cognitifs, savoir-faire, savoir-être et compétences, comme représentée dans la figure reprise ci-dessous. Les savoirs cognitifs y sont présentés de manière « hiérarchique » suivant la taxonomie de Bloom (1956).

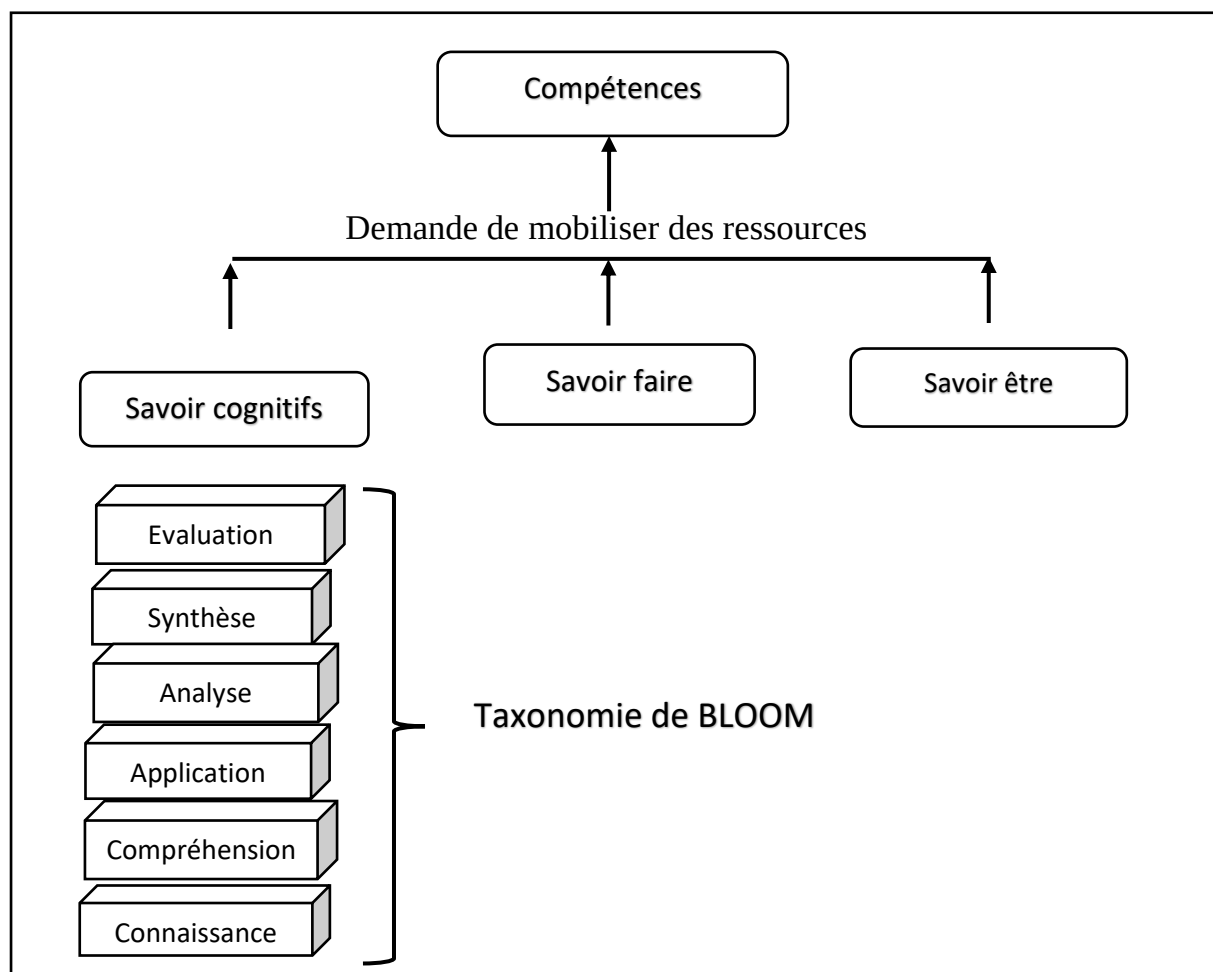


Figure 6 : Classification des acquis de l'apprentissage, incluant les niveaux taxonomiques de Bloom (BOUVY & WARNIER, 2016)

Lorsqu'un objectif donné est évalué, différents niveaux de difficulté et différents processus cognitifs peuvent être testés. Le but de notre travail est d'analyser les pratiques évaluatives réalisées à l'INFAS antenne de Korhogo à partir de cette classification.

CHAPITRE IV : APPROCHE METHODOLOGIQUE

4.1- Cadre d'étude

Notre cadre d'étude est l'Institut National de Formation des Agents de Santé (INFAS) de Côte d'Ivoire. Créé en 1991 par le décret n°91-655 du 9 octobre 1991⁵ ; cet institut regroupe dix-huit filières dont sept du cycle de formation initiale et onze du cycle de spécialisation. Il comporte une direction centrale et sept sites de formation dont deux Abidjan, un à Aboisso, un à Daloa, un à Bouaké, un à Korhogo et un à Abengourou.

Sa vision est de faire de l'INFAS, un établissement d'excellence où la qualité de la formation est au service de la communauté.

Ses missions se déclinent comme suite : former des agents de santé (Infirmiers(ères), sages –femmes, techniciens supérieurs de santé) compétents et opérationnels pour une prise en charge efficiente des populations ; assurer le perfectionnement des agents de santé ; promouvoir la recherche en sciences infirmières et en biotechnologie.

Il a un effectif moyen de 6000 étudiants avec environ 143 enseignants permanents et 172 vacataires repartis sur les différents sites⁶.

4.2- Champ de l'étude

Notre étude se déroule de façon spécifique à l'INFAS Antenne de Korhogo

➤ Historique.

Créée dans le cadre du projet Banque Mondiale (Santé BIRD). Son avènement répondait à un souci d'étoffer la déconcentration des établissements de formation des Agents de santé. Elle a accueilli ses premiers élèves le 05 mars 1994.

➤ Situation géographique

⁵ Décret de création de l'INFAS

⁶ Chiffres du Projet de budget INFAS 2017

L'Antenne est située dans le quartier TEGUERE à Korhogo au nord de la Côte d'Ivoire à plus de 630 km d'Abidjan.

➤ Description

Elle occupe une superficie de 10,8200 hectares. Elle comporte plusieurs blocs dont :

- Le bloc administratif (bureaux);
- Le bloc pédagogique ; (amphithéâtres et autres salles de cours)
- Le bloc logement ;
- Les structures para- scolaires

➤ Personnel

L'antenne dispose d'un effectif moyen de 700 étudiants pour un personnel de 25 agents dont 12 enseignants permanents.

➤ Atouts matériel, pédagogiques et technologique

✓ Matériels

L'Antenne dispose d'un parc auto de trois véhicules : un bus de ramassage, un véhicule 4X4 de liaison et une voiture de commandement.

✓ Pédagogique

Elle dispose de trois Amphithéâtres de 80 places et 5 salles de travaux dirigés, une bibliothèque, une salle de lecture et une salle informatique avec dix ordinateurs, une connexion à internet.

4.3- Devis de l'étude

La présente étude s'inscrit dans une approche descriptive/interprétative. Elle vise à connaître les pratiques d'enseignement, dans le contexte du système LMD. En d'autre terme, Elle s'intéresse à la manière dont chaque enseignant donne du sens de façon subjective à sa pratique d'enseignement et les significations qu'elle y attribue (Holloway et Wheller, 2010) cité par (Blanchette, 2017). Par conséquent, nous ne

pouvons appréhender ces éléments qu’avec une recherche qualitative avec comme devis, une étude de cas unique holistique. En effet, pour (Roy, 2009) cité par (Alexandre, 2013a), L’étude de cas est une approche de recherche empirique qui consiste à enquêter sur un phénomène, un événement, un groupe ou un ensemble d’individus, sélectionné de façon non aléatoire, afin d’en tirer une description précise et une interprétation qui dépasse ses bornes . Dans cette étude, nous cherchons donc à observer, déceler, interpréter et à comprendre à partir de notre cas (l’INFAS antenne de Korhogo, seule antenne pilote dans l’expérimentation du système LMD dans l’Institut), dans quelles mesures les pratiques d’enseignement tiennent-elles compte du système LMD. Ces pratiques d’enseignement constituent donc notre seul niveau d’analyse.

4.4- Population d’étude et échantillon

4.4-1. Population d’étude

Notre population d’étude est composée des enseignants permanents de l’INFAS antenne de Korhogo intervenant dans les filières de formation infirmière et sage-femme et répondant aux critères d’inclusion. Cette population est issue d’une population source constituée de l’ensemble des enseignants de l’INFAS

4.4-2. Échantillon

Nous avons sélectionné à l’aide des critères énoncés plus bas un total de six (06) enseignants qui nous a permis d’obtenir la saturation sur l’ensemble des enseignants permanents constitués d’un total de douze (12) enseignants intervenant tous dans les deux filières de formation. Cet échantillonnage exhaustif a porté sur des enseignants ayant plus de quatre années d’ancienneté, donc présentes à l’INFAS antenne de Korhogo au début de la mise en place du système LMD.

4.5- Critères d'inclusion

Pour garantir une richesse des données à même de nous donner des résultats probants, nous avons retenu comme critères :

- Être enseignant permanent de l'INFAS ;
- Donner effectivement des enseignements dans les filières de formation infirmière et sage-femme à l'INFAS antenne de Korhogo;
- Avoir au moins quatre (4) ans d'ancienneté en qualité d'enseignant permanent ;
- Accepter de participer à l'étude.

4.6- Outils de collecte des données

4.6-1. Technique de collecte des données

Trois techniques de collecte de donnée ont été utilisées pour recueillir les informations: l'Observation, l'entretien semi structuré et l'étude documentaire

❖ L'Observation directe

Pour satisfaire au premier objectif de cette recherche qui consiste à l'identification et à l'analyse les méthodes, techniques et procédés utilisés par les enseignants au cours du processus d'une séance pédagogique dans le cadre du système LMD. Nous avons opté pour l'observation directe de ces dernières. Pour (HUGHES, E.C., 1996) il s'agit de rencontrer les enquêtés là où ils se trouvent, de rester en leur compagnie en jouant un rôle qui, acceptable pour eux, permette d'observer de près certains de leurs comportements et d'en donner une description qui soit utile pour notre travail tout en ne faisant pas de tort à ceux que l'on observe. Quand à Bru (2014) cité par (Duguet, 2014), « *le choix de l'observation ne se superpose pas forcément avec une sorte d'objectivisme strict qui conduirait à penser qu'observer c'est, en toute neutralité, relever des éléments factuels pour les exposer tels qu'ils ont été recueillis* ». Cependant, La conduite d'entretiens auprès des enseignants aurait sans nul doute engendré un

biais dans leurs réponses en raison d'un manque de recul vis-à-vis de leurs propres pratiques (Ibid.). D'où l'association de l'observation et l'entretien, afin de minimiser ses biais. Aussi l'observation semble-elle être la méthode la plus appropriée au recueil de données les plus objectives possible.

Dans ce cadre, nous avons élaboré une grille d'observations (annexe 5) des pratiques d'enseignement de nos enquêtés. Une grille pour apprécier comment l'enseignant à travers ses méthodes, ses techniques et procédés d'enseignement fait acquérir les compétences aux étudiants en institution.

En plus de cet instrument, nous avons ajouté une liste de vérification des infrastructures, des équipements et du matériel didactique de l'antenne (annexe 6) afin de voir l'influence du matériel disponible dans l'Institut sur les pratiques d'enseignement.

L'emploi de ces outils méthodologiques présente plusieurs avantages : il permet de fixer des critères précis sur lesquels l'observateur doit concentrer son attention lors des séances d'observation, mais aussi de contrôler du mieux que possible toute subjectivité de sa part (Duguet, 2014). Pour construire cette grille, nous avons pris appui sur plusieurs types d'éléments, tels que notre propre expérience et notre vécu d'étudiant et d'enseignant, mais également la littérature scientifique, notamment les travaux de (Duguet, 2014) et de (Clanet, 2001). Notre grille comporte six rubriques : les interactions entre enseignant et étudiants, l'utilisation du matériel, l'organisation de l'enseignement, la clarté, la façon de transmettre le contenu du cours et l'attitude de l'enseignant). Chaque rubrique est composée d'items destinés à traduire des pratiques d'enseignement.

La grille est constituée de trois colonnes. Dans la première, les pratiques d'enseignement susceptibles d'être employées par les enseignants. La deuxième comporte les modalités de réponse « oui » et « non », celles-ci étant à cocher par l'observateur en fonction de ses observations. Par ailleurs, nous avons ajoutés pour certains énoncés des échelles numérotées de 1 à 6, destinées à mesurer la fréquence à laquelle est employée la pratique par l'enseignant. Même si cette dernière mesure

s'avère quelque peu subjective comme le signale (Duguet, 2014) , elle permettait tout de même de refléter une certaine tendance. Enfin, une dernière colonne, destinée à recueillir les divers commentaires de l'observateur (annexe 5).

Quant à la liste de vérification, elle comporte quatre colonnes. Dans la première, on y trouve les éléments susceptibles de contribuer à la bonne pratique d'enseignement/apprentissage. La deuxième comporte leur nombre, la troisième l'état de l'élément vérifié (bon, passable, et mauvais), celles-ci étant à cocher par l'observateur en fonction de ses vérifications. Enfin, une dernière colonne, destinée à recueillir les diverses observations (annexe 6).

❖ **Revue documentaire**

La revue documentaire permet au chercheur de passer en revue les outils de travail en vue de recueillir des informations utiles. Pour (DE SARDAN, 2003), la recension documentaire: « concerne : les comptages, les inventaires, les nomenclatures, les plans, les listes, les généalogies... » Dans le cadre de notre étude, nous avons consulté les documents ayant un rapport avec notre thème de recherche. Elle a concerné tous les documents aussi bien officiels que non officiels et susceptibles de nous fournir des informations en rapport avec notre problématique. Il s'agit ici d'éléments factuels pouvant permettre de corroborer les aspects observés et les propos des enquêtés.

❖ **Entretien semi-directif**

Un guide d'entretien (annexe 4) a été élaboré à l'intention des enseignants permanents afin de privilégier les exigences de validité propre à la recherche qualitative. Il paraît important de veiller à la qualité des matériaux qui seront analysés en obtenant des documents qui fourniraient des informations denses et abondantes sur les pratiques d'enseignement des enseignants de l'INFAS antenne de Korhogo.

Dans cette optique, l'outil de recueil a été conçu de manière à donner un champ libre à la personne interrogée et à l'amener à donner le maximum d'informations.

Ainsi, les thèmes suivants ont été abordés au cours des entretiens

- Les méthodes, techniques et procédés utilisés par les enseignants en fonction des principes du système LMD ;

Le LMD exige une innovation au niveau de l'enseignement/ apprentissage avec à la clé : enseigner autrement, étudier autrement. La logique didactique des enseignants de l'antenne de Korhogo nous situe sur la modernisation de leur système d'enseignement/apprentissage. C'est pour quoi, nous voulons connaître, les différentes méthodes, techniques et procédés utilisés dans la dispensation des cours par ces enseignants. Ainsi dans le cadre de cette étude, les méthodes, techniques et procédés seront mesurés par les sous thèmes suivants :

- ✓ La définition de l'enseignement ;
 - ✓ La démarche d'enseignement/apprentissage ;
 - ✓ Les comportements sollicités chez les apprenants dans le processus d'apprentissage ;
 - ✓ La vision du rôle d'enseignant dans le LMD ;
 - ✓ Le cadre de travail.
- Les domaines de connaissance et niveaux taxonomiques considérés dans l'évaluation des étudiants

Dans l'optique d'apprécier si les enseignements sont évalués autrement, nous avons cherché à apprécier les différents domaines de connaissance et le niveau taxonomique dans les différentes évaluations à l'INFAS. Ainsi, les sous thèmes suivants ont retenu notre attention

- ✓ La pertinence des évaluations Fonction de l'évaluation ;
- ✓ Préparation ;
- ✓ Type d'évaluation ;
- ✓ Instrument ;
- ✓ Appréciation des résultats.

4.7- La collecte des données

L'enquête a été effective après amendement et validation de nos outils par notre directeur et un pré test de notre guide d'entretien auprès de trois (03) enseignants permanents de l'INFAS d'Abidjan.

Suite à ses entretiens, nous nous sommes rendu compte que les trois enseignants restaient coller à l'actualité en décrivant théoriquement les méthodes et les techniques prescrites par le LMD (la méthode active). Pour avoir donc un aperçu réel de la situation nous avons ajouté une question qui permettait de décrire de façon concrète un cours dispensé. Ce qui nous a permis de réviser notre guide d'entretien .

Pour l'enquête, nous nous sommes rendus à l'INFAS antenne de Korhogo où travaillent les enseignants pour les y interviewer. Elle a débuté le 01 aout 2018 et a pris fin le 12 aout 2018. Elle a consisté à réaliser des entrevues, des observations des pratiques d'enseignement/apprentissage pendant différents cours en amphithéâtre et la revue documentaire.

Comme mentionné auparavant, les entretiens ont concerné six (06) enquêtés volontaires sur un échantillon théorique de 12 enseignants. Ces six (06) interviewés sont des enseignants permanents qui dispensent des cours depuis plus de quatre ans dans l'établissement. Bien qu'ils soient volontaires, nous avons au début de chaque entrevue expliqué une deuxième fois les objectifs visés ainsi que la note d'information sur l'étude. Le formulaire de consentement éclairé (annexe 3), dans lequel nous nous engageons à garantir et à respecter l'anonymat et la confidentialité des données recueillies, a été présenté et administré aux participants dans le sens du respect de leurs droits et de leur dignité (Imbert, 2010).

L'entretien proprement dit, s'est déroulé en deux étapes. Il a débuté par le recueil des informations générales sur les données sociodémographiques des enquêtés afin d'établir la relation de confiance. Après cette étape, des questions ouvertes étaient posées à l'aide d'un canevas d'entretien élaboré à partir du cadre conceptuel de

l'étude (annexe 4). A l'aide donc de cet instrument conçu de questions ouvertes, des informations ont été recueillies auprès des enseignants permanents de l'INFAS antenne de Korhogo. Les questions ont concerné : les méthodes, techniques, procédés utilisés par les enseignants en fonction des principes du système LMD et les domaines de connaissance et niveaux taxonomiques considérés dans l'évaluation des étudiants

La vérification et la validation des données ont été effectuées au fur et à mesure que la collecte se déroulait (Baker et al., 2012). Pour ce faire, nous avons permis à chaque participante dans un premier temps d'écouter l'enregistrement et dans un deuxième temps nous leur avons donné le verbatim (annexe 7) afin de se reconnaître dans son discours et d'apporter d'éventuels éléments complémentaires ou rectificatif.

Nous avons utilisé un dictaphone pour l'enregistrement des entretiens avec l'accord des interviewés. Le plus court entretien a duré 25 mn et le plus long est de 41 mn soit une durée moyenne de 33 mn. Bien que cela soit un enregistrement, une écoute attentive et active de l'intervieweur était de mise afin d'éviter toute digression et d'orienter les participantes vers les aspects à investiguer si nécessaire ainsi que pour la prise des notes dans le journal de bord (gestuelle, tonalité, pause, posture, expressions etc.).

De plus de ces entretiens, nous avons consulté des documents qui pouvaient nous permettent d'apprécier les méthodes, techniques et procédés utilisés par les enseignants en fonction des principes du système LMD et les domaines de connaissance et niveaux taxonomiques considérés dans l'évaluation des étudiants. Ainsi, les documents normatifs (réglementaires et législatifs), des plans d'action de l'antenne INFAS Korhogo ont été examinés afin d'apprécier les ressources humaines de l'institution, les effectifs des élèves, le nombre et l'état des infrastructures, des équipements, des bibliothèques et des TIC à même de tenir compte des exigences du LMD. De même, les programmes de formation, les cahiers de cours, des syllabus de cours des enseignants existants, des rapports de formation des enseignants, des diplômes et curriculum vitae de certains enseignants pour apprécier s'ils avaient

entrepris des études sous le système LMD (deux des enquêtés ont un master 2), des attestations de formation sur le LMD, etc. En plus de ces documents, nous avons consulté les articles, les revues, les thèses, les mémoires qui traitent de la question des pratiques pédagogiques. Une lecture avec une grille de prise de note nous ont permis de faire l'état des lieux sur les différents aspects visés par notre étude. Ces supports ont ensuite été classés en support de recherche, support didactique, support administrative et support non officiel.

En plus des entretiens et de la revue documentaire, nous avons réalisé des observations directes sur le terrain qui pouvaient nous permettre de mieux cerner notre sujet d'étude. Ainsi, nous avons observé les infrastructures de l'antenne de Korhogo en occurrence les amphithéâtres, les bureaux des enseignants, les salles de travaux pratiques, la bibliothèque et son équipement, la salle informatique et le matériel qui s'y trouve, l'infirmerie afin d'apprécier leurs capacités à pouvoir faciliter les pratiques d'enseignement dans le cadre du LMD.

L'observation de ces infrastructures a concerné leur nombre et leur état. Quant aux matériels, ce sont essentiellement le mobilier de bureau et le matériel de travaux pratiques (modèles anatomique, le matériel d'injection, de perfusions, de pansement, de simulation et autres).

Nous avons également observé les flux des étudiants, et nous avons pu nous rendre compte de la pléthore d'effectifs (pour 12 enseignants, l'antenne compte plus de 600 étudiants avec 04 amphithéâtres ayant une capacité d'accueil de 80 places chacun).

En plus de l'observation des infrastructures et du flux d'étudiants, nous avons suivi des séances d'enseignement en situation réelle afin d'apprécier les différentes interactions entre les enseignants et les étudiants, l'utilisation du matériel pédagogique, l'organisation et la pratique de l'enseignement, la clarté et la façon de transmettre le cours, ainsi que les attitudes des acteurs dans l'amphithéâtre et enfin le comportement des étudiants pendant le cours.

Les réactions de nos enquêtés pendant les entretiens ont aussi fait l'objet d'observations. Il s'agit des expressions non verbales, des signes de désintérêt ou de désaccord, des signes d'enthousiasme ou de motivation. Ces différentes observations directes nous ont permis de corroborer les données issues de nos entretiens et de l'analyse documentaire.

Aussi avons-nous tenu un journal de bord qui nous a permis de relever des informations complémentaires, et noter des réflexions personnelles. Ce journal nous a également permis de faire un compte-rendu des événements qui ont jalonné notre étude.

L'ensemble des données recueillies à travers les entrevues, les informations provenant de la revue documentaire et des observations effectuées sur le terrain ont été considérées dans les analyses afin de permettre la triangulation des données.

4.8- Traitement et analyse des données

Dans cette recherche de nature qualitative, nous avons articulé diverses stratégies d'analyse inductive telles que proposées par Huberman et Miles (2003). Essentiellement guidé par nos objets de recherche que nous considérons à caractère exploratoire, nous avons eu recours à un ensemble de procédés afin de « *donner un sens* » aux corpus des données brutes. Comme le mentionne Savoie-Zajc (2004) cité par (BARIBEAU, 2009), la valeur d'une recherche qualitative repose en grande partie sur la capacité du chercheur à donner un sens aux données.

Ainsi, après l'enquête de terrain, nous avons procédé dans un premier temps à une transcription intégrale de toutes nos entrevues. Cette transcription s'est effectuée mot-à-mot avec des itérations répétées entre les entrevues et le verbatim pour mieux comprendre certains vocables et mieux reproduire par écrit. Toute cette démarche a été suivie dans le but de préserver l'intégralité des entretiens. Une révision des transcriptions a été effectuée afin de s'assurer qu'elles sont véritablement fidèles.

Notre étude étant purement qualitative, nous avons opté pour une analyse de contenu. Elle a consisté en une analyse individualisée de chaque entretien et une analyse thématique transversale des différents entretiens ; ce qui a permis d'élaborer un canevas thématique préliminaire comprenant les thèmes et les sous-thèmes construits à cet effet, dérivant de notre cadre conceptuel. La grille d'analyse thématique ainsi élaboré comprend deux (2) thèmes principaux et douze (10) sous-thèmes.

Ce canevas se présente comme suit :

Tableau II : Thèmes et sous-thèmes ayant émergé de l'analyse des données

Thèmes principaux	Sous-thèmes
I- Méthodes, techniques et procédés	• Enseignement • Démarche enseignement/apprentissage • Comportement des apprenants • Vision de l'enseignement • Milieu de travail
II- Démarche Evaluative	• Fonction de l'évaluation • Préparation • Type d'évaluation • Instrument • Appréciation des résultats

Il a été complété par la suite par les thèmes ayant émergé lors de la lecture et des relectures des transcriptions afin d'aborder la question dans tous ses aspects pour l'enrichissement du travail.

À partir de ces thèmes et sous thèmes, une mise en relation entre les différents contenus se rapportant aux concepts théoriques et à la pratique des enseignants dans le cadre du système LMD a été effectuée. Cela nous a permis d'avoir des informations

convergentes et divergentes de chaque thématique. Blanchet et Gotman (2010, p. 96) en se référant aux travaux de Bardin (1991) relève l'intérêt de l'analyse thématique en étude qualitative en ces mots: « *alors que le découpage par entretien parcourt les thèmes pour en rebâtir l'architecture singulière, l'analyse par thématique défait en quelque sorte la singularité du discours et découpe transversalement ce qui, d'un entretien à l'autre, se réfère au même thème* ». Puis les données ont été présentées à travers un texte narratif. L'élaboration des conclusions a été réalisée sur la base des informations convergentes et divergentes de chaque thématique.

Afin, nous avons soumis la transcription de notre verbatim à une relecture à notre directeur de recherche car une des limites dans toute recherche qualitative provient de la subjectivité du chercheur qui analyse les données à travers sa perspective et à travers sa propre « mise en scène » (Olivier de Sardan, 1995) Nous nous sommes évertué à procéder par « *itération tri-directionnelle qui est une itération qui a lieu non seulement entre le chercheur et les données, mais aussi et en complémentarité entre le chercheur et les participants, entre le chercheur et d'autres chercheurs* » (Mukamurera, Lacourse, & Couturier, 2006, p. 113). Cela a contribué fortement à assurer la qualité de l'analyse (crédibilité) afin de garantir la transférabilité de l'étude.

Au-delà des entrevues, les observations systématiques du journal de bord et la revue documentaire que nous avons réalisées ont été aussi prise en compte dans les analyses afin de faire la triangulation des données et ainsi augmenter la validité et la qualité des informations recueillies

4.9- Critères de rigueur scientifique

4.9-1. Crédibilité

Pour plus de crédibilité de notre étude, comme nous l'avons souligné au paravent, nous avons varié les sources de données afin de permettre que les interprétations et les représentations soient réelles et crédibles. Aussi, avons-nous essayé au tant que

peu se faire, d'être neutre tout au long de nos entretiens. Nous n'avons pas, de quelque manière que ce soit, interférer dans les propos de nos enquêtés.

4.9-2. Confirmabilité

Pour assurer ce critère, les enregistrements audio, les transcriptions et le journal de bord peuvent être mis à la disposition des juges. Aussi, au cours de nos entrevues, nos enquêtés ont été recontactés soit pour vérifier des informations, soit pour confirmer des propos. Par ailleurs, une restitution sous forme de communication sera faite aux chefs d'antennes, aux enseignants et aux étudiants de l'Institut ; une autre sous forme de rapport écrit sera adressée aux responsables du ministère de la santé et à la directrice centrale de l'institut. Nous envisageons également la rédaction d'un article scientifique et des communications scientifiques dans le cadre de colloques ou rencontres nationaux ou internationaux.

4.9-3. Validité

Les données de notre recherche ont été validées de deux manières : la triangulation et la validation réflexive.

- ✓ La triangulation compare les résultats obtenus à l'aide de différents outils de cueillette des données. Ainsi les données des entrevues ont été croisées aux données des observations et des analyses documentaires. afin de dégager les points de convergence.
- ✓ « *La validation réflexive quant à elle, utilise des techniques dans lesquelles l'analyse du chercheur est confrontée à l'avis des participants afin d'établir un niveau de correspondance entre les deux parties* » (DURY, 2003) . Cette étape de la recherche a été réalisée après l'analyse de nos données lors d'une réunion pédagogique regroupant l'ensemble des enseignants de l'INFAS antenne de Korhogo.

4.9-4. Transférabilité des résultats

A propos de la transférabilité, il faut éviter toute généralisation abusive. En effet, Il s'agit dès lors de garder en mémoire le fait que les résultats obtenus concernent six enseignants volontaire, certes représentatives, mais d'une seule antenne (INFAS antenne de Korhogo). Néanmoins, les données sont présentées avec un maximum de détails afin de permettre au lecteur de juger si les résultats obtenus peuvent être appliqués à la situation qui le concerne.

4.10- Considérations éthiques

Notre démarche de recherche s'est conformée aux exigences en matière d'éthique. Elle a été soumise à l'approbation du comité d'éthique de la Direction des Etablissements et des Professions Sanitaires (DEPS) de la Côte d'Ivoire. Enfin, quatre (04) valeurs seront considérées afin d'assurer le respect des considérations éthiques liées à la présente étude.

4.10-1. Le consentement libre et éclairé

Dans le but d'obtenir un consentement libre et éclairé, nous avons pris le temps d'expliquer aux participants tous les aspects liés à cette recherche (annexe 3). Ils ont été donc informés de notre identité, de l'objet de l'étude, du but de l'étude, des méthodes de recueil des données, des implications de l'étude, des raisons et motivations de la tenue de ce type de recherche dans le cadre de notre formation.

Le formulaire de consentement que nous avons partagé aux enseignants lors d'une réunion pédagogique contenait tous les renseignements nécessaires pour que le participant puisse faire un choix libre et éclairé et savoir à quoi il s'engageait en consentant à participer à l'étude. Nous avons tenu à nous assurer que les participants comprennent bien le formulaire. Aussi, des renseignements concernant les procédures, les inconvénients (absence de rétributions financières), les bénéfices (implications) de la recherche ont été fournis aux participants. Un temps de réflexion

de un jour a été accordé aux participants après avoir pris connaissance du formulaire de consentement. Après le consentement, les participants avaient signé le formulaire précédé de leur identité avant le début de l'entretien. Ils ont été en outre avisés qu'ils peuvent se retirer à tout moment sans préjudices à subir. Les entretiens ont été également enregistrés avec le consentement préalable des répondants.

4.10-2. La confidentialité

Nous avons pris des dispositions pour assurer la confidentialité des données. Toutes ces dispositions ont été communiquées aux participants. Les enregistrements audio, tout comme les transcriptions des entretiens, ont été identifiés par un code et consignés dans notre ordinateur personnel et protégés par un code de verrouillage. Ces données ont été traitées de façon anonyme et seront détruits une année après la fin de l'étude.

En outre, les participants ont été informés que nous sommes la seule personne pouvant faire le lien entre les transcriptions et les participants y correspondant. Un code ainsi qu'un numéro a été attribués aux participants, et ce, dès le début des procédures de collecte et d'analyse des données. Ce code a été les trois premières lettres du mot « enseignant » suivi d'un numéro d'ordre de passage pour l'entrevue. Exemple : TANO Ebi, premier enseignant à être interviewé sera présenté comme suit : « ENS1 ». Enfin, Les participants ont été avisés que les résultats de cette étude pourraient faire l'objet d'un article scientifique ou de communication lors de colloques scientifiques et qu'il ne serait pas possible de les identifier.

4.10-3. Le respect de la personne humaine

Il a été question tout au long de notre démarche, du respect des droits fondamentaux des participants à l'étude en évitant de les nuire. L'entretien a eu lieu dans un climat de respect. Les valeurs d'écoute attentive, de respect, de considération et de respect du rythme du participant ont été mises en œuvre.

4.10-4. La sécurité des personnes

Le moment et le lieu de l'entretien ont été déterminés par les participants. Tous les entretiens ont eu lieu dans les bureaux des enquêtés. L'entretien n'a débuté que sur le signal de l'enquêté.

Tableau 3 : Code des enquêtés

Numéro	Enquêtés	Codes
01	Enseignant 1	ENS1
02	Enseignant 2	ENS2
03	Enseignant 3	ENS3
04	Enseignant 4	ENS4
05	Enseignant 5	ENS5
06	Enseignant 6	ENS6

CHAPITRE V : PRESENTATION DES RESULTATS

5.1- Profil sociodémographique et professionnel

L'échantillon est composé de six (06) volontaires appartenant à diverses unités pédagogiques, tous enseignants permanents de l'INFAS antenne de Korhogo dont une de sexe féminin et cinq de sexe masculin. Leurs âges sont compris entre 48 et 54 ans soit une moyenne de 51,5 ans. Pour ce qui est de l'ancienneté dans la profession d'infirmier, elle va de 19 ans à 30 ans. Quant aux nombres d'années dans l'enseignement, il se situe entre 04 ans et 15 ans.

La totalité de nos enquêtés ont un diplôme d'étude supérieure spécialisée (DESS) en soins infirmiers, qualification qui correspond au niveau BAC+5 ans de l'enseignement général. En plus du DESS, deux ont un Master en science de l'éducation. Ces interviewés occupent diverses fonctions au sein de l'institution allant de coordonnateur des études, au responsable des examens et concours en passant par les responsables de promotion. La totalité des enquêtés ont eu plusieurs formations sur le LMD. Sur la base des rapports de formation, on peut citer entre autres : l'informatique, la formation sur l'enseignement clinique dans le LMD, l'élaboration d'une maquette pédagogique, élaboration d'un syllabus, le portfolio, le e-learning ; l'éducation basé sur la compétence, l'élaboration de plan détaillé de cours, la scénarisation du cours.

5.2- Analyse descriptive des résultats

Cette sous-section présente les résultats de l'analyse descriptive des données. Pour illustrer les résultats, des extraits d'entretiens sont présentés. Les codes alphanumériques qui suivent les extraits visent à identifier le numéro de transcription de la ligne et l'auteur du discours. Ainsi, le premier chiffre correspondant à la ligne, les lettres à l'initial du surnom de l'enquêté et le dernier chiffre à l'ordre de passage. Par exemple le code « **10ENS1** » indique que l'affirmation provient de la ligne dix de la transcription du premier enquêté. Les questions posées au cours de

l'entretien ne sont pas ressorties ici, mais les commentaires qui précèdent les discours permettent d'en saisir l'essence de la réponse.

5.2-1. Méthodes, techniques et procédés des enseignants

Avant d'aborder les méthodes et techniques d'enseignement, il est intéressant de connaître le sens que les enseignants de l'INFAS antenne de Korhogo donnent de l'enseignement

❖ Conception des enseignants interviewés sur la pratique d'Enseignement

Dans le cadre du système LMD, l'enseignement devrait être un processus pour aider l'étudiant à apprendre en le mettant au centre de son propre apprentissage. D'où la notion de « centration sur l'apprenant ». Cette perception semble ne pas être partagée par les enseignants. Les discours suivants illustrent bien cet état des faits :

« C'est un, je pourrais dire un ensemble euh de savoir qu'un individu inculque ou bien transmet à d'autres individus » (04ENS2).

« C'est l'art de donner les connaissances à un apprenant dans le cadre professionnel des compétences à des apprenants » (03ENS3)

« Pour moi l'enseignement c'est la transmission de connaissance d'un enseignant à un apprenant » (06ENS6).

Il ressort de cette première analyse que quatre ans après la mise en place du système LMD, les formateurs de l'INFAS, antenne de Korhogo continuent de privilégier le processus de transmission de connaissance ; très proche de la méthode traditionnelle de l'enseignement.

On peut donc dire que, malgré la mise en place du système LMD dans l'antenne, la conception de l'enseignement n'a pas véritablement évoluées. Les conceptions s'emblent toujours stagner sur le modèle du conditionnement selon STODEUR (1996)

Nous formulons l'hypothèse qu'un praticien peut ignorer la portée de son action. En effet, le fait que les opinions des enseignants s'orientent vers le modèle de

conditionnement ne signifie pas toujours qu'ils n'appliquent aucune méthode ou technique d'enseignement selon le modèle socioconstructiviste. D'où le questionnement sur les méthodes qu'ils utilisent dans les processus d'enseignement apprentissage.

❖ Méthodes d'enseignement

Pour que l'étudiant soit au centre de son apprentissage, la méthode active est plus indiquée dans l'enseignement. Aussi faudra-il que les méthodes et les techniques soient différenciées par les enseignants. Que nous révèlent les propos ci-après ?

« : Les techniques sont multiples, les méthodes aussi comme on le dit. Voilà vous avez eeh comment on dit eeh eeh les méthodes courantes c'est les cours de ... (temps mort) comment vous appelé ça, les cours magistral, vous pouvez aussi utiliser la vidéo. C'est la vidéo qui est à la mode maintenant c'est ça qu'on utilise le plus » (13 à 16ENS1)

« C'est très flou dans nos têtes » (18ENS1).

« Y a plusieurs méthodes qui nous permettent de faire, disons de donner un enseignement. Il y a l'exposé magistral, (pause) » (10, 11ENS2).

D'autres par contre, les enquêtés reconnaissent qu'il existe deux méthodes d'enseignement et qu'ils combinent les deux méthodes dans leurs pratiques d'enseignement.

« Il faut dire que tout est par rapport aux objectifs qu'on veut atteindre. On n'a pas un choix fixe. On choisit ou souvent ça s'impose. On fait un peu de méthode nouvelle et de traditionnelle et on met tout cela ensemble » (30 à 32ENS5)

« Il faut dire qu'à l'INFAS il y a des séances de travaux pratiques ou il ne s'agit plus de bavarder mais de pouvoir véritablement travailler, voir les habiletés des étudiants. Donc nous appliquons les deux, les trois méthodes. La méthode ou eux même ils vont chercher et venir rendre, la méthode ou il y a leur participation effective pour pouvoir faire passer les enseignements et la méthode ou on est obligé de donner les informations en tout cas est obligé de donner les informations qui viennent de lui » (28 à 34ENS6)

L'analyse des extraits de verbatim montre que certains enseignants à travers leur hésitation exposent leurs difficultés à faire la différence entre les méthodes pédagogiques et les techniques pédagogiques. D'autres par contre, reconnaissent qu'il

existe deux méthodes d'enseignement et qu'ils combinent les deux méthodes dans leurs pratiques d'enseignement.

La tendance qui se dégage des propos des enseignants est qu'ils ne font pas de l'éclectisme dans le choix des méthodes. Autrement dit, ils privilégient une méthode hybride dans leurs pratiques classe.

La méthode d'enseignement étant hybride, qu'en est-il des techniques ? Si nous savons que celles-ci constituent le niveau le plus spécifique des comportements d'un enseignant.

❖ Techniques d'enseignement

Les techniques recherchées à partir de cette variable sont celles qui font appel à un apprentissage actif des étudiants. Qu'en est-il de celle de nos interviewés ?

« Je peux utiliser l'ancien système magistral ou je viens par un brainstorming par exemple discuter avec les étudiants et après je fais un résumé par rapport à ce qui a été donné. Je peux faire aussi des travaux de groupe, les exposés, les jeux de rôle. Je mets l'étudiant au centre de son activité parce que euh ! Par rapport à l'approche par compétence je ne suis plus le détenteur exclusif de la connaissance. » (31 à 35ENS4)

« Il faut dire que tout est par rapport aux objectifs qu'on veut atteindre. On n'a pas un choix fixé. On choisit ou souvent ça s'impose... Lorsqu'il s'agit des TD alors on peut faire intervenir les jeux de rôles ou d'autres formes de simulations. Donc ça dépend des cours » (30 à 33ENS6)

« Au niveau des techniques on utilise les cours magistraux et les exposés. Les jeux de rôle on utilise en TP » (133 à 134ENS3)

A partir de ces extraits de verbatim, on peut noter que trois techniques sont plus privilégiées dans la dispensation des enseignements : les cours magistraux interactifs, les exposés et les jeux de rôle.

Ces trois techniques font partie intégrante d'un enseignement interactif reposant en grande partie sur la discussion et le partage, éléments essentiels du socio constructivisme.

❖ Démarche de l'enseignement/apprentissage

Pour que l'enseignement/apprentissage soit plus actif, le point de départ de la démarche enseignement/apprentissage (voir chapitre 2.1.7.2) doit être du côté des situations sociales de mobilisation des acquis scolaires. Les objectifs de formation doivent être décrits en termes d'activités, de tâches que l'étudiant doit pouvoir affronter de manière plus efficace pendant la formation. Cette démarche semble être contraire à celle des enseignants. Cela se traduit par ces discours :

« Ah d'accord. C'est d'abord de préparer. En fonction du thème, disons du cours que je dois faire, je prépare le cours. Je cherche des informations einh dans différents documents, sur le Net, pour pouvoir préparer et comprendre le cours. D'abord lui donner un plan ensuite chercher les éléments du contenu que je dois transmettre aux étudiants ». (13 à 16ENS2)

Après cette étape, la conduite se fait selon différentes stratégies :

« Je prépare mon cours et puis j'attends que le responsable de promotion me programme. S'il y a des supports pédagogiques, je les remets aux étudiants et après je passe au cours. Soit pas les vidéos projections soit par l'explication des documents » (9 à 11ENS1)

« Y a eu des ateliers d'harmonisation des cours pour qu'on ait les mêmes informations dans toutes les antennes donc c'est par rapport à ce qui a été arrêté que nous conduisons les enseignements. Et il y a une partie théorique ou on donne les informations par rapport à la recherche et il y a une partie pratique au cours des TD ou les étudiants sont amenés à pratiquer et à mettre en œuvre véritablement les enseignements qui ont été reçu pendant les cours magistraux. C'est équilibré quoi, moitié théorie, moitié pratique » (40 à 45ENS6)

Certains par contre commencent par des activités d'apprentissage afin de faire participer les étudiants:

« Ces cours comportent deux volets, un volet qui est fait sous forme d'exposé des étudiants, des thèmes sont sélectionnés et attribués à un certain nombre de personne qui vont faire des recherches puis ils viennent exposer et ensemble on fait la régulation de sorte que ce qui va être fixé soit la bonne information. A côté de cela il y a les cours les cours magistraux, là c'est ça se fait sur diapositive qui sont présentées et en même temps qu'on fait en sorte que ça soit un cours participatif. Donc on leur pose des questions et dans un premier temps sous forme de brainstorming ou des questions isolées et par ces réponses, on fait la découvertes ensemble. C'est comme ça de manière générale ça se fait. (20 à 27ENS5)

« Conduire, tu prépares ton cours c'est sur power point et après on dispense mais avant de dispenser tu donnes les références bibliographiques aux étudiants, il prenne le temps de lire le support et maintenant » (16 à 18ENS3)

D'ailleurs, bien que le système LMD soit mise en place dans l'antenne, les enseignements semblent se faire sans référentiel de formation en relation avec la réforme. C'est ce qu'affirme cet interviewé

« : L'INFAS ne fait pas un enseignement par compétence. C'est plutôt un enseignant par programme quand vous allez aux réunions bilans on vous demande vous êtes à quel pourcentage du programme or l'enseignement par compétence, c'est la maîtrise qu'on recherche chez l'étudiant » 247-250ENS5

Il ressort de ces extraits qu'un support pédagogique est distribué à tous les étudiants avant le cours. Par ailleurs, deux démarches sont utilisées dans l'enseignement par les enseignants: d'un côté, le cours est préparé à partir des savoir savants (monde de la connaissance) et dispensé à partir des medias pédagogiques par l'enseignant en maitre qui détient tout le savoir. Cette démarche constituant la plus courante. Et un deuxième volet (utilisé faiblement) fait d'exposé.

La tendance qui se dégage du discours des enseignants est que leurs démarches d'enseignement est binaire. D'un côté, la démarche déductive (plus en vogue) qui part de l'abstrait pour s'appliquer au concret. Et l'autre coté la démarche inductive, allant du connu à l'inconnu. Tout cela entretenu par une absence de référentiel de formations.

En somme quel comportement sollicitent-ils chez les apprenants pendant leur apprentissage ?

❖ Comportements souhaités pendant l'apprentissage

Dans la reforme LMD, l'apprentissage doit être actif. Les valeurs telles : l'initiative, la responsabilité, l'engagement, l'autonomie, la créativité, la solidarité et la convivialité doivent être perçues. Aussi faudra-t-il que ces comportements soient souhaités par les enseignants ? Que nous relatent ces propos :

« Ils doivent s'intéresser au cours, être attentif pour pouvoir suivre le cours et chercher à comprendre le cours. Et après il a intérêt à mémoriser la chose » (42 43ENS3)

« Ce que je, je, il y a la compréhension donc pour comprendre, il faut écouter, il faut suivre, il faut voir. Et puis il y a sa réaction par rapport à ce qui se fait et sa solution par rapport à ce qui a compris » 88 à90ENS4

Malgré cette attitude des apprenants, un comportement plus ou moins actif semble être sollicité chez les apprenants par quelques formateurs nous pouvons le noter à travers ses quelques lignes:

« Aujourd'hui quand, il faut qu'on donne une certaine liberté, pas liberté en tant qu'on peut tout faire mais il faut que l'étudiant soit relaxe, qu'il ne soit pas sous pression pendant qu'on fait le cours et que les décisions qu'on va engager ça ne soient à sens unique » 82,85ENS5

« D'abord c'est dans le calme. Mais nous souhaitons que les étudiants puissent faire des recherches et participer effectivement. Parce que s'ils ne comprennent pas si y a pas de retour, y a pas de feedback, c'est comme s'ils ne saisissent pas les informations qui sont données. Mais il faudrait qu'ils puissent montrer effectivement que ce qu'on dit là, ils saisissent cela. Il faut donc leur participation active » (70 à 74ENS6)

A travers les extraits de verbatim, nous constatons que deux comportements semblent ressortir de ces extraits ; un premier comportement bien marqué ou l'enseignant souhaite voir l'étudiant passif, traduit par les mots : calme, attentif, écouter, suivre, noter et mémoriser provenant du modèle de l'empreinte et un autre comportement, moins « huilé », où l'étudiant serait acteur de son apprentissage traduit par les mots: libre, relaxe, participé effectivement, rechercher, feedback, participation active ; empreinte du modèle constructiviste interactif.

Majoritairement, les comportements privilégiés par les enseignantes se situent dans le modèle de l'empreinte. On peut toutefois noter une mise en place timide du modèle socio constructiviste

Ces choix de stratégies didactiques et pédagogiques, mis en évidence dans ces extraits de verbatim, ne sont-ils probablement liés à la conception et aux représentations des enseignants dans leur rôle de formateur ?

❖ vision du rôle de l'enseignant par les interviewés

De cette variable nous nous attendons à voir la naissance d'un nouveau type d'enseignant avec une nouvelle vision : celle d'accompagnateur, de guide, de coach, de conseiller, etc. aussi faudra-t-il qu'il y est un changement de mentalité. Que nous rapportent Ces propos suivants ?

« Mais bon... ma vision là comme je suis partant, je n'ai pas trop d'espoir. En tout cas le plan pédagogique ne m'encourage pas. Je vais à la retraite vous allez vous défendre » 49 à 51ENS1

D'autres par contre souhaitent garder leur rôle qu'il avait avant l'avènement de la réforme :

« C'est vrai qu'on dit très souvent que l'étudiant est au centre de sa formation. Mais moi je dirais que c'est l'enseignant même qui doit être au centre de la formation des enfants » 58-59ENS3

Par opposition au deux premiers groupes, certains enseignants ont une vision prometteuse de leur rôle dans la nouvelle réforme

« L'enseignant doit être un accompagnateur, il doit accompagner, il doit coacher les étudiants il doit les aider à aller dans le sens d'acquérir des connaissances et surtout être un guide pour les apprenants » (112 à 114ENS2)

« Alors, pour moi en tant qu'enseignant comme je l'ai dit tout à l'heure, c'est un rendez-vous du donné et du recevoir. Pour moi je suis un accompagnateur, j'accompagne les étudiants par rapport à leurs objectifs pédagogiques qui sont d'ordre institutionnel ou bien qui sont par rapport à un cours » (106 à 108ENS5)

Il ressort de ces extraits une vision bipartite du rôle de l'enseignant. D'un côté les traditionalistes, ceux qui veulent maintenir leur rôle de détenteur exclusif du savoir et qui le lèguent à des apprentis et de l'autre les modernistes, ceux qui veulent être des accompagnateurs, des coachs, des guides dans l'acquisition des compétences des étudiants.

La mise en place du LMD sans mesure d'accompagnement (absence de référentiel de formation, de formation pédagogique des enseignants, de statut de l'institut et des enseignants) ne favoriserait-t-il pas la résistance au changement de certains enseignants traduite par leurs visions.

❖ Milieu de travail

Le système LMD exige un minimum sur le plan logistique, financier, organisationnel et humain. Il est question de répondre à travers cette variable à l'art organisationnel, aux exigences académiques, pédagogiques, et surtout matérielles liées à la pratique d'enseignement dans le système LMD.

« Pour le moment le milieu est acceptable. On a des bureaux climatisés. Voilà et puis vous avez du papier. En tout ce que vous avez besoin pour élaborer votre cours vous avez ça » (129 à 131ENS1)

« D'accord au niveau du milieu de travail, bon le cadre pour l'instant en voyant l'INFAS de Korhogo, le cadre il est beau, il est calme, il permet la formation. Les enseignants sont cas même bien installés par rapport aux bureaux et en parlant de la confraternité et de l'atmosphère, je peux dire également qu'il est bon, il est conviviale. Il y a une certaine fraternité entre les enseignants et bon en tout cas il y a une complémentarité entre les enseignants » (201 à 206ENS2)

Par contre, au niveau pédagogique des difficultés semblent exister et freiner la bonne pratique des enseignements. Cela est témoigné par les propos ci-après :

« Et aussi la connexion internet, einh ! Ça balance et là il faut avec le système LMD puisqu'on demande des travaux de groupe aux étudiants, on leur demande de faire des recherches, il faut vraiment que cette connexion internet là soit disponible et à haut débit surtout que la bibliothèque n'existe que de nom » (216 à 2018ENS2)

« L'environnement de travail est passable, premièrement, il y a beaucoup d'instruments didactiques qui manquent, insuffisance de salle, insuffisance d'enseignant ce qui fait qu'on a des charges administratives qui nous éloignent beaucoup de nos objectifs davantage(...) Les salles sont exiguës pour le nombre des étudiants » (190 à 193ENS4 et 204ENS4)

« Pour aller sur la plateforme de l'INFAS c'est impossible. Comment déposer les cours sur la plateforme ? Vraiment on nous fait des enseignements mais, je peux dire que c'est impossible parce qu'on n'arrive même pas à avoir le réseau » (182 à 184 ENS6)

Même la motivation des enseignants pour la réforme LMD semble prendre un coup

« Je ne sens plus la motivation de départ au niveau des enseignants. On nous a dit qu'on faisait le diplôme d'état et que le LMD était pour la suite universitaire puis on a donné à ceux qui ont validé la licence et le diplôme d'état une attestation de réussite pour le diplôme d'état alors que rien n'a été fait au niveau de la licence pour les mêmes étudiants . Cela amène beaucoup d'interrogation tant bien au niveau des étudiants que des enseignants » (234 à 238ENS4)

A en croire les enquêtés, aucun texte n'existe pour régir la mise en place de la réforme encore moins la pratique de l'enseignement

« . On a les textes qui règlementent de manière générale le LMD en Côte d'Ivoire mais pas les textes par rapport à notre école qui nous dit qu'on est en train de faire le LMD et notre école en elle-même n'est pas un établissement de formation donc elle ne peut pas délivrer une licence en tant que tel donc pour moi on est en train de faire le LMD sûrement par rapport à la volonté de l'OOAS mais pas par rapport à la volonté politique ivoirienne » (240 à 245ENS4)

Pour résumé , il ressort de ces propos que le milieu physique est acceptable mais que beaucoup de difficultés existent au plan académique, pédagogique et matériel : une connexion internet instable, une plateforme (e-learning) de l'institut qui n'existe que de nom ; une insuffisance de matériel didactique pour les enseignements ; un nombre

pléthorique d'étudiants dans les amphithéâtres, une démotivation des enseignants provoquée par la non reconnaissance de la licence due à un manque de texte réglementaire de l'institut et de ces enseignants.

5.2-2. Niveau de connaissance et niveau taxonomique dans l'évaluation

Comme nous l'avons évoqué au chapitre 2.1.8, l'évaluation est une composante du projet de formation. Elle constitue un processus complexe qui comprend plusieurs démarches : la planification, la prise de l'information et son interprétation, le jugement et la décision.

Avec le nouveau système mise en place, comment l'enseignant de l'INFAS antenne de Korhogo s'organise-t-il pour porter son jugement sur les connaissances acquises ou les compétences développées. Il ne s'agit pas ici d'attester de l'objectivité des évaluations en les comparant aux objectifs fixés pendant le cours mais d'analyser les pratiques évaluatives réalisés pendant la formation à l'Antenne de Korhogo.

Commençons d'abord par comprendre ce qu'ils savent de ce projet de formation avant d'aborder les autres aspects.

❖ Fonction de l'évaluation

Trois fonctions essentielles de l'évaluation est à rechercher à travers cette variable : la formative, la sommative et le pronostique avec un point d'honneur sur l'évaluation formative qui facilite la métacognition, et permet de soutenir et réguler l'apprentissage. Qu'en est-il à l'INFAS antenne de Korhogo.

« L'évaluation c'est, c'est après les enseignements, c'est les moyens qui sont donnés à l'enseignant de pouvoir apprécier ce que les étudiants ont retenu de son enseignement » (140,141ENS2).

« L'évaluation c'est disons que ce qu'on a demandé ce qu'on a donné comme connaissance, il faut évaluer l'enfant pour voir si comme le dit le système LMD, il tend à voir si l'enfant à compris si l'enfant à assimilé quelques choses auquel cas il faut l'amener à reprendre l'exercice jusqu'à ce que l'enfant soit vraiment, que l'acquisition soit total » (64 à 68ENS3)

« : L'évaluation des enseignements ; lorsqu'on a fini les différents enseignements, les apprentissages, il va falloir jauger le niveau d'acquisition de ces connaissances au niveau de l'étudiant » (109, 110ENS6)

L'évaluation est aussi vue sous d'autres fonctions :

« L'évaluation je la perçois de plusieurs façons. L'évaluation c'est noter, attribuer une note, une valeur ; l'évaluation c'est voir le niveau d'acquisition des compétences. C'est contrôler (...) Il y a l'évaluation en tant que moyens d'apprentissage » (117-118 ; 122ENS4)

« L'évaluation telle que nous la faisons ici. Souvent les évaluations prennent les deux caractères, elles sont non seulement formatives, là on n'attribue pas de notes. Il y en a qui sont sommatives » (68-69ENS1)

En guise de synthèse, les interviewés semblent reconnaître qu'il existe au moins deux types d'évaluations : l'évaluation formative et l'évaluation sommative.

Mais à travers les définitions données, la tendance semble être vers la sommative qui revêt plutôt le caractère d'un bilan (chapitre 2.1.8.1) au détriment de l'évaluation formative qui facilite la métacognition, et permet de soutenir et réguler l'apprentissage.

❖ Préparation des évaluations

En dehors des évaluations formatives (sous exploitées, signalé plus haut), les évaluations sommatives devraient être préparées à partir de situations complexes (situations problèmes) pour permettre aux étudiants de mettre en branle leur esprit d'initiative, de créativité. Qu'en est-il véritablement à l'INFAS de Korhogo

« Là, il faut quand même dire aux étudiants si le cours qui est passé doit être évalué sous forme de QCM, QCM, il faut préparer les questions à partir des objectifs du cours. Tu ne peux donner un cours et aller demander autre chose que ce qui a été dit. » (70 à 72ENS3)

« Donc le cours est dispensé et par rapport aux différents éléments qu'on considère comme important et qui doit être assimilé par les étudiants et justement c'est cela qui doit faire l'objet des objectifs donc les questions sont formulées par rapport à cela soit en questions ouvertes soit en questions fermées sous forme de QCM et de QCD » (134-137ENS5)

Certains par contre pensent tout de même qu'avec l'utilisation des QCM et QCD, il n'est pas nécessaire de tenir compte des objectifs. En témoigne l'interviewé (ENS6)

« Voilà maintenant un peu mais pas trop avec les items choix on a la capacité de poser la question sur tous en faisant fi des objectifs comme on le faisait avant » (129-130ENS6)

A travers les verbatim, nous constatons que la plupart des évaluations ne sont pas composées à partir des situations problèmes. On note malgré tout une congruence entre les objectifs et les questions. En plus les questions sont majoritairement fermées sous formes de Questions à Choix Multiples (QCM) et de Questions à Choix Dichotomique (QCD).

A présent voyons quels sont les instruments utilisés par les enquêtés pour les évaluations.

❖ Instrument d'évaluation

Au regard des verbatim, les enseignants semblent se voir imposer les QCM, les QCD au détriment de leur anciennes pratiques (questions à réponses ouvertes). Ce qui semble ne pas être de leur goût. Car pour les enseignants tous les objectifs ne peuvent pas être pris en compte par ses instruments recommandés par l'administration. Suivons ces propos :

« Oh ! On n'avait l'habitude d'utiliser comment vous appelez ça les questions à réponse ouverte. Depuis un certain moment c'est les QCM et les QCD qu'on utilise (...) maintenant il y a un appareil pour faire les corrections afin d'éviter la tricherie » (84-85ENS1)

« La tendance actuelle et cela a été validé par l'administration qui veut que maintenant tout soit en QCM, QCD mais on le fait, mais personnellement ce n'est pas mon gout par ce que ça limite un peu ce qu'on doit atteindre comme objectifs. Peut-être que c'est moi qui ne sait pas formuler de sorte que tous mes objectifs se retrouvent dans les QCD, QCM mais pour moi c'est laisser la liberté à l'enseignant qui a dispensé le cours de faire en sorte que ce qu'il a formulé comme objectifs soient respectés par l'étudiant mais ce n'est pas aisé avec les QCM et les QCD » (141-147ENS5)

Malheureusement, ses instruments ne sont pas utilisés en fonction de la classification des niveaux d'acquisition des connaissances comme en témoigne l'enquêté (ENS6)

« Un peu mais pour arriver au niveau supérieur ça serait un peu difficile. On peut gravir quelques échelons au niveau de cette classification de bloom là. Mais ça serait un peu difficile avec les items choix » (134-136ENS6)

A la lumière de ces propos, nous avons tiré des constatations générales. Les instruments d'évaluation écrite utilisés à l'antenne de Korhogo sont recommandés par

la direction centrale de l'INFAS. Ils sont faits essentiellement de QCM et de QCD. Par ailleurs, on peut noter que les corrections des évaluations écrites sont faites par lecteur optique. Ce qui pour les sujets, réduirait la tricherie.

En considérant tous ces constats sur l'évaluation, quelles appréciations les enseignants font-ils de leur pratique évaluative ?

❖ Appréciations des pratiques évaluatives

Dans ce volet, le constat qui se dégage à l'issue de nos entretiens est que la plupart des interviewés reconnaissent que leur pratique évaluative est à améliorer. En témoignent ces propos :

« Bon si on veut apprécier, en tout cas pour le moment c'est un peu difficile non seulement pour les enseignants mais aussi pour les étudiants. Parce que c'est nouveau pour eux c'est aussi également nouveau pour nous. Ça fait que ça demande assez de réflexion pour l'enseignant en plus nous n'avons pas de référentiel d'évaluation type » (194-197ENS2).

En outre, ils émettent quelques difficultés liées à cette pratique évaluative. Des difficultés liées au nombre pléthorique d'étudiants ; et aux instruments d'évaluations qui ne semblent pas toujours adaptés aux situations d'évaluation :

« Le nombre d'étudiants comme je disais en début, ça fait que, les questions lorsqu'elles sont ouvertes s'amènent beaucoup de réponses très larges. Or pour qu'on arrive à des questions de compréhension, à des questions de synthèse, il faut que ça soit des questions ouvertes qui amènent l'étudiant à expliquer par exemple un mécanisme ou une situation » (208-215ENS5).

Aussi soulignent-ils le nombre trop élevé d'évaluations écrites surveillées « évaluations sur table »

« Je pense qu'on devrait faire moins d'évaluations théoriques et faire encore plus d'évaluations pratiques » (186ENS4).

Au total, on note à partir de ces discours que plusieurs difficultés émaillent la pratique évaluative : nombre pléthorique d'étudiants, instruments d'évaluations pas toujours adaptées aux situations d'apprentissage, nombre trop élevé d'évaluations écrites sous

forme de QCD et QCM. Toutes ses difficultés semblent ne pas être de nature à faciliter l'acquisition des compétences dans le cadre de l'approche par compétence recommandée par le système LMD.

En guise de synthèse de cette première partie, nous pouvons dire que cette analyse a permis de mieux comprendre les méthodes, technique, procédés et évaluation réellement mis en avant dans les pratiques d'enseignement au sein de l'Institut.

A ces thèmes, on peut aussi ajouter les sous thèmes comme Enseignement, Démarche enseignement/apprentissage, Comportement des apprenants, Vision de l'enseignement, Milieu de travail, Fonction de l'évaluation, Préparation de l'évaluation, Instrument d'évaluation et appréciations des résultats.

Par la suite, nous avons pu nous rendre compte des procédés utilisés par les enseignants dans la transmission des savoirs et des différentes techniques d'appréciation des connaissances et habiletés acquises par les étudiants.

Aussi avons-nous pu nous rendre compte des difficultés des enseignants à se démarquer des anciennes pratiques et aussi de la démotivation qui semble devenir de plus en plus grandissante à cause du manque d'un cadre juridique pour réguler la pratique de l'enseignement depuis la mise en place du système LMD.

La section suivante présente la description des pratiques d'enseignement apprentissage suite à notre observation et l'étude de quelques sujets d'évaluations identifiés avant d'aborder la synthèse des résultats.

5.3- Description des données des observations en lien avec les pratiques d'enseignement à l'INFAS antenne de Korhogo

L'entretien n'étant pas suffisant pour apprécier la pratique d'enseignement, car selon (Talbot, 1997; Clanet & Talbot, 2012), il existe une disparité entre ce que les interviewés déclarent et ce que le chercheur observe. Pour corriger donc cette dissemblance, nous avons allié à la rigueur de l'entretien individuel, l'observation

directe de 06 séances d'enseignement, d'une séance de TP et l'analyse de 04 types d'évaluations composés de 04 sujets version QCM et QCD et 04 travaux de groupe, 04 travaux individuels et 04 mémoires de fin de cycles provenant du service des examens et concours et de nos enseignants volontaires pour confirmer ou infirmer les conclusions obtenues (triangulation).

Ainsi, les observations ont duré 4 heures par enseignant volontaire soit un total de 24 h pour les six volontaires. Afin d'avoir des informations valides et fiables, nous avons suivi nos enquêtés dans les trois promotions que compte l'antenne. Soit deux enseignants par filières et par promotions. Il nous a donc été donné de noter ce qui suit :

5.3-1. Interactions avec les étudiants

Une interaction entre les enseignants et les étudiants présente continuellement avec un encouragement des étudiants à poser des questions de compréhension ou des commentaires pour faire avancer les enseignements.

Afin de vérifier si les étudiants suivent le cours et connaître leur niveau de compréhension, les enseignants dans leur majorité posent des questions au groupe d'apprenants sur le contenu dispensé. Quelques exemples de questions retenues pendant les séances de cours et de travaux dirigés : *Est-ce que vous avez compris ? Ça va ? On peut continuer ? Qui peut résumer ce qu'on a dit....*

Les questions individuelles n'ont pas été remarquées pendant l'enquête. Par ailleurs l'avis des étudiants sur le cours n'a pas été demandé par les enseignants.

5.3-2. Utilisation du Matériel

L'ensemble des enquêtés utilise le power point avec de nombreux diapositives et surtout très chargées contenant l'intégralité du chapitre se trouvant dans le support pédagogique distribué aux étudiants. La vitesse de défilement acceptable (45 à 90s

par diapositive) ce qui facilite la prise de note par les étudiants. On note quelques fois des films vidéo pour appuyer ou illustrer le cours.

En dehors du support de cours, aucun plan de cours, ni de références bibliographiques, ni d'activités d'apprentissage n'est fourni aux étudiants.

5.3-3. Organisation et pratique de l'enseignement

Bien que les objectifs soient dans le support de cours, les enseignants ne prennent pas le temps de les présenter au tableau ou sur les diapositives et de les expliquer aux étudiants. Par contre, un récapitulatif du cours est fait à la fin de la séance.

On note quelques fois de petits débordements de 10 à 15 minutes sur le temps consacré au cours. Il y a malgré tout une pause entre deux heures de cours. Par ailleurs, Les enquêtés ne font pas d'alternance entre les cours magistraux et les travaux de groupe ou individuel.

Nonobstant, les cours sont organisés de façon claire et structurée. Les objectifs inscrits dans les supports pédagogiques sont respectés et atteints avec un contenu de l'enseignement adapté à ces objectifs. Aucun travail de groupe ni individuel n'a été demandé dans ces enseignements.

Le cours de TP (injection intradermique) que nous avons suivi, nous ont donné l'impression avec le manque de matériel, qu'on était à une séance de révision des enseignements précédents.

5.3-4. Clarté

L'enquête reformule plusieurs fois de façon différente ses propos. En plus, il utilise un langage clair et facile à comprendre pour dispenser son cours et expliquer les nouveaux termes techniques. Seulement les modalités d'examen ne sont pas expliquées après chaque cours aux étudiants. Aussi, les consignes pour la révision des cours une fois à domicile ne sont-ils pas données aux étudiants.

5.3-5. Demarche d'enseignement

Pour transmettre son cours l'enseignant lit ses diapositives en faisant quelques fois des pauses pour laisser aux étudiants le temps de prendre des notes. L'humour est quelques fois utilisé pour détendre l'atmosphère. En outre, L'attention est gardé sur les étudiants pendant tout le déroulement du cours. Malheureusement, aucune lecture n'est recommandée aux étudiants pour approfondir le cours.

5.3-6. Attitude

Pour transmettre son cours, l'enseignant se montre enthousiaste, dynamique. Il utilise un langage corporel (gestes et mimes). Il parle fort et distinctement, sait se faire entendre au fond de la salle. Il se déplace difficilement dans la salle à cause du nombre pléthorique d'étudiants qui envahissent les allées. Malgré tout, l'ordre et la discipline sont maintenus dans la salle.

5.3-7. Comportement de l'apprenant

Les apprenants écoutent calmement et attentivement l'enseignant, ils suivent et notent les informations nouvelles et réagissent quelque fois pour des éclaircissements ou pour poser des questions.

Au total, on peut retenir qu'il existe une interaction entre les étudiants et les enseignants. Malheureusement cette interaction semble insuffisante pour que l'étudiant soit au centre de sa formation. Surtout que l'enseignant ne s'intéresse même pas à l'avis de l'étudiant sur le contenu du cours. Au niveau des médias pédagogiques, on peut noter qu'ils sont utilisés par les enseignants. Mais cette utilisation doit être améliorée pour assurer la qualité de l'enseignement.

En outre, pour rendre autonome l'étudiant dans la quête de son savoir, les enseignants gagneraient à donner la bibliographie des cours, des références de lectures en rapport

avec le cours et surtout beaucoup d'activités d'apprentissage en privilégiant les travaux de groupe.

Malgré les reproches évoqués, la clarté, la transmission des cours est acceptable. Seulement des consignes doivent être données aux étudiants afin de faciliter la révision et préparer les évaluations.

Par ailleurs le comportement des étudiants pendant les enseignements doit être revu afin qu'ils soient plus actifs et être au centre de leur formation.

5.4- Analyse des sujets d'évaluations sommatives

L'étude des sujets d'évaluations avait pour but d'analyser le domaine de connaissance et le niveau taxonomique considéré dans l'évaluation des apprentissages.

Signalons de prime à bord que, nos investigations nous ont révélé que les contenus des enseignements sont organisés en quatre unités d'enseignement (UE) à savoir : les UE fondamentales, les UE de spécialisation, les UE de méthodologie et enfin les UE de culture générale.

Ainsi les évaluations sous forme de QCM et de QCD concernaient les UE de types fondamentale et de spécialisation.

Les travaux de groupe, les exposés, les travaux individuels appartenaient aux UE d'ordre méthodologique et de culture générale.

Les rapports de stage et les mémoires font la synthèse de tous les UE.

Pour aller plus loin dans nos investigations, nous avons collecté auprès des enseignants volontaires et du service des examens et concours comme nous l'avons signalé plus haut, 04 types d'évaluations composés de 04 sujets dont les items sont en forme de QCM et QCD et 04 travaux de groupe, 04 travaux individuels et 04 mémoires de fin de cycles soit un total de 16 documents d'évaluations.

Le résultat d'une première analyse donne le tableau suivant :

Domaine	Niveau	Instruments
Cognitif	connaissance	QCM QCD
	Compréhension/ Application	Exposés Travail individuel Travail de groupe
	Analyse/ Synthèse/ Evaluation	Mémoire
Psychomoteur		
Socio-affectif		

Tableau 4 : domaine de connaissance, niveau d'analyse et instrument d'évaluation

Une analyse minutieuse des items des QCM proposés aux étudiants de l'antenne montre que selon leur type de formulation, les QCM semblent mesurer quelques objectifs cognitifs de la taxonomie de BLOOM tel que : la connaissance, l'application et la compréhension. Ces exemples suivants précisent ces faits :

❖ **Connaissance** : mémoriser des faits, les reconnaître et les reproduire

Item: *les composantes d'un projet/programme s'exécute selon l'ordre suivant*

- a) *Extrants, intrants, processus, effets, impact*
- b) *Intrants, processus, extrants, effets, impact*
- c) *Extrants, processus, intrants, effet, impact*
- d) *Extrants, intrants, processus, impact, effet*

Item du sujet de santé publique examen blanc du diplôme 2018.

❖ **Compréhension** : les questions font appel à l'interprétation de données :

Le lundi 13 aout 2018 à midi, vous recevez Madame CCC qui se plaint de douleur abdominale de plus en plus intenses et progressives en fréquence et en intensité, avec 4 contractions en 10 mn. Au TV, le col mesure 1cm mais reste toujours fermé et il y a un écoulement par voie vaginale d'un liquide opalescent ressemblant à de l'eau légèrement savonneuse.

Item : Parmi les pathologies ci-dessous citées, indiquer le nom de la maladie dont souffre Mme CCC

- a. Menace d'accouchement chez une femme hypertendue
- b. Menace d'accouchement prématuré chez une femme hypertendue
- c. Menace d'accouchement à terme chez une femme hypertendue
- d. Menace d'accouchement tardif chez une femme hypertendue

Item du sujet de gynéco-obstétrique ; examen blanc du diplôme 2018.

❖ **L'application** : les questions font appel à la solution de problèmes,

Le taux de mortalité infantile du centre de santé de Kofiplé en 2017 avec 7500 habitants, 75 naissances vivantes, 05 décès des enfants de 0 à 11 mois sont enregistrés dans la même année, N=2 est :(Choisir la bonne réponse)

- a) 6.65%
- b) 6.66%
- c) 6.67%
- d) 6.68%

Item du sujet de santé publique examen blanc du diplôme 2018.

L'analyse des travaux individuels et de groupe montre que les items proposés par les enseignants sont formulés majoritairement sous forme de question ouverte en rapport avec les niveaux connaissance, compréhension, et application en Licence 1, et 2. En Licence 3, en plus de ces trois niveaux, nous avons rencontré quelque rare items faisant appel au niveau analyse principalement dans l'UE « Méthodes et Techniques des Soins Infirmiers et obstétricaux » dans l'élaboration des plans de soins d'un patient. Au niveau des mémoires de fin d'étude, nous avons constaté qu'ils font appel au niveau supérieur de la taxonomie de BLOOM (analyse, synthèse et évaluation)

Au total, la plupart des évaluations sont du premier niveau du domaine cognitif de la taxonomie de BLOOM (connaissance, compréhension application) sauf les mémoires qui se situent au niveau supérieur de la taxonomie.

Pourtant pour que les étudiants acquièrent la compétence dans leur formation, il faudrait que l'évaluation prenne en compte les trois domaines que sont le domaine Cognitif, Psychomoteur, Socio-affectif.

La section suivante synthétise les principaux résultats assortis de cette étude et le chapitre qui suit après présente une discussion de ces résultats.

5.5- Synthèse générale des résultats

A l'issue de l'analyse des données issues des entrevues, de la revue documentaire et des observations menées sur le terrain, il ressort que malgré la mise en place du système LMD dans l'antenne, et les différentes formations reçues, la conception des enseignants sur l'enseignement n'a pas véritablement évolué. Ils la réduisent toujours à une transmission de connaissances regroupées en petites unités sous forme d'objectifs à atteindre. Ces conceptions semblent donc être basculées vers le modèle du conditionnement.

En ce qui concerne les méthodes d'enseignement, les interviewés évoquent l'existence d'au moins deux méthodes : la méthode traditionnelle et la méthode active. Mais la tendance qui se dégage de leur propos est qu'ils ne font pas de l'éclectisme dans le choix des méthodes. Autrement dit, ils privilégient une méthode hybride dans leurs pratiques.

Quant aux techniques, trois semblent être en vigueur dans la dispensation des enseignements. Il s'agit des cours magistraux interactifs, les exposés et les jeux de rôle. Le but visé en utilisant ces trois techniques semble être de rendre participatif les enseignements, de mettre l'étudiant au centre de son apprentissage. Ce qui pourrait être en faveur du modèle constructivisme interactif. Il faut noter par ailleurs que l'utilisation de ses trois méthodes dépend en grande partie des enseignements à dispenser.

S'agissant de la démarche enseignement/apprentissage, la tendance qui se dégage du discours des enseignants est que leurs démarches d'enseignement est binaire.

D'un côté, la démarche déductive (plus en vogue) qui part de l'abstrait pour s'appliquer au concret. Dans cette approche, les enseignants se servent d'un support pédagogique déjà élaboré par les responsables des unités pédagogiques. Ils transposent l'intégralité des cours sur de nombreuses diapositives, très chargées, et sans clarté.

En dehors du support pédagogique, aucun plan de cours (syllabus) ni de bibliographie encore moins de listes de lectures pour approfondir les cours ne sont donnés aux étudiants. Bien que les objectifs du cours soient dans le support pédagogique, ils ne sont pas expliqués pendant le déroulement des enseignements. On note une absence d'alternance entre le cours magistral et les travaux de groupe ou individuel. Malgré tout, un recapitulatif du cours est fait à la fin de la séance.

De l'autre côté la démarche inductive, allant du connu à l'inconnu. Dans laquelle, on relève quelques exposés et jeux de rôle préparés et présentés par les étudiants suivi de discussions. Toutes ces démarches sont entretenues par une inexistence de référentiel de formations. Cela se traduisant par la concentration des responsables pédagogiques et administratifs de l'INFAS lors des réunions bilans sur le taux d'exécution des programmes au lieu de s'intéresser aux acquisitions de compétences comme l'exige le système LMD ou encore des objectifs atteints.

Pour ce qui est du comportement souhaité par les enseignants pendant l'apprentissage, deux comportements semblent ressortir de ces extraits ; un premier comportement bien marqué où l'enseignant souhaite voir l'étudiant passif, traduit par les mots : calme, attentif, écouter, suivre, noter et mémoriser provenant du modèle de l'empreinte et un autre comportement qui semble moins « huilé » où l'étudiant serait actif, traduit par les mots: libre, relaxe, participé effectivement, rechercher, feedback, participation active inspirer du modèle constructiviste interactif.

Au niveau de la vision de leur rôle en tant qu'enseignant, Il ressort une vision bipolaire. D'un côté les « conservatistes » avec leur pédagogie centrée sur l'enseignant

avec une situation organisée autour de la prestation de l'enseignant. Celui-ci dispense des informations dont la validité scientifique et culturelle est avérée mais sans se demander d'aucune manière si elles sont adaptées à ses étudiants. De l'autre côté les « visionnistes » avec une pédagogie centrée sur les apprenants, recommandée par la nouvelle réforme ou la situation serait organisée autour de la construction par l'étudiant de ses propres connaissances. L'enseignant devient dans ce cas une personne-ressource, un coach, un guide qui diagnostique les besoins de chacun, lui fournit les documents et exercices adaptés, l'accompagne dans un parcours individualisé.

Pour ce qui est du milieu de travail, il ressort de ces propos que le milieu physique est acceptable. Par contre, beaucoup de difficultés existent au niveau pédagogique. Une connexion internet instable, une plateforme (e-learning) qui n'existe que de nom, une bibliothèque avec seulement 1219 documents édités dont plus de la moitié en désuétude avec des documents dont la date de parution la plus récente est de 2008. Pourtant des travaux de recherche (exposé, mémoires, etc.) sont demandés aux étudiants. Par ailleurs, les enseignants dénoncent une insuffisance de matériel didactique pour les enseignements. En plus de ses difficultés s'ajoute une démotivation signalée par les enseignants due à une non-reconnaissance de la licence à cause d'un manque de texte de loi réglementant l'institut, et leurs pratiques dans le cadre de la nouvelle réforme..

Au niveau de la démarche évaluative, les interviewés reconnaissent qu'il existe au moins deux types d'évaluations : l'évaluation formative et l'évaluation sommative. Mais, la tendance semble être vers la sommative qui revêt plutôt le caractère d'un bilan au détriment de l'évaluation formative qui facilite la métacognition, et permet de soutenir et réguler l'apprentissage.

Quant à la préparation des évaluations, on peut signaler que la plupart des évaluations ne sont pas composées à partir des situations problèmes. Nonobstant, On note une congruence entre les objectifs et les questions. En plus les questions sont

majoritairement fermées sous formes de Questions à Choix Multiples (QCM) et de Questions à Choix Dichotomique (QCD).

Comme instruments d'évaluation dans la formation théorique, ils sont constitués de QCM et de QCD imposées par la direction centrale de l'INFAS au dire des enseignants. A ces instruments s'ajoutent : les exposés, les travaux individuels et de groupe et les mémoires. Une analyse de ces documents montre qu'ils sont tous classés aux premiers niveaux du domaine cognitif selon la taxonomie de BLOOM à savoir la connaissance, l'application et la compréhension. Toutefois, les mémoires se situent à un niveau supérieur c'est-à-dire au niveau analyse, synthèse et évaluation. Par ailleurs, les enseignants font remarquer que les corrections des évaluations écrites sont faites par lecteur optique afin de réduire, semble-il la tricherie.

En fin, s'agissant de l'appréciation des pratiques évaluatives par les enseignants, plusieurs difficultés semblent freiner le bon déroulement : le nombre pléthorique d'étudiants, les instruments d'évaluations qui ne sont pas toujours adaptés aux situations d'apprentissage, le nombre trop élevé d'évaluations écrites sous forme de QCD et QCM avec des consignes quelques fois peu valables. Toutes ces insuffisances semblent ne pas être de nature à faciliter l'acquisition de compétences dans le cadre de l'approche par compétence recommandée par le système LMD surtout qu'il n'existe pas de référentiel d'évaluation des enseignements.

CHAPITRE VI : ANALYSE COMPREHENSIVE, DISCUSSION ET VERIFICATION DES PROPOSITIONS THEORIQUES

6.1- Analyse compréhensive, discussion et vérification de la proposition théorique n°1

Rappel de la proposition : les méthodes, techniques et procédés d'apprentissage utilisés par les enseignants de l'INFAS Antenne de Korhogo ne sont pas conformes aux exigences de l'Approche Par les Compétences recommandée par le système LMD.

6.1-1. Analyse compréhensive

En effet, le référentiel de formation adopté par le système LMD est l'APC. Cette approche permet selon (Tarek Ghazel, 2012) de rendre l'apprentissage plus concret, plus actif et plus durable d'où un changement de paradigme. Or ce changement de paradigme doit prendre sa source dans la conception que les enseignants se font de leur pratique. Malheureusement, cette conception sur l'enseignement n'a pas véritablement évolué. Elle stagne toujours sur le modèle du conditionnement

Par ailleurs, les enseignants dont la plus part n'ont pas eu de formation de base en pédagogie continuent de s'appuyer sur leur savoir d'expérience ou sur leurs habitudes ce qui se traduit par la dominance des cours magistraux traditionnels tant dans sa fréquence que dans sa préférence.

Au niveau de l'apprentissage, le modèle de l'empreinte et du conditionnement surplombent le constructiviste interactif qui devrait normalement être utilisé. La pédagogie est donc plus centrée sur l'enseignant que sur l'étudiant.

Pour ce qui est du milieu de travail, bien que le milieu physique soit acceptable, on note beaucoup de difficultés au niveau pédagogique. En plus de ses difficultés s'ajoute une démotivation signalée par les enseignants due à une non-reconnaissance de la licence à cause d'un manque de texte de loi réglementant l'institut, et leurs pratiques dans le cadre de la nouvelle réforme.

6.1-2. Discussion

L'objectif visé par le système LMD est de mettre l'étudiant au centre de son apprentissage. L'enseignant doit donc accorder plus de place aux procédures ainsi qu'aux effets d'entraînements, de répétitions, de rétro actions et d'automatisation lors des enseignements. En un mot, l'enseignement doit être plus actif. Pourtant, les enseignants restent toujours imprégnés du modèle d'enseignement auquel ils ont été confrontés depuis le début de leur carrière. Une mise en place d'un centre de soutien à l'enseignement à l'INFAS pourrait peut-être contribuer au changement de paradigme. Selon Adagnikou et Paul 2008, « *les centres de soutien à l'enseignement ont pour vocation de promouvoir les innovations pédagogiques, d'assurer la formation initiale et continue des enseignants ; de favoriser la valorisation de la fonction enseignante et de l'investissement pédagogique* » l'objectif visé étant de mettre l'étudiant au centre de son apprentissage. Au niveau des techniques la tendance tend vers un enseignement interactif avec quelques fois des discussions pendant les cours ou des exposés. Pour ce qui est de la démarche d'enseignement, elle est plutôt binaire (déductive et inductive). Malgré ces deux variables ayant une ramification vers l'enseignement actif, celui-ci est toujours perçu à l'antenne de Korhogo comme une transmission de connaissance. L'objectif de l'apprentissage étant lié aux savoirs notionnels dispensé dans des séances de cours magistraux. Cette situation n'est pas de nature à faciliter le changement voulu par le nouveau système et par ricochet l'acquisition des compétences par les étudiants. Devant une situation problème pendant l'exercice professionnel, la plupart des étudiants semble être incapable de réagir et d'apporter une solution correcte car ils n'arrivent pas à faire l'amalgame des différentes notions reçues çà et là pendant la formation. La conséquence est le résultat de fin d'année qui reste toujours catastrophique (sur 68 étudiantes sages-femmes présentées pour l'examen de certification de l'année 2018 seulement 12 sont déclarées admises à la première session). Il y a donc urgence à passer du paradigme d'enseignement à celui d'apprentissage

6.1-3. Vérification de la proposition

Au regard des variables à l'étude (conception sur la pratique d'Enseignement, les méthodes d'enseignement, les techniques d'enseignement, la démarche de l'enseignement/apprentissage, les comportements souhaités pendant l'apprentissage, la vision du rôle de l'enseignant et le milieu de travail), la proposition théorique en rapport avec les méthodes, techniques et procédés d'apprentissage utilisés par les enseignants de l'INFAS Antenne de Korhogo est confirmée.

6.2- Analyse compréhensive, discussion et vérification de la proposition théorique n°2

Rappel de la proposition : Les évaluations des apprentissages des étudiants par les enseignants de l'INFAS antenne de Korhogo mesurent les niveaux de savoirs théoriques des étudiants.

6.2-1. Analyse compréhensive

Selon (Tardif, 2006) « *L'approche de l'évaluation devrait être plus vidéographique que photographique* ». Nous constatons qu'à l'antenne de Korhogo l'évaluation sommative est plus utilisée pour apprécier le niveau d'acquisition des connaissances. L'approche évaluative est donc photographique. Aussi en parcourant la liste des formations reçues dans le cadre du système LMD par les enseignants, nous remarquons que très peu d'ateliers sont en relation avec la pratique évaluative. Ce qui veut dire que les enseignants n'ont pas eu de formation pointue sur cette pratique. La pratique évaluative n'a donc pas évolué par rapport à la période avant la réforme. Cette situation justifie le peu d'intérêt accordé à l'évaluation formative.

Or ce type d'évaluation devrait permettre de renseigner l'étudiant et l'enseignant sur les acquis ou les éléments à améliorer. En plus de permettre à l'étudiant de participer à sa propre évaluation à travers la métacognition.

En dehors du manque de formation sur la pratique évaluative, un autre obstacle semble freiner la bonne pratique évaluative. Il s'agit du fait que la direction de l'INFAS impose comme instrument d'évaluation pour la plupart des contrôles de connaissances les QCM et les QCD alors qu'il est difficile de proposer des situations problèmes à partir de ces deux instruments.

D'ailleurs pour parler d'apprentissage, il faut comme le soutient (Mottier, 2010) que l'évaluation soit multidimensionnelle, « *elle doit s'intéresser à la fois aux aspects cognitifs, sociaux, affectifs, motivationnels dans une interaction de co-constitution avec les médiations potentielles de l'environnement* ». Or, les instruments (QCM et QCD) les plus utilisés à l'INFAS ne prennent en compte qu'un seul niveau taxonomique (niveau cognitif) alors que l'acquisition d'une compétence nécessite une mobilisation de ressources issues du savoir cognitif, du savoir-faire et du savoir être.

6.2-2. Discussion

On ne peut pas conclure qu'avec l'arrivée de la nouvelle réforme, il y a eu un changement de paradigme. En effet, les pratiques évaluatives se caractérisent toujours par le principe de fragmentation au lieu d'être plutôt intégrative (BARIBEAU, 2015). Comme nous l'avons souligné plus haut, « *L'approche de l'évaluation devrait être plus vidéographique que photographique* » (Tardif, 2006) or les exigences de l'administration de l'INFAS en évaluation restent toujours le modèle traditionnel de référence behavioriste auquel la notion d'objectifs est toujours associée. Cela se traduit dans les propos des interviewés lorsqu'ils évoquent la congruence entre les questions d'évaluation et objectifs avec utilisation des instruments privilégiés et imposés par l'administration de l'INFAS tel que les QCM et les QCD. Cette situation semble paradoxale de recourir à des modes d'évaluation traditionnels alors que les jalons posés par la réforme LMD à son arrimage, avait pour objectifs d'accroître la réussite d'un plus grand nombre d'étudiants, notamment en recourant à des pratiques pédagogiques diversifiées et une pratique évaluative dont le but est d'apprécier les compétences.

En plus, nos résultats témoignent l'existence de deux types d'évaluation : l'évaluation formative et l'évaluation sommative avec une prédominance de la sommative. Cette négligence de l'évaluation formative montre que les enseignants n'ont pas encore intégré la posture de conseiller ou de guide or « *ses postures valorisent le projet d'apprendre par la reconnaissance de l'autre, notamment par la médiation entre l'évalué et l'évaluateur ou encore par l'instauration d'une communauté de pairs* » (Baribeau, 2015). En d'autre terme, l'évaluation formative constitue une forme de régulation qui permet à l'enseignant de s'assurer que les enseignements proposés sont adaptés aux caractéristiques des élèves.

Par ailleurs, en aucun moment, les enseignants n'ont évoqué l'association des étudiants dans la démarche évaluative. Une autre preuve que le système LMD à l'INFAS antenne de Korhogo n'est pas encore maîtrisée. Pour Allal (1988), Cardinet et Perrenoud (1985), Cardinet (1990), Scallon (1988) cité par (Ibid, 2015), le fait d'associer l'élève à son processus d'évaluation l'engage davantage dans son processus d'apprentissage.

Au total on peut conclure à partir des propos des interviewés sur la démarche évaluative qu'il a « *un passage difficile du paradigme de l'enseignement (associé aux approches behavioristes et à la pédagogie par objectifs) (Jonnaert, 2002) au paradigme de l'apprentissage (qui propose un cadre conceptuel constructiviste et Socioconstructiviste) (Carbonneau et Legendre, 2002)* » (Baribeau, 2015).

Au niveau des instruments d'évaluation, nos résultats montrent que les instruments d'évaluation dans la formation théorique sont constitués essentiellement de QCM et de QCD imposés par la direction centrale de l'INFAS.

En se référant au chapitre (2.1.8.4) de notre travail sur le niveau taxonomique, nous nous rendons compte que tous ces instruments d'évaluation de l'enseignement théorique portent sur des connaissances acquises et restituées.

Or comme le soutient (Mottier, 2010) l'évaluation doit être multidimensionnelle car, « elle doit s'intéresser à la fois aux aspects cognitifs, sociaux, affectifs, motivationnels dans une interaction de co-constitution avec les médiations potentielles de l'environnement ». Pour (Baribeau, 2015), « Cette conception qui «fait de l'évaluation une pratique centrée sur la mesure» (Scallon, 1988, p.16) et qui réfère au «Learning for mastery» de Bloom (1976) ne va pas au-delà du savoir-faire technique ».

Il serait donc plus intéressant de confronter les étudiants à des situations qui ne leur proposent pas de faire étalage de leurs connaissances, mais de s'en servir comme outils pour raisonner, guider leur pensée et leur action ou assimiler de nouveaux savoirs. D'où l'importance de mettre les étudiants devant des situations complexes, difficiles à standardiser (situations problèmes) dans les évaluations au lieu de miser toujours sur des épreuves classiques de restitution de connaissances.

On peut donc affirmer que l'INFAS antenne de Korhogo et son corps enseignant ne seront prêts à évaluer de véritables compétences que lorsqu'ils seront prêts à évaluer des connaissances contextualisées et mobilisées. D'où l'importance de développer « une expertise didactique⁷ » (Perrenoud, 2004). ce que Wiggins (1989) cité par (Ibid, 2004) considère comme une évaluation authentique comportant huit critères listés comme suit :

- ✓ L'évaluation n'inclut que des tâches contextualisées.
- ✓ L'évaluation porte sur des problèmes complexes.
- ✓ L'évaluation doit contribuer à ce que les étudiants développent davantage leurs compétences.
- ✓ L'évaluation exige l'utilisation fonctionnelle de connaissances disciplinaires.
- ✓ Il n'y a aucune contrainte de temps fixée arbitrairement lors de l'évaluation des compétences.
- ✓ La tâche et ses exigences sont connues avant la situation d'évaluation.

⁷ Une expertise didactique : c'est vouloir et savoir penser son travail en termes de création et de gestion de situations d'apprentissage (Perrenoud, 2004)

- ✓ L'évaluation exige une certaine forme de collaboration avec des pairs.
- ✓ La correction prend en considération les stratégies cognitives et métacognitives utilisées par les étudiants.

L'utilisation des études de cas, des simulations, du portfolio⁸ pourrait être une des réponses à l'évaluation des compétences dans le cadre du LMD.

En effet, le portfolio dans l'enseignement théorique (connu sous le nom de cahier de texte pour certain) offre à l'étudiant de prendre conscience non seulement de ses apprentissages mais aussi de son positionnement vis-à-vis des attentes institutionnelles établies à son égard. A partir du port folio, l'étudiant et l'enseignant seront placés côte à côte face à ce document. Cette position modifie le rapport de chacun à l'évaluation. L'étudiant n'est plus évalué comme dans l'évaluation traditionnelle à travers un produit mais il devient un co-évaluateur. De façon explicite, ce n'est plus lui qui est évalué mais son document. C'est un véritable retour réflexif qui est entrepris avec l'étudiant sur ses propres travaux pris isolément ou pris dans son ensemble (Blanc, 2012).

⁸ Un portfolio est une collection ciblée de travaux qui montre les efforts individuels, les progrès et les prestations de l'apprenant dans un ou plusieurs domaines. La collection doit comprendre la participation de l'apprenant au choix des contenus et des critères pour le choix, sa participation à la détermination des critères d'appréciation ainsi que des indications sur la capacité de réflexion sur soi de l'apprenant (Paulson, Paulson Pearl, & Meyer, 1991)

Au niveau de l'appréciation des pratiques évaluatives par les enseignants, plusieurs difficultés semblent freiner son bon déroulement : le nombre pléthorique d'étudiants, les instruments d'évaluations qui ne sont pas toujours adaptées aux situations d'apprentissage, le nombre trop élevé d'évaluations écrites sous forme de QCD et QCM. Ses résultats sont similaires à ceux obtenus par (Dekor et coll, 2011) dans son mémoire : « La réforme LMD à l'Université de Lomé : une évaluation à mi-parcours » Pour ses chercheurs, ces difficultés rencontrées par les acteurs sont dues à la gestion de la réforme par les autorités administratives de l'établissement. Comme solution, ils souhaitent donc que la réforme LMD soit repensée, recadrer en tenant compte des erreurs commises depuis sa mise en œuvre (mauvaise préparation du terrain, précipitation, carence financière, logistique et humaine). Quant à (Haroun, 2013), il pense qu'il est possible de remédier à ce manque en mettant à la disposition des enseignants des curriculums et de référentiels d'évaluations qui en plus de leur description des contenus disciplinaires apportent des éclairages sur l'évaluation en contexte universitaire.

Il est tout de même important de faire remarquer que la mise en place du système LMD est toujours balbutiante dans la mesure où jusqu'à aujourd'hui aucun texte officiel portant sur l'organisation pédagogique de l'enseignement à l'INFAS dans le cadre du système LMD n'existe encore. En plus les quelques ateliers de formations, tenus dans le cadre du LMD se préoccupent rarement de l'évaluation telle que préconisée par l'approche par compétence.

6.2-3. Vérification de la proposition

Au regard des variables à l'étude (la démarche, fonction, instruments, préparation des évaluations, et appréciation des pratiques évaluatives), la proposition théorique en rapport avec les pratiques évaluative est confirmée.

Conclusion générale

La présente étude s'est penchée sur la problématique des pratiques d'enseignement à l'INFAS antenne de Korhogo. Elle se particularise par son devis d'étude qualitatif et par son approche méthodologique qui a consisté non seulement à interroger six (6) enseignants volontaires mais aussi à mener une revue documentaire et des observations pendant les cours en amphithéâtre.

Les théories qui ont servi à l'analyse sont ceux de FOX qui nous a permis de ressortir les différentes tendances des méthodes d'enseignement et de J. Stordeur pour comprendre les pratiques d'enseignement/apprentissage. En plus de ses théories, nous avons utilisé aussi la classification des acquis de l'apprentissage de Bouvy et Warnier pour avoir une idée sur le niveau taxonomie considéré dans les évaluations.

Pour rendre opérationnelle cette approche méthodologique, nous avons construit un guide d'entretien pour recueillir la conception des enseignants de l'enseignement, connaître leur techniques, méthodes et démarche d'enseignement/apprentissage, les comportements des étudiants pendant l'apprentissage et la vision de leur rôle. Aussi, avons-nous recherché des informations sur le milieu de travail, la démarche évaluative, les instruments d'évaluation dans la formation théorique, et l'appréciation des pratiques évaluatives par les enseignants.

Au-delà des entretiens, nous avons parcouru une certaine documentation et réalisé des observations pendant les cours qui nous ont renseignés sur les interactions entre enseignants et étudiants, l'utilisation du matériel didactique, l'organisation et la pratique de l'enseignement, la façon de transmettre le cours, l'attitude de l'enseignant et le comportement des étudiants pendant le cours. Nous sommes ainsi parvenus à des résultats dont les plus pertinentes sont relevées.

❖ Les résultats de la recherche

En ce qui concerne les méthodes d'enseignement, les enseignants évoquent l'existence d'au moins deux méthodes utilisées dans leur pratique selon la situation: la méthode traditionnelle et la méthode active.

Quant aux techniques, trois semblent être en vigueur dans la dispensation des enseignements. Il s'agit des cours magistraux, les exposés et les jeux de rôle. Le but visé en utilisant ces trois techniques semble être de rendre participatif les enseignements, de mettre les étudiants au centre de leur apprentissage.

S'agissant de la démarche enseignement/apprentissage, l'approche par compétence n'est pas encore maîtrisée et utilisée correctement par les enseignants. Ainsi, à partir des comportements souhaités par les enseignants, nous avons pu identifier trois courants pédagogiques: le modèle de l'empreinte, le modèle du conditionnement et le modèle du constructiviste interactif moins présente par rapport aux deux premiers.

Au niveau de la vision de leur rôle en tant qu'enseignant, Il ressort deux tendances. La pédagogie centrée sur l'enseignant plus en vogue et de l'autre côté la pédagogie centrée sur les apprenants encore très peu « huilé » pourtant recommandé par la nouvelle réforme LMD.

Quant au milieu de travail, il est acceptable. Par contre, beaucoup de difficultés existent au niveau pédagogique. Une connexion internet instable, une plateforme (e-learning) qui n'existe que de nom, une bibliothèque tombée en désuétude, une insuffisance de matériel didactique pour les enseignements. Enfin une démotivation des enseignants due à un manque de texte de loi règlementant l'institut, et leurs pratiques dans le cadre de la nouvelle réforme.

Au niveau de la démarches évaluative, deux types d'évaluations sont décrites: l'évaluation formative et l'évaluation sommative avec une prédominance de la sommative. Quant à la préparation des évaluations, on note une congruence entre les

questions d'évaluation et les objectifs du cours. Comme instruments d'évaluation utilisés dans la formation théorique, on peut citer : les QCM, et les QCD (imposés par la direction centrale de l'INFAS), les exposés, les travaux individuels et de groupe et des mémoires. Tous ses instruments sont classés au premier niveau cognitif de la taxonomie de BLOOM.

S'agissant de l'appréciation des pratiques évaluatives par les enseignants, elle n'est pas reluisante, ceux-ci signalent plusieurs difficultés entre autres : le nombre pléthorique d'étudiants, les instruments d'évaluations inadaptées aux situations d'apprentissage, le nombre trop élevé d'évaluations écrites sous forme de QCD et QCM, la difficulté de construction des QCM et QCD.

❖ Difficultés de terrain

Quelques difficultés ont émaillé notre travail. D'abord, nous n'avons trouvé aucun texte sur le LMD à l'INFAS antenne de Korhogo encore moins des textes règlementant la pratique d'enseignement et la pratique évaluative. En plus, la documentation sur le LMD fait défaut au sein de l'antenne de Korhogo, les quelques ressources documentaires existantes sont sur les moteurs de recherche Internet. Nous avons pu, par la méthode de triangulation et nos relations personnelles combler les déficits d'informations.

❖ Limite de l'étude

Ce travail n'a pas la prétention d'être parfait. Il a sans doute été émaillé par des limites et des biais éventuels.

En effet, lors des entretiens, les participants (volontaires) ont tenté de laisser transparaître leurs désirs personnels. En plus nous avons eu l'impression que les interviewés récitaient les informations reçues pendant les différents ateliers sur le LMD au lieu de décrire la réalité. Ceci pourrait constituer des biais dans cette étude. Toutefois, dans notre analyse, nous ne nous sommes pas seulement contentés des entrevues mais nous avons également considéré les données issues de la revue

documentaire et de l'observation faite dans les amphithéâtres afin de minimiser ce biais.

Aussi, cette étude s'est seulement intéressée aux enseignants alors que les élèves également constituent des acteurs clés des pratiques d'enseignement qu'il faudra prendre en compte.

Aussi, l'INFAS compte six (06) antennes mais la présente étude s'est intéressée à l'antenne de Korhogo. Aussi ne pouvons-nous pas conclure avec rigueur que, les tendances relatives aux enseignants interviewés et observés qui privilégient les méthodes traditionnelles avec une orientation vers la méthode active et le modèle de l'empreinte et du constructiviste Interactif constituent le comportement général que l'on pourrait attribuer à tous les enseignants de l'INFAS.

Toutefois, ces limites évoquées plus haut ne sont pas de nature à remettre en cause le caractère scientifique du travail. Des études de cas multiples comportant les différentes antennes pourraient être envisagées pour compléter la présente étude qui a eu le mérite d'être réalisé et qui donne déjà un aperçu des pratiques d'enseignement à l'INFAS.

❖ Force de l'étude

Hors mis le fait que notre étude se soit intéressée à la seule antenne de l'INFAS de Korhogo, qu'elle se soit également seulement intéressée aux enseignants comme acteurs-clés, il demeure néanmoins que cette étude peut s'inscrire parmi les toutes premières études « infirmières » de Côte d'Ivoire à s'intéresser aux enseignants de l'INFAS très peu impliquée dans la prise de décision.

Cette recherche souligne qu'il est non seulement possible, mais aussi et surtout pertinent et enrichissant de consulter directement les personnes impliquées dans la formation de plus de 80% du personnel de santé en Côte d'Ivoire mais négligées par les autorités administratives et politiques (l'INFAS et ses enseignants n'ont pas de statut, en plus les enseignants n'ont pas de profil de carrière) pour donner toutes les chances d'aboutir à la qualité des soins tant prônée par le ministère de la santé.

Notons également que l'une des forces de cette étude réside dans les différentes méthodes de collecte des données qui ont permis d'effectuer une triangulation optimale. En effet, toutes les informations recueillies ont fait l'objet de corroboration par d'autres sources de données. Nous ne nous sommes pas seulement contentés des déclarations des enquêtés dans l'analyse de nos résultats, mais nous avons considéré les données des observations et de la revue documentaire afin d'étayer les discours de nos enquêtés.

Une des forces de notre étude et pas des moindres réside dans la sélection de notre échantillon. Afin d'avoir une plus grande richesse d'informations possibles, nous avons cherché à obtenir des informations sur : le sexe, l'âge, le niveau d'étude, la profession, la fonction l'ancienneté professionnelle, le nombre d'année dans l'enseignement.

Enfin, notons qu'un nombre important de forces sont liées étroitement aux implications pour la pratique, la formation et la recherche de cette étude. En effet, notre étude a abouti à des implications qui pourraient améliorer les pratiques d'enseignement et par ricochet la qualité de la formation ; la pratique infirmière et sage-femme (amélioration de l'expertise infirmière et sage-femme) et enfin la recherche (promotion de la recherche en sciences infirmières et obstétricales).

Mais au regard des insuffisances relevées dans notre étude, nous avons formulé des recommandations en vue d'améliorer les pratiques d'enseignement dans l'Institut. Ces recommandations vont à l'endroit de l'Etat de Côte d'Ivoire, de la direction centrale de l'INFAS et des Enseignants

❖ Les recommandations pour améliorer les pratiques d'enseignement dans l'Institut

Comme nous le signalent Quivy et Campenhoudt (2006) cité par (OUEDRAOGO, 2016) (...) « *Il est rare que les résultats d'une recherche aboutissent à un changement immédiat sur la pratique* ». Néanmoins, l'intérêt de cette recherche comme nous l'avons mentionné plus haut est aussi d'ordre transformationnel. Les résultats peuvent servir à la recherche (promotion de la recherche en sciences infirmières et

obstétricales), à la formation continue des enseignants (didactique professionnelle), à l'amélioration des pratiques dans les amphithéâtres par les enseignants qui veulent s'appuyer sur les résultats de la recherche (praticiens réflexifs). Et à la pratique infirmière et sage-femme (amélioration de l'expertise infirmière et sage-femme).

A l'endroit de l'Etat de Côte d'ivoire

- Comme il ressort dans cette recherche l'absence d'un cadre institutionnel approprié pour organiser la formation et la recherche (absence de statut de l'Institut et ces enseignants), l'état gagnerait à définir un statut et un profil de carrière clair pour l'institut et ses enseignants afin de motiver ceux-ci à exercer pleinement leur travail avec dévouement et abnégation ;
- Mettre en place les infrastructures nécessaires pour améliorer les pratiques d'enseignements : construction et équipement de salle de TD/TP, des amphithéâtres (1 amphithéâtre pour 50 étudiants selon les recommandations de l'OOAS), des salles multimédias, et une bibliothèque équipée avec des documents récents etc.

A l'endroit de l'INFAS

- Développer des partenariats avec des institutions nationales et internationales: il s'agit de créer des synergies nationales, régionales, internationales porteuses afin d'améliorer la formation des enseignants à travers des voyages d'étude, des formations continues dans l'optique d'améliorer les pratiques d'enseignement;
- Organiser des formations continues du personnel académique aux méthodes d'enseignement relatif à l'APC et la mise à leur disposition des outils modernes d'enseignement et de recherche ;
- Organiser des voyages d'étude pour les enseignants dans les pays où le système LMD fonctionne correctement comme le Canada par exemple ;

- Etoffer le personnel enseignant à l'antenne de Korhogo pour un encadrement efficace (12 enseignants pour plus de 600 étudiants) ;
- Instituer un centre de soutien à l'enseignement à l'INFAS dirigé par des encadreurs pédagogiques (inspecteurs, conseillers) en vue de contribuer à l'amélioration continue de la qualité de l'enseignement. Il aura pour mission de soutenir la qualité de l'enseignement et des formations dispensées ; de collaborer au plan scientifique avec les universités de Côte d'Ivoire et les facultés de sciences infirmières en internationales ; alimenter la réflexion sur l'enseignement et l'apprentissage dans le supérieur au sein de l'INFAS ; soutenir le développement professionnel des enseignants à l'égard de l'enseignement et de l'apprentissage dans le supérieur ; favoriser l'innovation pédagogique, plus spécifiquement en ce qui a trait à la formation des enseignants ; accompagner les enseignants qui souhaitent faire évoluer leur enseignement ; mettre en lumière diverses pratiques pédagogiques.

Ce centre pourra avoir comme activités principales de fournir des évaluations des enseignements et leurs analyses utiles aux enseignants et aux responsables des formations ; d'offrir des conseils pédagogiques aux enseignants de l'Institut ; de proposer des formations en pédagogie universitaire aux enseignants en collaboration avec les facultés de sciences infirmières partenaires ; de réaliser des activités de recherche, de développement et d'expertise dans le domaine de la pédagogie universitaire ;

- Définir des référentiels de formation et d'évaluation qui auront pour vocation de guider l'institut dans la construction de l'offre de formation, ils permettront l'évaluation sur la base d'objectifs explicites et homogènes et d'éclairer la décision d'habilitation. Bien qu'ils ne comprennent ni les activités pratiques, ni les contenus de cours, ni les stratégies, ni même les moyens d'enseignement, ils constituent des outils de référence dont une partie ou la totalité a un caractère prescriptif. Les compétences du référentiel incluent une description des résultats attendus au terme de la formation; elles ont une influence directe sur

le choix des activités pratiques et théoriques d'enseignement. Le référentiel de formation est également un outil de référence pour l'évaluation des apprentissages et la validation des acquis de l'expérience ;

A l'endroit du corps Enseignant

- Poursuivre la professionnalisation en s'inscrivant à des formations continues soit en ligne ou en présentiels ;
- Revoir la politique d'évaluation des apprentissages en privilégiant l'évaluation formative qui a pour fonction de favoriser la progression des apprentissages et de renseigner l'étudiant et l'enseignant sur les acquis ou les éléments à améliorer ;
- Faire la recherche dans le domaine des enseignements/apprentissages afin d'améliorer les pratiques d'enseignement ;
- Le syllabus ou plan de cours est un contrat pédagogique entre l'enseignant, l'administration, l'étudiant et ces parents. Il est donc impérieux que l'enseignant l'élabore, et le communique aux différents acteurs afin qu'ils puissent suivre la progression des enseignements.

Notre travail n'ayant pas la prétention de couvrir tous les aspects de la question, il serait aussi souhaitable que d'autres études s'intéressent aux aspects que cette étude n'a pu explorer en occurrence une étude de cas multiple intéressant toutes les antennes de l'INFAS. Ou une autre étude sur la perception des étudiants sur la pratique de l'enseignement à l'INFAS.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Alexandre, M. (2013). La rigueur scientifique du dispositif méthodologique d'une étude de cas multiple. *Recherches qualitatives*, 32(1), 26–56.
- Allal, L. (2008). Évaluation des apprentissages. Dans A. Henriot-van Zanten. Dictionnaire de l'éducation. Paris : PUF (pp. 311-314).
- Allard-Poesi, F. (2003). Coder les données. In Y. Giordano (Éd.), *Conduire un projet de recherche, une perspective qualitative* (p. 245-290). EMS. Consulté à l'adresse <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01495063>
- Anastassis K.(2005). Chapitre 1 les principaux courants théoriques de l'enseignement et de l'apprentissage : un point de vue historique.
- Assoumou, A. (2012). Le LMD : une reforme necessaire.
- Astolfi, J.-P. (1997). Du « tout » didactique au "« plus » didactique. *Revue française de pédagogie*, 120(1), 67-73. <https://doi.org/10.3406/rfp.1997.1157>
- Bahouayila, B. (2016). *Cours de pratique des enquêtes*. Master, Congo - Brazzaville. Consulté à l'adresse <https://hal.archives-ouvertes.fr/cel-01317629>
- Baker, S. E., Edwards, R., & Doidge, M. (2012). How many qualitative interviews is enough: Expert voices and early career reflections on sampling and cases in qualitative research. Consulté à l'adresse <http://eprints.brighton.ac.uk/11632/>
- Baribeau, A. (2009). Analyse des pratiques d'évaluation des compétences d'enseignants de français, secondaire premier cycle, pour établir un jugement

- professionnel lors du bilan des apprentissages. Consulté 14 août 2018, à l'adresse <http://depot-e.uqtr.ca/1187/1/030125025.pdf>
- Benaoum M. (2011). Le système LMD : Perception des étudiants de première année
Évaluation de l'existant et nécessité d'un accompagnement plus approprié, 12.
- Blanchet, A., & Gotman, A. (2010). L'entretien: L'enquête et ses méthodes. *Paris: Armand Colin*, 978.
- Blanchette, P. (2017). *Les pratiques évaluatives d'enseignants lors de l'évaluation en cours d'apprentissage d'étudiants en contexte d'enseignement clinique de soins infirmiers: une étude descriptive qualitative* (PhD Thesis). Université du Québec à Chicoutimi.
- Bogui, J.-J. M. (s. d.). L'enseignement supérieur en Côte d'Ivoire à l'ère de la société de la connaissance: la difficile intégration des Technologies de l'information et de la communication, 15.
- Bouba, B. (2014). De la théorie à la pratique : l'évaluation de la mise en oeuvre du système LMD à l'Université de Maroua et la qualité de la formation. *La Recherche en Education*, (11).
- Bouvy, T., & Warnier, L. (2016). Evaluation des acquis des Etudiants à l'aide de QCM. Consulté 19 août 2018, à l'adresse https://cdn.uclouvain.be/public/Exports%20reddot/ipm/documents/VADEMECUM_Mars_2016.pdf
- Bureau de soutien à l'enseignement. (2015). L'évaluation formative et sommative. Consulté 25 août 2018, à l'adresse <https://www.enseigner.ulaval.ca/ressources-pedagogiques/l-evaluation-formative-et-sommative>

- Chatel, E. (2002). L'incertitude de l'action éducative : enseigner une action en tension.
- Dans J.M Beaudoin & J. Friedrich (dir.). Théories de l'action et éducation (p. 179-202). Bruxelles : De Boeck Université.
- Clanet, J. (2001). Étude des organisateurs des pratiques enseignantes à l'université.
- Revue des sciences de l'éducation*, 27(2), 327. <https://doi.org/10.7202/009936ar>
- Clanet, J. (2001). Etude des organisateurs des pratiques enseignantes à l'université.
- Revue des Sciences de l'Education*, vol. 27 (n° 2), p. 327-352.
- Clanet, J., & Talbot, L. (2012). Analyse des pratiques d'enseignement: Éléments de cadrages théoriques et méthodologiques. *Phronesis*, 1(3), 4.
- <https://doi.org/10.7202/1012560ar>
- Compaore, G. (2008). Ressources didactiques » methodes et techniques pour l'enseignement des sciences physiques. Consulté 20 mars 2018, à l'adresse <http://lewebpedagogique.com/compgreg/2008/12/27/methodes-et-techniques-pour-lenseignement-des-sciences-physiques/>
- De Ketele, J. M. (1997). L'évaluation et l'observation scolaires : deux démarches complémentaires - BIEF -. Consulté 15 février 2018, à l'adresse http://www.bief.be/index.php?enseignement/publications/levaluation_lobservation_scolaires_deux_demarches&s=3&rs=17&uid=108&lg=fr&pg=1
- De Sardan, J. O. (2003). L'enquête socio-anthropologique de terrain : synthèse méthodologique et recommandations à usage des étudiants.
- Dekor D., ABBEY K. D., PALASSI K., & KOLA E. (2011). La réforme LMD à l'Université de Lomé : une évaluation à mi-parcours.

- Depover, C. r. (s. d.). Méthodes et outils de recherche en sciences de l'éducation;
Partie III : La mise en œuvre de la recherche. Consulté 3 mars 2018, à l'adresse
<http://ute.umh.ac.be/methodes/partie3.htm>
- Duguet, A. (2014). *Les pratiques pédagogiques en première année universitaire: description et analyse de leurs implications sur la scolarité des étudiants* (PhD Thesis). Dijon.
- Duguet, A., & Morlaix, S. (2012). Les pratiques pédagogiques des enseignants universitaires : Quelle variété pour quelle efficacité ? *Questions Vives. Recherches en éducation*, (Vol.6 n°18), 93-110.
<https://doi.org/10.4000/questionsvives.1178>
- Dury, C. (2003). Une approche par les compétences pour l'apprentissage des soins infirmiers. Analyse des pratiques des enseignants.
- Ehouan, E. E. (2009). LE REESAO et la mise en œuvre du LMD dans l'espace UEMOA.
- Éyébiyi, E. P. (2011). L'alignement de l'enseignement supérieur ouest-africain. La construction des savoirs entre intranéité et extranéité au Bénin. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, (Hors-série n° 3), 43-59. Consulté à l'adresse <http://journals.openedition.org/cres/109>
- Fischer G. (2012). Introduire l'approche par compétences dans la didactique.
- Gagnon, Y.-C. (2012). *L'étude de cas comme méthode de recherche* (2nd ed). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Galinon-M. (1996). L'enseignant chercheur au sein d'une situation complexe et contingente.

- Ghiringhelli, G. (s. d.). L'enseignement explicite, une approche efficace pour favoriser l'apprentissage des élèves, 3.
- Gourene G., Zoro I. A., & Bekro Y.. (2006). Aperçu de la réforme Licence-Master-Doctorat (LMD). Consulté 4 décembre 2017, à l'adresse http://uam.refer.ne/IMG/pdf/Apercu_LMD.pdf
- Greco. (2004). Les dossiers thématiques de greco TICE ET QCM. Consulté 18 août 2018, à l'adresse http://sup.ups-tlse.fr/documentation/docs/fich_271.pdf
- Hughes, E.C. (1996). La place du travail de terrain dans les sciences sociales., 267.
- Imbert, G. (2010). L'entretien semi-directif : à la frontière de la santé publique et de l'anthropologie. *Recherche en soins infirmiers*, 102(3), 23.
<https://doi.org/10.3917/rsi.102.0023>
- INFAS. (2014). guide des enseignements cliniques du système LMD à l'INFAS.
- INFAS. (s. d.). Institut National de Formation des Agents de santé. Consulté 5 mars 2018, à l'adresse <http://infas.ci/historique/about.php>
- Koffi, K. (2010). Côte d'Ivoire. *Recherche en soins infirmiers*, (100), 36-40.
<https://doi.org/10.3917/rsi.100.0036>
- Koffi, K. (2008). Côte d'Ivoire : les infirmier(e)s et les sages-femmes réaffirment l'unicité de la discipline infirmière.
- Kouassi Y. (2016). Perception du Formateur de L'INFAS sur l'Apprentissage de l'Hygiène Hospitalière par l'étudiant infirmier.
- Krou A.V. (2012). La réforme LMD en Côte d'Ivoire : mise en œuvre et enjeux.
Consulté 4 décembre 2017, à l'adresse http://enseignement.gouv.ci/fichiers/mise_en_oeuvre_enjeux.pdf

- Langevin, L., & Bruneau, M. (2000). Enseignement supérieur. Vers un nouveau scénario.
- Mays, N., & Pope, C. (2000). Assessing quality in qualitative research. *BMJ : British Medical Journal*, 320(7226), 50-52.
- Mukamurera, J., Lacourse, F., & Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative: pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives*, 26(1), 110–138.
- Napare, M. D., Dolo, B.-A., Guindo, B., & Yalcouye, H. (2011). Le système LMD à la faculté des sciences et techniques de l'université de bamako.pdf.
- Ndong, J. F. (s. d.). Quel enseignement supérieur et quelle recherche, en Afrique, à l'horizon 2015. Consulté 27 février 2018, à l'adresse http://www.idea-phd.net/images/doc-pdf/25_17.pdf
- Olivier de Sardan, J.-P. (1995). La politique du terrain. Sur la production des données en anthropologie. *Enquête. Archives de la revue Enquête*, (1), 71–109.
- Maulini O., Capitanescu B., Mugnier C., Perrenoud M., Progin L., Veuthey C., & Valérie V. (2012). « Qu'est-ce qu'une « bonne pratique » ? Raison pédagogique et rapport à l'efficacité chez les futurs enseignants », Questions Vives [En ligne], Vol.6 n°18 | 2012, mis en ligne le 15 octobre 2013consulté le 15 mai.
- OPERA. (2016). Organisation & gestion de l'enseignement/apprentissage; deuxième Edition. Consulté 15 mai 2018, à l'adresse <http://opera.ifadem.org/sites/default/files/pdf/Livret-II.pdf>

- Ouedraogo, D. (2017). Faisabilité de l'implantation du système Licence-Master-Doctorat à l'Ecole Nationale de Santé Publique : Cas de la formation infirmière et sage-femme de Ouagadougou.
- Ouedraogo E. (2016). La qualité de l'éducation au Burkina-Faso : Efficacité des enseignements-apprentissages dans les classes des écoles primaires.
- Perrenoud. (2000). L'approche par compétences, une réponse à l'échec scolaire ? in AQPC Réussir au collégial. Actes du Colloque de l'association de pédagogie collégiale, Montréal,.
- Perrenoud. (2000). L'école saisie par les compétences. In : BOSMAN, C., GERARD, F.-M., ROEGIERS, X., Quel avenir pour les compétences ? Bruxelles : De Boeck Université.
- REESAO. (2008). Guide de formation du LMD.
- ROCARE. (2014). La reforme LMD: une solution pour le développement durable. Consulté 13 janvier 2018, à l'adresse http://www.rocare.org/publications/Reforme_LMD.pdf
- Tarek Ghazel. (2012). L'approche par compétence: définition et principes. Consulté 14 février 2018, à l'adresse <http://tarekghazel.ek.la/l-approche-par-competence-definition-et-principes-a29373531>
- TASRA, S. (2017). Pédagogie, didactique générale et didactique disciplinaire.
- Vaness A. (2015). Formation des agents de santé: Étudiants et enseignants de l'INFAS bientôt dans le système LMD. Consulté 17 février 2018, à l'adresse <http://www.linfodrome.com/societe-culture/21917-formation-des-agents-de-sante-etudiants-et-enseignants-de-l-infas-bientot-dans-le-systeme-lmd>

- VIAL, M. (2005). Modèles de l'évaluation et formation des professionnels de la Santé. Colloque international AFREES.
- VIAL, M. (2012). Se repérer dans les modèles de l'évaluation. Bruxelles: De Boeck.
- Viens, J., & Wyrsh, A. (2004). Regards et perspectives: l'évaluation au service de la qualité pédagogique des formations e-Learning, 25.

ANNEXES

Annexe 1 : Approbation du comité éthique des Etablissements et des Professions Sanitaires (DEPS)



MINISTRE DE LA SANTE
ET DE L'HYGIENE PUBLIQUE

DIRECTION GENERALE DE LA
SANTE

DIRECTION DES ETABLISSEMENTS
ET DES PROFESSIONS SANITAIRES

REPUBLIQUE DE COTE D'IVOIRE
Union-Discipline-Travail

Abidjan, le 15 JUIN 2018

N° 784 /MSHP/DGS/DEPS/kae-kl

Le Directeur

AUTORISATION D'ENQUETE

Le Directeur des Etablissements et des Professions Sanitaires (DEPS) par la présente, autorise **Monsieur AHONZI BROU**, étudiant inscrit en Master 2, Option Pédagogie des Sciences de la Santé, à effectuer des Recherches pour son mémoire de fin de d'études sous le thème « *Les pratiques d'enseignement à l'Institut National de Formation des Agents de Santé (INFAS) antenne de Korhogo dans le contexte du système LMD* »

Les frais relatifs à cette enquête sont à la charge de l'intéressé.

AMPLIATIONS :

DEPS :	01
DRSHIP : PORO-TCHOLOGO-BAGUE.....	01
DDSHIP : KORHOGO.....	01
INFAS : KORHOGO.....	01
INTERESSE.....	01
CHRONO.....	01



Dr Marie-Josèphe BITTY

Immeuble " LES BAMBOUS 4", Avenue Angoulvant, face au Bloc Ministériel
Tél : 20-32-46-32 BP V 16 ABIDJAN

Annexe 2 : Note d'information à l'intention des enseignants

NOTE D'INFORMATION A L'INTENTION DES ENSEIGNANTS

TITRE DE L'ÉTUDE :

« Les pratiques d'enseignements à l'Institut National de Formation des Agents de Santé (INFAS) antenne de KORHOGO (RCI) dans le contexte du système LMD».

INVESTIGATEUR PRINCIPAL

M. AHONZI Brou (*Master Sciences infirmière option pédagogie des sciences de la santé*)

NOMS DU DIRECTEUR DE LA RECHERCHE

Dr Etienne Ouedraogo (*Docteur en Pédagogie*)

INFORMATIONS

1. PRÉAMBULE

Le présent document résume le projet de recherche pour lequel vous êtes invité à participer à titre de sujet de recherche. Les informations qui s'y retrouvent expliquent toutes les facettes du projet de recherche ainsi que tout ce qui concerne votre participation. Il est important de bien comprendre le texte qui suit puisque ce sont ces informations qui vous permettront de prendre une décision réfléchie et informée sur votre participation à ce projet de recherche. Le présent document peut contenir des termes que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugez utiles au chercheur et à lui demander de vous expliquer les éléments qui ne sont pas compris.

2. DESCRIPTION DU PROJET DE RECHERCHE

Vous êtes invité à participer à un projet de recherche dans le cadre de notre mémoire de fin d'études. Le but de ce projet est de contribuer à améliorer la mise en place et la conduite efficace de la réforme LMD à l'INFAS. Pour atteindre ce but, il nous a semblé plus convenable de mener une étude qualitative pour mieux analyser les pratiques d'enseignement. C'est donc dans cette optique que nous sollicitons votre participation à cette enquête.

3. NATURE DE LA PARTICIPATION

Dans le cadre de ce projet de recherche, votre participation consistera à prendre part à une entrevue semi structurée d'une durée approximative de 60 minutes. Cette entrevue se déroulera dans une des salles de votre établissement vous convenant mais de préférence celle qui sied à l'interview. Au cours de cet échange, le chercheur vous invitera à répondre à un certain nombre de questions relatives à la pratique d'enseignement dans le cadre du système LMD

4. AVANTAGES

Il se peut, qu'à court terme, vous ne perceviez aucun avantage à faire partie de cette recherche. Cependant, votre participation à l'étude proposée vous donnera l'occasion de partager votre expérience en tant qu'enseignant de l'INFAS, et ainsi contribuer à l'amélioration des pratiques d'enseignement et surtout à la réussite de la mise en place du système LMD.

5. RISQUES ET INCONVÉNIENTS

Nous vous rassurons qu'il n'y a aucun risque et inconvénient à la participation à cette recherche même si nulle œuvre humaine n'est exempte de risque minime soit-il.

6. COMMUNICATION DES RESULTATS GENERAUX

Nous vous offrons la possibilité d'être tenu informé des résultats généraux du projet. En effet, lorsque le rapport de recherche sera complété, il sera accessible à tous pour consultation à la bibliothèque de l'IFRISSE sis à l'Université Saint Thomas d'Aquin et en ligne si nous produisons éventuellement un article scientifique y afférent. Si vous en faites la demande, nous pourrons vous informer de la date à partir de laquelle le document sera disponible pour consultation.

7. CONFIDENTIALITÉ ET ANONYMAT

Ce projet demeure confidentiel c'est-à-dire que seuls le chercheur et les directeurs de recherche auront accès à l'information recueillie. De plus, nous pouvons vous assurer qu'aucun détail permettant qu'on vous reconnaisse ne sera mentionné. Par exemple, votre nom n'apparaîtra sur aucun document. Enfin, les résultats de ce projet de recherche pourront servir à des fins de publication ou de communication dans des congrès scientifiques sans que votre identité ne soit révélée.

8. CONSERVATION ET DESTRUCTION DES DONNÉES DE L'ÉTUDE

Les informations recueillies seront conservées en lieu sûr dans notre ordinateur, et ce, pendant toute la durée de l'étude et la rédaction du rapport de recherche.

Seul le chercheur aura accès à ces informations puis, les données seront détruites après la fin de la présente étude.

9. LIBERTÉ DE CONSENTEMENT ET LIBERTÉ DE SE RETIRER

Votre participation est tout à fait volontaire et vous êtes entièrement libre de participer ou non au présent projet de recherche. De plus, vous êtes libre, en tout temps, de répondre ou non à toutes les questions et de vous retirer du projet sans subir le moindre préjudice.

10. COMPENSATION

Cette étude est libre de toute charge financière. Il n'est prévu aucune compensation financière concernant votre participation à cette étude.

11. IDENTIFICATION DES PERSONNES RESSOURCES

Pour toutes questions concernant le déroulement de l'étude, vous pouvez vous adresser à M. **AHONZI Brou**, étudiant-chercheur, **Dr Etienne OUEDRAOGO** dont les contacts téléphoniques et les courriels vous seront donnés à l'issue de l'entretien.

Pour toutes questions concernant vos droits à titre de participant ou pour tout problème ou plainte concernant les conditions dans lesquelles se déroule votre participation, vous pourrez vous adresser au chef d'Antenne de l'INFAS Korhogo.

Annexe 3 : Formulaire de consentement éclairé

Formulaire de consentement éclairé

Titre du projet de recherche :

Les pratiques d'enseignements à l'Institut National de Formation des Agents de Santé (INFAS) antenne de KORHOGO (RCI) dans le contexte du système LMD

Chercheurs

Etudiant : M. AHONZI Brou <i>(Master Sciences infirmière option pédagogie des sciences de la santé)</i>	Directeur de Mémoire : Dr Etienne Ouedraogo <i>(Docteur en Pédagogie)</i>
---	---

Informations

Chère participante,

Vous êtes invité(e) à participer à un projet de recherche qui s'intéresse au pratique d'enseignement dans le contexte du LMD. Pour attester que vous êtes informé(e) des conditions de cette étude, nous vous prions de lire le présent formulaire de consentement puis de le signer. N'hésitez pas à nous demander des explications au sujet de tout élément que vous ne comprenez pas.

Nature du projet de recherche et objectifs.

Cette étude rentre dans le cadre de la rédaction de notre mémoire de fin d'études en Master II, option pédagogie des sciences de la santé à l'Institut de Formation et de Recherche Interdisciplinaires en Sciences de la Santé et de l'éducation (IFRISSE) sis à l'Université Saint Thomas d'Aquin (USTA) à Ouagadougou, Burkina Faso.

L'étude a pour objectif d'analyser les pratiques d'enseignement des enseignants de l'INFAS antenne de Korhogo en relation avec les exigences du système LMD

Par cette étude, nous désirons mieux comprendre dans quelles mesures les pratiques d'enseignement à l'INFAS antenne de Korhogo tiennent-elles comptes du système LMD.

Participation à l'étude

Nous vous demandons de répondre à différentes questions, afin de partager avec l'étudiant-chercheur vos appréciations sur les pratiques d'enseignement. Votre participation est tout à fait volontaire et vous êtes totalement libre de participer ou non au présent projet de recherche. Si vous acceptez, vous êtes libres de refuser de répondre à toute question.

Bénéfices

Vous ne retirerez aucun bénéfice personnel de votre participation à cette étude. Toutefois, les résultats obtenus contribueront à l'avancement des connaissances dans le domaine des Sciences infirmières, également dans l'amélioration de la mise en place et la conduite efficace de la réforme LMD à l'INFAS

Risques et inconvénients

Il n'y a aucun risque et inconvénient de nature physique reliés à votre participation. Mais vous pourrez à tout moment de l'enquête décider de vous retirer sans que cela ne cause de préjudice.

Confidentialité

Les informations que vous fournirez demeureront confidentielles et ne seront diffusées à quiconque. Les enregistrements seront conservés par devers l'étudiant en toute sécurité et dans le cadre de cet engagement, nous codifions votre identité pour assurer l'anonymat. Ils seront détruits à la fin de l'étude. Les données seront entrées dans une base de données informatique et seront conservées de façon sécuritaire et protégées par un mot de passe. Seules l'équipe de recherche y aura accès.

Vos informations personnelles seront gardées confidentielles dans notre ordinateur et seul l'étudiant-chercheur y aura accès. Nous pourrions vous contacter de nouveau, seulement s'il est nécessaire pour collecter des informations supplémentaires. Votre entrevue sera enregistrée afin de nous permettre de mieux analyser en détail le contenu de notre conversation. Une copie sera fournie au participant et une autre sera gardée par l'équipe de référence.

Cette étude a reçu une autorisation de la direction des Etablissements et des Professions Sanitaires (DEPS)

Déclaration du participant

J'ai lu et compris le contenu du présent formulaire. Je certifie qu'on me l'a expliqué verbalement. J'ai eu l'occasion de poser toutes les questions concernant ce projet de recherche et on y a répondu à ma satisfaction. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour réfléchir et prendre ma décision. Je sais que je pourrai me retirer de ce projet en tout temps.

Nom du participant

Signature du participant

Date

Annexe 4 : Guide d'entrevue adressé aux enseignants

I- Méthodes, techniques et procédés d'enseignement

- Qu'évoque pour vous le mot « enseignement »
- Pouvez-vous dire comment vous conduisez vos enseignements
- Parlez-moi des méthode(s) et technique(s) que vous utilisés pendant vos cours ?
- De façon concrète décrivez nous le dernier cours que vous avez dispensé
- Pendant votre enseignement, quels comportements sollicitez-vous chez les étudiants dans le processus d'apprentissage, parlez nous en ?
- Si vous devriez apprécier vos démarches d'enseignement/apprentissage, que diriez-vous ?
- Pouvez nous parlé de la vision de votre rôle en tant qu'enseignant à l'antenne de Korhogo dans le cadre du LMD
- Si vous aviez à résumer vos pratiques d'enseignement, que diriez-vous?

II- Domaines de connaissance et niveaux taxonomiques dans les évaluations

Parlez-moi :

- De l'évaluation (fonction – but – etc.)
- de la préparation de vos évaluations avant de les soumettre aux apprenants
- des instruments d'évaluation que vous utilisez
- de la manière dont vous fixez le temps de composition des évaluations soumis aux étudiants
- du processus de planification des évaluations
- de la manière dont vous appréciez le résultat des évaluations
- la qualité des évaluations : comment garantissez-vous cette qualité.
- Si vous aviez à résumer vos pratiques évaluatives en formation théorique, que diriez-vous?

III- Cadre de travail

- Parlez-nous de votre milieu de travail

IV- Conclusion

- Y a-t-il des notions (sujets, propos, etc.) abordées durant l'entrevue que vous voudriez préciser?

Annexe 5 : Grille d'observation des pratiques d'enseignement /apprentissage

Nom de l'Enseignant.....

Date/ Horaire :.....

Interactions avec les étudiants		Commentaires
De façon générale, l'enseignant interagit avec les étudiants	Oui ☐ Non ☐ Si oui à quelle fréquence ? 1 2 3 4 5 6 (1= très rarement, 6= continuellement)	
Il encourage les questions et les commentaires de la part des étudiants	Oui ☐ Non ☐ Si oui à quelle fréquence ? 1 2 3 4 5 6 (1= très rarement, 6= continuellement)	
Il questionne individuellement les étudiants Oui ☐ Non ☐ Si oui à quelle fréquence ? 1 2 3 4 5 6 (1= très rarement, 6= continuellement) Si oui , quelle est la nature de ces questions ? <i>(Possibilité de cocher plusieurs cases)</i> ☐ Vérifier la compréhension des étudiants ☐ Vérifier qu'ils suivent, qu'ils n'ont pas perdu le fil ☐ Les inciter à exprimer leurs avis sur un concept, une théorie, ... etc. ☐ Autres <i>(précisez dans la case « commentaire »)</i> Il pose des questions au groupe entier Oui ☐ Non ☐ Si oui , quelle est la nature de ces questions ? <i>(Possibilité de cocher plusieurs cases)</i> ☐ Vérifier la compréhension des étudiants ☐ Vérifier qu'ils suivent, qu'ils n'ont pas perdu le fil ☐ Les inciter à exprimer leurs avis sur un concept, une théorie, ... etc. ☐ Autres <i>(précisez dans la case « commentaire »)</i>		
Il laisse le temps de la réflexion après avoir posé une question	Oui ☐ Non ☐	
Il demande aux étudiants si tout est bien compris	Oui ☐ Non ☐	
	Oui ☐ (concernant la méthode employée)	

Il demande aux étudiants leur avis sur le cours	Oui ☐ (concernant les thèmes abordés et le contenu du cours) Non ☐	
Utilisation du Matériel		Commentaires
L'enseignant utilise un PowerPoint	Oui ☐ Non ☐	
Si utilisation d'un PowerPoint :		
Nombre de diapos	1 2 3 4 5 6 (1= très peu, 6= très nombreux)	
Vitesse de défilement des diapos :	1 2 3 4 5 6 (1= très lentement, 6= très rapidement)	
Le power point contient l'intégralité de ce que dit l'enseignant	Oui ☐ Non ☐	
L'enseignant à intégrer des schémas dans ses diapositives	Oui ☐ Non ☐	
Si oui , ces schémas sont-ils clairs	Oui ☐ Non ☐	
Si utilisation du tableau :		
L'enseignant note le plan du cours au tableau	Oui ☐ Non ☐	
L'enseignant note des références, noms des auteurs, mots compliqués, phrases clés	Oui ☐ Non ☐ Si oui, à quelle fréquence ? 1 2 3 4 5 6 (1= très rarement, 6= continuellement)	
L'enseignant fait des schémas	Oui ☐ Non ☐	
Si oui , ces schémas sont-ils clairs	Oui ☐ Non ☐	
L'enseignant fournit (ou a fourni) un plan de cours	Oui ☐ (sous forme papier) Oui ☐ (sous forme orale) Non ☐	
L'enseignant fournit (ou a fourni) une bibliographie	Oui ☐ (sous forme papier) Oui ☐ (sous forme orale) Non ☐	
L'enseignant distribue (ou a distribué) des supports de cours autres que le plan du cours et la bibliographie	Oui ☐ Non ☐	
Si utilisation de support de cours, ceux-ci sont lus en cours	Oui ☐ Non ☐	
Si utilisation de support de cours, ceux-ci servent de base au cours	Oui ☐ Non ☐	
Organisation et pratique de l'enseignement		Commentaires
Au debut de la seance, l'enseignant presente les objectifs ou les competences à acquerir	Oui ☐ Non ☐	

En début de séance, il fait un récapitulatif de ce qui a été vu précédemment	Oui ☐ Non ☐	
Au début du cours, il demande aux étudiants ce qu'ils ont retenu précédemment	Oui ☐ Non ☐	
Il respecte le volume horaire dont il dispose (<i>Pas de notion développée « à la va vite » juste avant la fin du cours car plus suffisamment de temps, volume horaire entièrement rempli...</i>)	Oui ☐ Non ☐	
En fin de séance, il fait un résumé des notions qui ont été abordées	Oui ☐ Non ☐	
Il accorde une pause aux étudiants entre deux heures de cours	Oui ☐ Non ☐	
Il alterne entre cours magistral et travail individuel ou en groupe de la part des étudiants	Oui ☐ Non ☐	
Il organise son cours de façon claire et structurée	Oui ☐ Non ☐	
Les objectifs ou les compétences énoncées ont été respectés	Oui ☐ Non ☐	
Les objectifs ou les compétences poursuivis ont été atteints	Oui ☐ Non ☐	
Le contenu de l'enseignement est adapté aux objectifs ou aux compétences	Oui ☐ Non ☐	
Le contenu couvre tous les domaines de l'apprentissage	Oui ☐ Non ☐	
La quantité de travail demandée dans cet enseignement est équilibrée	Oui ☐ Non ☐	
Clarté		Commentaires
Il répète plusieurs fois les choses (<i>pour s'assurer que les étudiants ont compris et ont eu le temps de prendre note</i>)	Oui ☐ Non ☐ Si oui à quelle fréquence ? 1 2 3 4 5 6 (1= très rarement, 6= continuellement)	
Il reformule plusieurs fois de façon différente ses propos	Oui ☐ Non ☐ Si oui à quelle fréquence ? 1 2 3 4 5 6 (1= très rarement, 6= continuellement)	
Il met l'accent sur les points centraux pour aider les étudiants à les identifier	Oui ☐ Non ☐	
Il explique tout nouveau terme technique utilisé	Oui ☐ Non ☐	

Il répond aux questions en cas d'incompréhension	Oui ☐ Non ☐	
Il utilise un langage clair, facile à comprendre	Oui ☐ Non ☐	
Il explique (ou a expliqué) les modalités d'examen aux étudiants	Oui ☐ Non ☐	
Il fournit des consignes aux étudiants afin que ceux-ci sachent comment travailler leurs cours une fois chez eux	Oui ☐ Non ☐	
Si oui, ces consignes sont-elles précises ?	Oui ☐ Non ☐	
Facon de transmettre le cours		commentaires
L'enseignant lit ses feuilles	Oui ☐ Non ☐	
Il lit son power point	Oui ☐ Non ☐	
Il dicte le cours	Oui ☐ Non ☐ Si oui à quelle fréquence ? 1 2 3 4 5 6 (1= très rarement, 6= continuellement)	
Il fait des pauses quand il parle pour laisser aux étudiants le temps de prendre des notes	Oui ☐ Non ☐ Si oui à quelle fréquence ? 1 2 3 4 5 6 (1= très rarement, 6= continuellement)	
Il raconte des anecdotes	Oui ☐ Non ☐	
Il utilise l'humour	Oui ☐ Non ☐	
Il utilise des exemples	Oui ☐ Non ☐	
Il recommande des lectures	Oui ☐ Non ☐ Si oui à quelle fréquence ? 1 2 3 4 5 6 (1= très rarement, 6= continuellement)	
Rythme	1 2 3 4 5 6 (1= très lent, 6= très rapide)	
Il raconte une « histoire »	Oui ☐ Non ☐	
Il essaie de garder l'attention	Oui ☐ Non ☐	
Attitude		Commentaires
L'enseignant parle d'une voix monotone	Oui ☐ Non ☐	
Il parle distinctement	Oui ☐ Non ☐	
Il parle fort, sait se faire entendre au fond de la salle	Oui ☐ Non ☐	
Il utilise le langage corporel (gestes et mimes)	Oui ☐ Non ☐	
Il se montre enthousiaste, dynamique	Oui ☐ Non ☐	

Il se déplace dans tout l'amphithéâtre	Oui ☐ Non ☐	
Il regarde son public	Oui ☐ Non ☐	
Il maintient l'ordre et la discipline si besoin	Oui ☐ Non ☐	
Comportement de l'apprenant		Commentaires
Les apprenants sont-ils attentifs	Oui ☐ Non ☐	
Les apprenants cherchent-ils à mémoriser le cours	Oui ☐ Non ☐	
Les apprenants reformulent ce qu'ils ont entendu	Oui ☐ Non ☐	
existe-il un support qui constitue des références à mémoriser	Oui ☐ Non ☐	
Imitent-ils l'enseignant dans sa démarche	Oui ☐ Non ☐	
Les apprenants participent-ils à des simulations	Oui ☐ Non ☐	
Les apprenants participent-ils à des études de cas	Oui ☐ Non ☐	
Participent-ils à des activités d'apprentissage	Oui ☐ Non ☐	

Nom de l'Enseignant.....

Date/ Horaire :.....

Interactions avec les étudiants		Commentaires
De façon générale, l'enseignant interagit avec les étudiants	Oui ☐ Non ☐ Si oui à quelle fréquence ? 1 2 3 4 5 6 (1= très rarement, 6= continuellement)	
Il encourage les questions et les commentaires de la part des étudiants	Oui ☐ Non ☐ Si oui à quelle fréquence ? 1 2 3 4 5 6 (1= très rarement, 6= continuellement)	
Il questionne individuellement les étudiants Oui ☐ Non ☐ Si oui à quelle fréquence ? 1 2 3 4 5 6 (1= très rarement, 6= continuellement) Si oui , quelle est la nature de ces questions ? (<i>Possibilité de cocher plusieurs cases</i>) ☐ Vérifier la compréhension des étudiants ☐ Vérifier qu'ils suivent, qu'ils n'ont pas perdu le fil		

☐ Les inciter à exprimer leurs avis sur un concept, une théorie, ... etc. ☐ Autres (précisez dans la case « commentaire »)		
Il pose des questions au groupe entier Oui ☐ Non ☐ Si oui , quelle est la nature de ces questions ? (Possibilité de cocher plusieurs cases) ☐ Vérifier la compréhension des étudiants ☐ Vérifier qu'ils suivent, qu'ils n'ont pas perdu le fil ☐ Les inciter à exprimer leurs avis sur un concept, une théorie, ... etc. ☐ Autres (précisez dans la case « commentaire »)		
Il laisse le temps de la réflexion après avoir posé une question	Oui ☐ Non ☐	
Il demande aux étudiants si tout est bien compris	Oui ☐ Non ☐	
Il demande aux étudiants leur avis sur le cours	Oui ☐ (concernant la méthode employée) Oui ☐ (concernant les thèmes abordés et le contenu du cours) Non ☐	
Utilisation du Matériel		Commentaires
L'enseignant utilise un PowerPoint	Oui ☐ Non ☐	
Si utilisation d'un PowerPoint :		
Nombre de diapos	1 2 3 4 5 6 (1= très peu, 6= très nombreux)	
Vitesse de défilement des diapos :	1 2 3 4 5 6 (1= très lentement, 6= très rapidement)	
Le power point contient l'intégralité de ce que dit l'enseignant	Oui ☐ Non ☐	
L'enseignant à intégrer des schémas dans ses diapositives	Oui ☐ Non ☐	
Si oui , ces schémas sont-ils clairs	Oui ☐ Non ☐	
Si utilisation du tableau :		
L'enseignant note le plan du cours au tableau	Oui ☐ Non ☐	
L'enseignant note des références, noms des auteurs, mots compliqués, phrases clés	Oui ☐ Non ☐ Si oui, à quelle fréquence ? 1 2 3 4 5 6 (1= très rarement, 6= continuellement)	
L'enseignant fait des schémas	Oui ☐ Non ☐	
Si oui , ces schémas sont-ils clairs	Oui ☐ Non ☐	
L'enseignant fournit (ou a fourni) un plan de cours	Oui ☐ (sous forme papier) Oui ☐ (sous forme orale) Non ☐	

L'enseignant fournit (ou a fourni) une bibliographie	Oui ☐ (sous forme papier) Oui ☐ (sous forme orale) Non ☐	
L'enseignant distribue (ou a distribué) des supports de cours autres que le plan du cours et la bibliographie	Oui ☐ Non ☐	
Si utilisation de support de cours, ceux-ci sont lus en cours	Oui ☐ Non ☐	
Si utilisation de support de cours, ceux-ci servent de base au cours	Oui ☐ Non ☐	
Organisation et pratique de l'enseignement		Commentaires
Au debut de la seance, l'enseignant presente les objectifs ou les competences à acquérir	Oui ☐ Non ☐	
En début de séance, il fait un récapitulatif de ce qui a été vu précédemment	Oui ☐ Non ☐	
Au début du cours, il demande aux étudiants ce qu'ils ont retenu précédemment	Oui ☐ Non ☐	
Il respecte le volume horaire dont il dispose (<i>Pas de notion développée « à la va vite » juste avant la fin du cours car plus suffisamment de temps, volume horaire entierement remplit...</i>)	Oui ☐ Non ☐	
En fin de séance, il fait un résumé des notions qui ont été abordées	Oui ☐ Non ☐	
Il accorde une pause aux étudiants entre deux heures de cours	Oui ☐ Non ☐	
Il alterne entre cours magistral et travail individuel ou en groupe de la part des étudiants	Oui ☐ Non ☐	
Il organise son cours de façon claire et structurée	Oui ☐ Non ☐	
Les objectifs ou les compétences énoncées ont été respectés	Oui ☐ Non ☐	
Les objectifs ou les compétences poursuivis ont été atteints	Oui ☐ Non ☐	
Le contenu de l'enseignement est adapté aux objectifs ou aux compétences	Oui ☐ Non ☐	
Le contenu couvre tous les domaines de l'apprentissage	Oui ☐ Non ☐	
La quantité de travail demandée dans cet enseignement est équilibrée	Oui ☐ Non ☐	

Clarté		Commentaires
Il répète plusieurs fois les choses (pour s'assurer que les étudiants ont compris et ont eu le temps de prendre note)	Oui ☐ Non ☐ Si oui à quelle fréquence ? 1 2 3 4 5 6 (1= très rarement, 6= continuellement)	
Il reformule plusieurs fois de façon différente ses propos	Oui ☐ Non ☐ Si oui à quelle fréquence ? 1 2 3 4 5 6 (1= très rarement, 6= continuellement)	
Il met l'accent sur les points centraux pour aider les étudiants à les identifier	Oui ☐ Non ☐	
Il explique tout nouveau terme technique utilisé	Oui ☐ Non ☐	
Il répond aux questions en cas d'incompréhension	Oui ☐ Non ☐	
Il utilise un langage clair, facile à comprendre	Oui ☐ Non ☐	
Il explique (ou a expliqué) les modalités d'examen aux étudiants	Oui ☐ Non ☐	
Il fournit des consignes aux étudiants afin que ceux-ci sachent comment travailler leurs cours une fois chez eux	Oui ☐ Non ☐	
Si oui, ces consignes sont-elles précises ?	Oui ☐ Non ☐	
Façon de transmettre le cours		commentaires
L'enseignant lit ses feuilles	Oui ☐ Non ☐	
Il lit son power point	Oui ☐ Non ☐	
Il dicte le cours	Oui ☐ Non ☐ Si oui à quelle fréquence ? 1 2 3 4 5 6 (1= très rarement, 6= continuellement)	
Il fait des pauses quand il parle pour laisser aux étudiants le temps de prendre des notes	Oui ☐ Non ☐ Si oui à quelle fréquence ? 1 2 3 4 5 6 (1= très rarement, 6= continuellement)	
Il raconte des anecdotes	Oui ☐ Non ☐	
Il utilise l'humour	Oui ☐ Non ☐	
Il utilise des exemples	Oui ☐ Non ☐	
Il recommande des lectures	Oui ☐ Non ☐ Si oui à quelle fréquence ? 1 2 3 4 5 6 (1= très rarement, 6= continuellement)	

Rythme	1 2 3 4 5 6 (1= très lent, 6= très rapide)	
Il raconte une « histoire »	Oui ☐ Non ☐	
Il essaie de garder l'attention	Oui ☐ Non ☐	
Attitude		Commentaires
L'enseignant parle d'une voix monotone	Oui ☐ Non ☐	
Il parle distinctement	Oui ☐ Non ☐	
Il parle fort, sait se faire entendre au fond de la salle	Oui ☐ Non ☐	
Il utilise le langage corporel (gestes et mimes)	Oui ☐ Non ☐	
Il se montre enthousiaste, dynamique	Oui ☐ Non ☐	
Il se déplace dans tout l'amphithéâtre	Oui ☐ Non ☐	
Il regarde son public	Oui ☐ Non ☐	
Il maintient l'ordre et la discipline si besoin	Oui ☐ Non ☐	
Comportement de l'apprenant		Commentaires
Les apprenants sont-ils attentifs	Oui ☐ Non ☐	
Les apprenants cherchent-ils à mémoriser le cours	Oui ☐ Non ☐	
Les apprenants reformulent ce qu'ils ont entendu	Oui ☐ Non ☐	
existe-il un support qui constitue des références à mémoriser	Oui ☐ Non ☐	
Imitent- ils l'enseignant dans sa démarche	Oui ☐ Non ☐	
Les apprenants participent-ils à des simulations	Oui ☐ Non ☐	
Les apprenants participent-ils à des études de cas	Oui ☐ Non ☐	
Participent-ils à des activités d'apprentissage	Oui ☐ Non ☐	

Annexe 6 : Liste de vérification des Infrastructures

Eléments	Nombre	Etat			Observation
		Bon	Passable	Mauvais	
Infrastructures					
Amphithéâtre					
Salle de cours					
Salle de travaux pratiques					
Salle de travaux dirigés					
Laboratoire de compétences					
Salles d'étude pour élève					
Salle informatique					
Salle de télé enseignement					
Bibliothèque					
Bureaux des enseignants					
Bureaux du personnel administratif					
Salle de réunion					
Infirmierie					
Latrines					
Parking					
Infirmierie école					
Salle des enseignants vacataires					
Salle des encadreur de stage					
Equipement					
Mobilier pour élèves • Table • Chaise					
Mobilier pour enseignants • bureau • fauteuil • chaise visiteur					
Mobilier personnel administratif • bureau • fauteuil • chaise visiteur					
Connexion internet					
Documentation bibliothèque • • • •					
Vidéo projecteur					
Ecran					
Equipement infirmerie					

• •					
Matériel didactique					
Matériel de Travaux Pratique • •					
Matériel de travaux dirigés • •					
Matériel de laboratoire • •					
Matériel informatique • •					
Ordinateur portable					
Ordinateur de bureau					
Photocopieur					
Imprimante					
Vidéoprojecteurs					

Annexe 7 : Transcription de l'entretien individuel des enseignants

ENTRETIEN N° 1

ENS1 : sexe masculin, enseignant, Age : 54 ans ; ancienneté professionnelle 30 ans, dont 15 ans dans la formation.

- 1- **ABG** : (enquêteur) : bonjour monsieur, je réalise cette interview dans le cadre de mon
- 2- mémoire qui porte sur les pratiques d'enseignement à l'INFAS de Korhogo, antenne pilote
- 3- du LMD. Ça sera enregistré et retranscrit sous un surnom que je vais t'attribuer après.
- 4- **ENS1** : ok
- 5- **ABG** : Qu'évoque pour vous l'enseignement ?
- 6- **ENS1** : Moi j'entends par enseignement, faire passer un message par rapport à un
- 7- chapitre donnée
- 8- **ABG** : **parlez-moi de la manière dont vous conduisez vos enseignements**
- 9- **ENS1** : Je prépare mon cours et puis j'attends que le responsable de promotion me
- 10- programme. s'il y a des supports pédagogiques, je les remets aux étudiants et après je
- 11- passe au cours. Soit pas les vidéos projections soit par l'explication des documents
- 12- **ABG** : **parler moi des méthodes et techniques que vous utilisez**
- 13- **ENS1** : Les techniques sont multiples, les méthodes aussi comme on le dit. Voilà ! vous
- 14- avez eeh ! comment on dit eeh ! eeh ! les méthodes courantes c'est les cours de ... (temps
- 15- mort) comment vous appelé ça, les cours magistral, vous pouvez aussi utiliser la vidéo.
- 16- C'est la vidéo qui est à la mode maintenant c'est ça qu'on utilise le plus
- 17- **ABG** : **Là vous parlez de techniques ou de méthodes ?**
- 18- **ENS1** : C'est très flou dans nos têtes
- 19- **ABG** : **En fait quand on parle de méthodes, en général on peut parler de deux : la**
- 20- **traditionnelle et la méthode nouvelle.**
- 21- **ENS1** : C'est ça ! de plus en plus c'est mixte on utilise ! On n'utilise plus une seule
- 22- méthode, c'est la méthode mixte qu'on utilise. Très souvent c'est les élèves même...
- 23- Vous utilisez un peu de traditionnelle et c'est les élèves qui produisent le cours. Quant aux
- 24- techniques, j'utilise très souvent les exposés avec des vidéos projecteurs
- 25- **ABG** : **D'accord. Pouvez-vous décrire de façon concrète un cours que vous avez dispensé**
- 26- **ENS1** : On a d'abord distribué les chapitres aux étudiants et puis le lendemain pardon une
- 27- semaine après quand on est venu en amphi, on a programmé les élèves. ils ont exposé et
- 28- après on a enrichie avec la vidéo projection
- 29- **ABG** : **Pendant que vous dispensiez ce cours, quels comportements souhaitez-vous chez**
- 30- **les étudiants**
- 31- **ENS1** : A mon cours un étudiant dort pas ; ça tout le monde me connais même quand je
- 32- suis de semaine, on ne dort pas au cours d'un autre enseignant. Ici en amphi, l'élève ne
- 33- dort pas. Si tu ne veux pas participer au cours tu ne viens pas en amphi.
- 34- **ABG** : **Donc on ne doit pas dormir et puis ?**
- 35- **ENS1** : On est obligé de participer. Que tu lèves ton doigt ou pas je vais t'interroger
- 36- **ABG** : **Donc vous interroger tous les étudiants. C'est ça**
- 37- **ENS1** : Oui
- 38- **ABG** : **De façon individuelle ou vous posez la question à l'ensemble**
- 39- **ENS1** : Je pose la question s'il n'y a pas de réponse j'interroge individuellement

- 40- ABG : Donc les étudiants doivent rester éveiller et participer au cours**
- 41- **ENS1** : C'est ça
- 42- ABG : Pouvez-vous nous parler de la vision de votre rôle en tant qu'enseignant à l'INFAS**
- 43- de Korhogo**
- 44- **ENS1** : La vision c'est compliqué. Rire. La vision ? si les autres adhèrent puisque ce que je
- 45- relève c'est que chaque enseignant a sa méthode. Si non ma vision si elle était acceptée.
- 46- Mais jusqu'à présent je n'ai pas constaté ça. Que je sois de semaine ou pas, je ne vois pas
- 47- un enseignant de semaine qui rentre en amphi et qui réveille les élèves quand il
- 48- s'endorme. Ils sont rare les enseignants quand je rentre en amphi et puis je vois que les
- 49- élèves sont maintenus en éveil. Mais bon... ma vision la ! Comme je suis partant, je n'ai
- 50- pas trop d'espoir. En tout cas le plan pédagogique ne m'encourage pas. Je vais à la retraite
- 51- vous allez vous défendre
- 52- ABG : Si vous avez à résumer vos pratiques d'enseignement, que diriez-vous ?**
- 53- On ne peut pas s'apprécier soit même. c'est quelqu'un d'autre qui peut vous apprécier.
- 54- C'est ce que nous avons appris à l'école c'est ce que j'essaie de maitre en application
- 55- quand je suis en amphi
- 56- ABG : Donc vous pensez que vous respectez les nouvelles méthodes du LMD ; vous**
- 57- rentrer dans le système LMD**
- 58- **ENS1** : Ce que le LMD nous demande, nous sommes obligé d'y entrer à la différence que
- 59- moi je ne donne pas de note aux élèves au moment du cours. Or on nous dit de noter
- 60- l'élève pendant le cours. Moi j'interpelle l'élève. Je m'arrange pour que l'élève suive mon
- 61- cours mais je ne note pas. Peut-être c'est ça qui fait défaut. Par rapport à ce que les gens
- 62- nous conseil pour le LMD. Je pense qu'on respecte un peu.
- 63- ABG : En résumé, vous pensez que vos pratiques d'enseignement rentrent dans le cadre**
- 64- du LMD**
- 65- **ENS1** : Pour le moment oui
- 66- ABG : D'accord, Merci. Nous poursuivons notre entretien cette fois ci avec l'évaluation**
- 67- des enseignements. Pouvez-vous me parler de l'évaluation**
- 68- **ENS1** : On peut résumer un peu. l'évaluation telle que nous le faisons ici. Souvent les
- 69- évaluations prennent les deux caractères, elles sont non seulement formatives. Il y en a qui
- 70- sont sommative. Voilà ; pour le moment c'est ça
- 71- ABG : Comment vous préparer les évaluations avant de les soumettre aux étudiants**
- 72- **ENS1** : Pour préparer une évaluation, Vous élaborer vos items et vous soumettez à un
- 73- collègue pour apprécier. Voilà euh !! euh !! La sémantique surtout
- 74- ABG : Mais les items vous vous basez sur quoi pour les élaborer**
- 75- **ENS1** : Les items, il y a toujours des critères. Vous tenez compte de vos objectifs de cours
- 76- voilà ! de vos objectifs de cours et même la clé de correction en tiens compte. Ça dépend
- 77- du niveau taxonomique que vous donnez à chaque partie donc vous n'allez pas donner les
- 78- mêmes point.
- 79- ABG : Pouvez-vous me parler des instruments d'évaluation que vous utilisez**
- 80- **ENS1** : Sonnerie de téléphone (temps mort). On était à quel niveau ?
- 81- ABG : On parlait des instruments d'évaluation que vous utilisez**
- 82- **ENS1** : Ooh ! on n'avait l'habitude d'utilisé comment vous appelé ça ? les questions à
- 83- réponse ouverte. Depuis un certain moment c'est les QCM et les QCD qu'on utilise
- 84- D'accord. Maintenant vous pensez que les QCM et les QCD sont adaptés à ce que vous**
- 85- Faite ?**
- 86- **ENS1** : Oui au LMD C'est adapté puisque maintenant il y a un appareil pour faire les
- 87- corrections. Mais rire... (temps mort)

- 88- ABG : Pouvez-vous me parler de la manière dont vous fixez le temps de composition des**
- 89- évaluations**
- 90- ENS1 :** Oui mais. C'est déjà prescrit. On vous dit vous avez une évaluation d'une heure.
- 91- C'est à vous d'élaborer le questionnaire en tenant compte d'une heure.**
- 92- ABG : Comment vous faites pour tenir compte**
- 93- ENS1 :** Vous avez un maximum de 60 questions à poser si des QCM et des QCD.
- 94- Maintenant si vous avez une étude de cas dedans, vous réduisez jusqu'à 45 questions**
- 95- ABG : Pouvez-vous me parler de la planification des évaluations**
- 96- ENS1 :** La planification ne dépend pas de nous. Les évaluations sont planifiées par les
- 97- responsables de promotion**
- 98- ABG : Comment appréciez-vous le résultat des évaluations après la correction**
- 99- ENS1 :** Mais On apprécie les évaluations par rapport aux notes. tu verras que. quand toi
- 100 même (rire...) Tu verras le pourcentage d'élèves qui ont réussi à ton épreuve. Mais on**
- 100 ne prend pas le temps de dépouiller à telle question, tel nombre d'étudiant ont**
- 101 compris. or il eut fallu qu'on fasse ça. Ce qu'on ne fait pas. Quand vous finissez**
- 102 l'évaluation. Vous posez 45 questions à la fin vous devez voir par exemple à la**
- 103 question n° 1 il y a combien d'élèves ont trouvé juste et combien ont fait faux. la**
- 104 question n° 2 et ainsi de suite. ce qu'on ne fait pas. Il serait intéressant que chaque**
- 105 enseignant arrive à le faire. Mais ce que j'ai appris tout récemment que les gens nous**
- 106 envoient ce résultat après mais pour le moment j'en ai pas encore reçu**
- 108 ABG : Quel est l'importance de cette évaluation.**
- 109 ENS1 :** Quand vous avez le retour, Par rapport aux questions, ça vous permet de reformer,
- 110 de savoir que votre question est mal formulée ou elle est bien comprise ou votre**
- 111 question ne méritait pas d'être posée. Si vous avez une question cent pour cent. Tout le**
- 112 monde a trouvé vrai, vrai ça veut dire que la question ne mérite pas d'être posée**
- 113 ABG : Maintenant la qualité des évaluations, comment vous pouvez garantir cette**
- 114 qualité**
- 115 ENS1 :** La qualité de l'évaluation, l'enseignant ne peut pas garantir. pourquoi ?
- 116 L'enseignant, la qualité de l'évaluation doit être jugée par une autre compétence qui doit**
- 117 avoir une clé pour apprécier cette qualité. La qualité se juge souvent par la moyenne des**
- 118 étudiants qui ont eu la moyenne ; qui ont réussi votre épreuve**
- 119 ABG : Donc si beaucoup d'étudiants ont eu la moyenne c'est que l'épreuve est de qualité**
- 120 ENS1 :** Oui
- 121 ABG : Si vous avez résumé vos pratiques évaluative, que diriez-vous**
- 122 ENS1 :** Si ce n'est pas votre histoire de WhatsApp qui est venue là (rire...) comme les élèves
- 123 ont tous les moyens. Si non pour le moment on ne s'en plaint pas**
- 124 ABG : Donc la qualité est bonne, les pratiques d'évaluation sont acceptables**
- 125 ENS1 :** Oui
- 126 ABG : On va finir avec la question d'évaluation pour aborder le milieu de travail**
- 127 ENS1 :** Ça le milieu de travail si on veut ça ça devient.... (rire) On rentre dans le cadre de...
- 128 On va attaquer l'autorité maintenant. Parce que le milieu de travail on peut être satisfait**
- 129 comme ne pas être satisfait. pour le moment le milieu est acceptable. On a des**
- 130 bureaux climatisés. voilà et puis vous avez du papier. En tout ça ce que vous avez**
- 131 besoin pour élaborer votre cours vous avez ça**
- 132 ABG : Le milieu de travail est acceptable**
- 133 ENS1 :** Oui le milieu de travail est acceptable
- 134 ABG : On va tirer la conclusion maintenant. Y a-t-il des notions abordées ou que nous**
- 135 avons abordées que vous voulez dire un mot**

136 **ENS1** : Le problème des techniques d'enseignement, ça dépend des..., de la politique de
 137 chaque institut. Ce qu'on nous a donné aujourd'hui, Comme c'est universel. On dit
 138 universellement accepté si non, on sent qu'il y a une régression. Parce que l'élève
 139 peut ne pas apprendre rien que le cours seulement. C'est-à-dire qu'il peut trouver
 140 20/20. mais si vous le prenez par rapport à ce que vous avez dit, il ne peut rien vous
 141 dire. c'est des méthodes qu'on nous a imposées qui ne sont pas toujours les
 142 meilleurs. Qui ne donne pas vraiment le rendement de l'étudiant
 143 **ABG** : Il y a donc un problème au niveau des techniques d'apprentissage alors.
 144 **ENS1** : C'est ça. Pas l'apprentissage ! les évaluations..., les notes des évaluations ne
 145 reflètent pas réellement la connaissance des étudiants
 146 **ABG** : Les notes ne reflètent pas la connaissance des étudiants !
 147 **ENS1** : Voilà, les notes, vous regardez les notes vous allez dire que c'est bien. Mais si vous
 148 parlez du chapitre à l'élève vous constatez qu'il n'a rien appris
 149 **ABG** : Donc, Comment faire pour que les choses puissent s'améliorer
 150 **ENS1** : Mais eeh !! c'est imposé au gens. Si non ils savent ce que nous on a dit là on
 151 maintient. Question ouverte. L'étudiant s'il a appris la leçon ; il peut répondre. Or il
 152 n'y a plus de question ouverte voilà.
 153 **ABG** : Mais au niveau de l'apprentissage, il n'y a pas quelques choses à faire
 154 **ENS1** : L'apprentissage, il y a beaucoup à faire
 155 **ABG** : Quoi par exemple
 156 **ENS1** : Il faut ... (pause) Il y a quelques enseignants qui s'en sortent ; qui réussissent à
 157 mettre l'étudiant au centre de sa formation. Les étudiants ne vont pas en stage. Ceux
 158 qui vont n'ont pas d'encadreur. En plus ils ne bossent pas leur leçon. On fait quoi ?
 159 les technique d'enseignement, on ne peut pas créer l'extraordinaire. c'est les mêmes
 160 techniques qui ont toujours existées. C'est les termes qui ont changé si non c'est les
 161 mêmes techniques
 162 **ABG** : Ok merci beaucoup monsieur pour toutes ses réponses
 163 **ENS1** : Merci

ENTRETIEN N° 2

ENS2 : Sexe : féminin, enseignant, Age : 51 ans ; ancienneté professionnelle 16 ans, dont 10 ans dans la formation.

1. **ABG** : (enquêteur) : bonjour monsieur, je réalise cette interview dans le cadre de mon
2. mémoire qui porte sur les pratiques d'enseignement à l'INFAS de Korhogo, antenne pilote
3. du LMD. Ça sera enregistré et retranscrit sous un surnom que je vais t'attribuer après.
4. **ENS2** : c'est un, je pourrais dire un ensemble euh ! de savoir que un individu inculque ou bien
5. transmet à d'autres individus
6. **ABG** : c'est bon. Ok. Est-ce que tu peux me dire comment tu conduis tes enseignements
7. **ENS2** : l'enseignement, il peut être théorique, purement des connaissances ou alors il peut
8. être Pratique
9. **ABG** : maintenant comment tu conduis ; toi tes enseignements ?
10. **ENS2** : Y a plusieurs méthodes qui nous permettent de de faire, disons de donner un
11. enseignement. il y a l'exposé magistral...
12. **ABG** : on va revenir sur ses éléments. Disons si tu as un cours à dispenser comment tu fais
13. **ENS2** : Ah d'accord. C'est d'abord de préparer. En fonction du thème, disons du cours que je
14. Dois faire, je prépare le cours. Je cherche des informations einh ! dans différents documents,
15. sur le Net, pour pouvoir préparer le cours. D'abord lui donner un plan ensuite chercher les

16. éléments du contenu que je dois transmettre aux étudiants.

17. ABG : Peux-tu me parler des techniques et méthodes d'enseignement que tu utilise

18. ENS2 : il y a la méthode traditionnelle et la nouvelle méthode. Dans la méthode

19. traditionnelle c'est l'enseignant qui vient et qui parle. c'est qui prépare le cou, c'est lui qui

20. détient tous le savoir et des qu'il a fini ; il libère les étudiants. Donc les étudiants sont passifs

21. or dans la nouvelle méthode que nous utilisons avec le LMD, l'étudiant participe à 70% de sa

22. formation et l'enseignant vient à contribution de 30%. C'est-à-dire lui, il vient seulement

23. pour comment dirais-je pour résumé ou bien pour fixer ce que l'étudiant lui-même à

24. chercher par ce que quand il cherche il retient quelques choses de ses recherches et donc

25. l'enseignant ne vient que pour ... comment on peut appeler ça pour récapituler ; pour... il y a

26. un mot qui me manque. Pour fixer je dirais pour pour genre un résumé de toutes les

27. informations que l'étudiant a eues durant ses recherches. Et donné ce qui est peut être juste

28. pour qu'ils puissent retenir.

29. ABG : De façon pratique quelle est la méthode que tu utilises

30. ENS2 : de façon concrète ils ont déjà les documents ; ils ont déjà le support ; on leur

31. demande de lire le support ou alors on leur donne des thèmes d'exposé, ils font des

32. recherches, ils présentent puis l'enseignant lui récapitule avec les informations

33. complémentaires ou bien ou l'étudiant n'a pas dit ce que l'enseignant voudrait bon il essaie

34. de synthétiser. En tout cas c'est vraiment surtout avec le LMD c'est ce qui est fait

35. ABG : ok merci beaucoup. Maintenant est ce que vous pouvez me décrire un cours que

36. vous avez dispensez

37. ENS2 : le dernier cours que j'ai donné c'était des présentations d'exposé. On a donné le

38. thème à tous les groupes donc chacun est venu pour exposer et à la fin de l'exposé ; à

39. chaque fois qu'un groupe passais on essayait de canaliser le mot me manque toujours je le

40. cherche je n'ai pas encore trouvé mais on essayait de donner la bonne information quand

41. par exemple ce qu'ils avaient dit était un peu en contradiction, on essayait de les remettre

42. sur le vrai chemin et vraiment chaque étudiant avec la méthode EBC qu'on avait appris donc

43. on permettait à chaque étudiant de dire comment il s'est senti lors de l'exposé : comment il

44. s'est senti : qu'est-ce qu'il pense avoir bien fait ; qu'est-ce qu'il pense qu'il va améliorer si

45. encore l'occasion lui était donnée. Donc cet exercice là et bon les autres qui n'étaient pas

46. dans le groupe d'exposé, eux aussi faisaient la même appréciation mais bon dans les points

47. positifs et dans les points à améliorer et c'est comme ça nous procédons et à la fin

48. maintenant je faisais un résumé pour ce qui devrait être retenu véritablement par les

49. étudiants. Et donc bon ça fait qu'en tant qu'enseignante j'étais satisfaite parce que les

50. réponses qu'ils donnaient ou alors les recherches qu'ils ont fait en tout ça y avait de très

51. bonnes informations que moi-même depuis que j'avais commencé je n'avais pas cette

52. information voilà donc.

53. ABG : ok merci. Tout de suite vous avez parlé de la méthode EBC. C'est quoi cette méthode

54. ENS2 : rire alors c'est une méthode d'enseignement que nous avons reçu en formation. Il

55. s'agit de l'éducation basée sur la compétence. L'éducation basée sur la compétence c'est

56. l'apprenant, l'apprenant est vraiment au centre et l'enseignant lui il vient en aide en tant

57. que coach, il guide l'apprenant

58. ABG : merci. comment vous êtes en train de parler d'apprenant, est ce que vous pouvez me

59. parler de l'apprentissage

60. ENS2 : l'apprentissage ici comme. l'apprentissage ici dans le système que nous avons

61. maintenant. il s'agit d'accompagner l'étudiant et dans ce sens-là, l'enseignant fait d'abord

62. une démonstration après le cours théorique, après avoir donné les informations sur la

63. compétence qu'on veut lui faire acquérir. L'enseignant fait une démonstration et après sa

64. démonstration avec la fiche d'apprentissage, l'étudiant utilise la même fiche d'apprentissage
65. pour refaire disons pour pratiquer aussi ce que l'enseignant lui a montré et l'enseignant lui se
66. sert de la fiche de vérification pour voir si l'étudiant a suivi le cheminement de la fiche
67. d'apprentissage.

**68. ABG : Merci beaucoup. Là vous finissez un cours et vous allez en salle de TP et vous essayez
69. de répéter c'est ça ?**

70. ENS2 : oui c'est quand dans le cours, il y a un volet pratique si non pour vérifier par exemple
71. que le cours que nous venons de faire a été compris alors en ce moment-là on pose des
72. questions et par rapport au feedback, on peut se rendre compte si les étudiants ont compris.
73. ou alors ils n'ont pas compris. Ce qu'ils ont compris, on les félicite par rapport à ça. Ce qui n'a
74. pas été bien compris, on revient dessus pour qu'ils puissent mieux comprendre.

**75. ABG : Pendant que vous dispensez vos cours, quels comportements sollicitez-vous chez les
76. étudiants dans le processus d'apprentissage, parlez nous en**

77. ENS2 : qu'ils soient attentifs d'abord, qu'il ne soient distraits et participer au cours qui est en
78. train d'être dispensé parce que ils ne sont pas. il y a un prérequis qui est là. Donc pour
79. quelqu'un qui a déjà fait la terminale, nous sommes en santé en terminale au moins quelque
80. part, il a eu à faire des cours. Peut-être que là-bà on parle de SVT mais il a eu faire, à voir les
81. éléments du corps humain et puis ce n'est pas le seul cours. Il y a plusieurs cours donc je dis
82. qu'il a des prérequis et donc à travers les réponses qu'il donne. En tout cas on les fait
83. participer au maximum puisque je l'ai dit, ils sont au centre de leur formation. Donc avant
84. que le cours ne vienne, ils ont déjà reçu les documents, ils ont fait des recherches et donc ils
85. doivent participer donc être attentif à ce qui est en train d'être dit. ils prennent des notes.
86. On fait le cours sur power point donc ils lisent et maintenant par rapport aux explications
87. que l'enseignant donne puis qu'ils ont le support, ils peuvent suivre et noté

88. ABG : y a-t-il des exercices ou reproduisent-ils des choses ?

89. ENS2 : Oui ! c'est des exercices que nous donnons. Nous donnons des exercices mais surtout
90. quand nous devons faire des TD ; c'est sous forme d'exercices, d'exposés, de présentations
91. sous forme de sketch pour illustrer ce qu'on leur a demandé pour voir s'ils ont compris la
92. démarche

93. ABG : Faites-vous aussi des cours magistraux

94. ENS2 : oui, on fait beaucoup de cours magistraux et aussi pratique si vous le voulez

**95. ABG : Si vous devriez apprécier vos démarches d'enseignement/apprentissage, que
96. diriez-vous ?**

97. ENS2 : Je dirais que c'est une bonne méthode de pouvoir faire participer l'apprenant que ça
98. ne soit pas seulement l'enseignant qui vient et qui fait comme si ceux qui sont en face de lui
99. ne savent rien du tout et que c'est lui qui est le détenteur, il ne laisse même pas les
100. apprenants exprimés ce qu'ils ressentent ou bien ce qu'ils savent. L'enseignant ne leur laisse
101. pas le temps de dire ce qu'ils pensent du sujet qui est en train d'être débattu. Donc je
102. pense que la méthode que nous utilisons ici est quand même... euh ! permet à
103. l'étudiant de se familiariser avec ce que nous faisons et de donner son point de vue
104. sur ce qui est en train d'être fait. donc quand c'est comme cela, il y a comment je
105. peux appeler ça, l'enseignement devient plus. on peut parler de fraternité. Ce n'est
106. pas le maître qui a le bâton et qui tape. Maintenant c'est les échanges qui se font
107. entre l'enseignant et les apprenants. L'enseignant apprend d'eux, les apprenants
108. apprennent de l'enseignant. c'est ce que je peux qualifier en tout cas l'enseignement
109. que moi je donne.

**110. ABG : nous allons parler du rôle en tant qu'enseignant. quelle est votre vision du rôle
111. en tant qu'enseignant**

112. ENS2 : l'enseignant doit être un accompagnateur, il doit accompagner, il doit coacher les
113. étudiants il doit les aider à aller dans le sens d'acquérir des connaissances et surtout être un
114. guide pour les apprenants

115. ABG : nous allons terminer cette partie. Si vous aviez à résumer vos pratiques

116. d'enseignement que diriez-vous ?

117. ENS2 : je dirais qu'un changement a toujours sa mélancolie. On pourrait dire que le LMD bien
118. qu'il y a des aspects qui sont très intéressants ; il a fait aussi que nous n'avons plus de
119. vacances. Or l'ancien système permettait aux étudiants d'avoir deux ou trois mois de
120. vacances pour préparer leur diplôme d'état. Avec le LMD c'est vraiment difficile. y a plus de
121. vacances non seulement pour les étudiants mais aussi pour les enseignants et donc la
122. vraiment c'est un peu plus compliqué. La charge de travail. Disons ! qui devrait diminuer s'est
123. multiplier et c'est devenu très éprouvant pour les enseignants que nous sommes. Surtout que
124. nous ne sommes pas nombreux dans cette antenne de Korhogo.

125. ABG : Vous pensez que c'est un problème du LMD ou un problème d'organisation de

126. l'Institut

127. ENS2 : euh ! bon ce qui est sur chacun a sa part. y a le LMD qui endosse la responsabilité
128. mais y a aussi l'organisation de l'école, de la direction qui a également une grande part de
129. responsabilité. Parce qu'on commence. Avant par le passé, on commençait les
130. enseignements dans le mois de novembre et donc ça permettait d'avoir ne serait qu'un mois
131. de congé pour se reposer or on commence depuis deux ans en février et on nous dit de finir
132. en septembre alors que on est dans le LMD qui a deux semestres donc vous voyez que... et là
133. par exemple l'année dernière nous avons fini l'année dans la nouvelle année c'est-à-dire
134. l'année académique est finie en février (rire) et puis la nouvelle année à commencer en même
135. temps (rire) vraiment quand c'est comme ça tout le monde est épuisé, les étudiants, les
136. enseignants, tout le monde. on dirait tout le monde est devenu fou (rire). On devient fou
137. avec le LMD ici (rire).

138. ABG : On va parler maintenant de l'évaluation. Que pouvez-vous dire sur l'évaluation des

139. apprentissages

140. ENS2 : l'évaluation c'est, c'est après les enseignements, c'est les moyens qui sont donnés à
141. l'enseignant de pouvoir apprécier ce que les étudiants ont retenu de son enseignement.

142. ABG : Pouvez-vous nous parler de la préparation de vos évaluations

143. ENS2 : comme l'évaluation c'est avec le système LMD, maintenant on nous dit de faire des
144. QCM et des QCD, nous préparons les questions pour faire le questionnaire que l'étudiant va
145. répondre par généralement vrai ou faux. Ça, c'est les QCD et maintenant les QCM on fait des
146. questions avec des leurres et l'étudiant doit choisir la bonne réponse ou alors en fonction de
147. l'énoncé il doit choisir les bonnes réponses qui se trouvent dans la question

148. ABG : maintenant, comment vous préparer ses évaluations avant de les soumettre aux

149. étudiants. Vous vous basez sur quoi pour préparer ses évaluations

150. ENS2 : Sur l'enseignement qui a été donné et sur le cours qui a été fait. C'est en fonction du
151. cours que nous faisons les évaluations. Maintenant l'évaluation peut être écrite avec les QCD
152. les QCM ou alors peut être des exposés ou des travaux de groupe que les étudiants font

153. ABG : Comment vous fixez le temps des évaluations

154. ENS2 : ça c'était par le passé l'enseignant avait cette possibilité en fonction des questions
155. qu'il pose de s'asseoir et de traiter d'abord si ça peut durer une heure ou un peu plus. Avec le
156. LMD on nous demande de faire des évaluations d'une heure donc c'est ce que nous faisons.
157. Au début on avait demandé de faire des questionnaires de 60 questions en une heure. Et bon
158. il a eu beaucoup de plainte de la part des étudiants. Maintenant on nous demande de faire
159. des évaluations de 40 à 45 questions ou peut être moins avec un maximum de 45 questions

160. ABG : Sur quoi vous vous basez pour faire la planification

161. ENS2 : c'est les responsables de promotion qui font la planification des évaluations et lui il
162. fait les programmations en fonction des cours qui ont dispensés

**163. ABG : après un cours, pouvez-vous me parler de la programmation et la composition des
164. évaluations**

165. ENS2 : on donne un temps quand même aux étudiants pour pouvoir étudier. Généralement
166. après 2 semaines

167. ABG : pouvez-vous me dire comment vous appréciez le résultat des évaluations

168. ENS2 : ah ! bon. Est-ce qu'on apprécie, je ne dirais pas. On n'apprécie pas, le résultat arrive.
169. On sait que. quand le résultat vient en fonction des notes que les étudiants ont eu, on se fait
170. une idée de comment ils ont compris le cours ou bien, auparavant ou on était dans l'ancien
171. système ça permettait à l'enseignant de bien apprécier véritablement comment les
172. étudiants avaient bien compris les choses et donc il pouvait faire, il faisait la correction avec
173. les étudiants pour essayer de renforcer les questions qui n'avaient du tout marchées. Mais
174. avec le système des QCM et des QCD puisque il y a plusieurs versions, c'est un peu difficile de
175. faire cette synthèse là pour voir quelle question qui a marché ou bien quelle question qui n'a
176. pas marché pour permettre à l'enseignant de revenir dessus. Bon est ce que ce qui... c'est à
177. dire au niveau du lecteur optique il y a ce petit résumé qui accompagne les réponses, le
178. retour des notes, bon ça je ne sais pas. Donc c'est un peu difficile de pouvoir faire cette
179. appréciation-là et revenir sur la partie du cours qui certainement n'a pas été comprise pas
180. les étudiants. Si on avait la synthèse de chaque individu voilà, on pouvait en tout ça voir
181. quelle question dans les 45 questions que nous avons posées c'est quoi qui n'a pas marché et
182. nous permettre de revenir sur cette partie-là dans le cours.

**183. ABG : Cela m'emmène à vous poser la question ; comment vous garantes la qualité de
184. vos évaluations**

185. ENS2 : la qualité des évaluations, on dirait que ; je pourrais dire que (temps mort) pour
186. l'heure on ne peut pas bien apprécier vraiment que cette façon de faire là est bonne.
187. Vraiment, Il nous faut un peu de temps c'est-à-dire en fonction ; pour cette année parce que
188. la direction a acheté un lecteur optique et nous sommes arrivé au système de QCD et de
189. QCM et donc c'est une expérience que nous tous on est en train de vivre et bon avec cette
190. première année on verra. Le résultat qui va sortir cette année-là, on verra véritablement
191. qu'est ce qui faut faire pour que si, il y ait qualité que cette qualité soit améliorée dans les
192. évaluations.

193. ABG : si vous voulez résumer vos pratiques d'évaluation que direz-vous ?

194. ENS2 : Bon si on veut apprécier, en tout cas pour le moment c'est un peu difficile non
195. seulement pour les enseignants mais aussi pour les étudiants. Parce que c'est nouveau pour
196. eux c'est aussi également nouveau pour nous. Ça fait que ça demande assez de réflexion
197. pour l'enseignant et c'est tout cela qui rend difficile le système LMD (rire) finalement c'est
198. l'enseignant qui fait tout et l'étudiant lui il doit cocher, cocher (rire) et c'est compliqué.

**199. ABG : on va parler maintenant du cadre de travail. Est-ce que tu peux nous parler du milieu
200. de travail**

201. ENS2 : (temps mort) D'accord au niveau du milieu de travail, bon le cadre pour l'instant en
202. voyant l'INFAS de Korhogo, le cadre il est beau, il est calme, il permet la formation. Les
203. enseignants sont pas même bien installés par rapport aux bureaux et en parlant de la
204. confraternité et de l'atmosphère, je peux dire également qu'il est bon, il est conviviale. Il y a
205. une certaine fraternité entre les enseignants et bon en tout cas il y a une complémentarité
206. entre les enseignants. Parce que quand un a un souci du point de vue académique, les autres
207. peuvent lui apporter ce soutien-là pour l'aider à surmonter ou à corriger peut être si c'est

208. une lacune ou bien si c'est quelques choses qu'il n'arrive pas à comprendre les autres lui
209. viennent en aide pour qu'il puisse résoudre

210. ABG : y a-t-il des choses que vous voulez préciser ou que vous voulez dire car nous sommes

211. pratiquement à la fin de l'entretien

212. ENS2 : bon ce qui est dommage à l'INFAS c'est que quand un enseignant demande à partir,

213. c'est impossible qu'il parte ça vraiment ce n'est pas normale. c'est une source de

214. démotivation. Et c'est malheureux pour nous qui sommes à Korhogo. Personne ne veut venir

215. à Korhogo et nous qui sommes là nous sommes condamnés à rester ici et ça ce n'est pas

216. normale. Et aussi la connexion internet, einh ! ça faire, ça balance et là il faut avec le

217. système LMD puisqu'on demande des travaux de groupe aux étudiants, on leur demande de

218. faire des recherches, il faut vraiment que cette connexion internet là soit disponible et à haut

219. débit. Il faut que le nombre d'enseignant aussi augmente et que ceux qui veulent partir aussi

220. on leur permet de partir

221. ABG : Merci

ENTRETIEN N° 3

ENS3 : Sexe masculin, enseignant, Age : 52 ans ; ancienneté professionnelle 18 ans, dont 14 ans dans la formation.

1. ABG : (enquêteur) : bonjour monsieur, je réalise cette interview dans le cadre de mon

2. mémoire qui porte sur les pratiques d'enseignement à l'INFAS de Korhogo, antenne pilote

3. du LMD. Ça sera enregistré et retranscrit sous un surnom que je vais t'attribuer après.

4. ENS3 : ok

5. ABG : Pouvez-vous me parler de l'enseignement

6. ENS3 : (Rire) c'est l'art de donner les connaissances à un apprenant dans le cadre

7. professionnelle des compétences à des apprenants

8. ABG : pouvez-vous me dire comment vous conduisez vos enseignements

9. ENS3 : ici à l'INFAS, il y a deux volets le volet théorique et le volet pratique

10. ABG : je souhaite qu'on parle du volet théorique

11. ENS3 : on fait des programmations pour parler de stage il y a trois type de stage

12. ABG : je souhaite qu'on parle de la partie théorique pas les stages. Je m'intéresse aux

13. enseignements théoriques.

14. ENS3 : les cours magistraux.

15. ABG : Comment vous conduisez ses cours là

16. ENS3 : conduire, tu prépares ton cours c'est sur power point et après on dispense mais avant

17. de dispenser tu donnes les références bibliographiques aux étudiants, il prenne le temps de

18. lire le support et maintenant.

19. ABG : pouvez-vous me dire comment vous préparez ce cours

20. ENS3 : A partir de la documentation, on a une bibliothèque mais si ce n'est pas fourni, on a

21. de la documentation dedans et on peut aussi aller sur le Net

22. ABG : de façon concrète peux-tu me décrire un cours que tu as dispensé.

23. ENS3 : (rire) on a remis les documents, on est allé sur le net pour voir les photos qui tracent

24. la démonstration. Comment ils prennent en charge les gens qui souffrent d'escarre, les

25. pansements et tout et puis voilà

26. ABG : je veux que vous m'expliquiez tout le cheminement. Je pense que c'est la

27. préparation du cours que vous venez de présenter et la suite.

28. ENS3 : maintenant en amphi, Mais tu fais passer le cours. Tu projette ça sur le tableau, et

29. puis l'étudiant lit sur le tableau et l'enseignant tu commentes, tu essaie d'expliquer le cours

30. jusqu' à la fin et à la fin tu évalues. L'évaluation ça peut se faire par écrit sur table (temps mort)
- 32. ABG : pour vous l'apprentissage c'est quoi**
33. ENS3 : l'apprentissage ; disons l'acquisition des compétences. L'enseignant c'est le professionnel qui a une certaine expérience qui doit communiquer à l'apprenant
- 35. ABG : Mais comment se passe l'apprentissage**
36. ENS3 : quand l'enseignant dispense les cours quitte à l'étudiant de lire les cours, cherché à comprendre et puis s'il y a des choses à exécuter là-dedans de façon pratique, il le fait.
38. Maintenant s'il y a des parties qu'il ne comprend pas, il revient voir l'enseignant pour des explications éventuelles
- 40. ABG : pendant vos enseignements, quel comportement solliciter vous chez les étudiants**
- 41. Dans le processus d'apprentissage**
42. ENS3 : ils doivent s'intéresser au cours, être attentif pour pouvoir suivre le cours et chercher à comprendre le cours. Et après il a intérêt à mémoriser la chose
- 44. ABG : prennent-ils des notes ?**
45. ENS3 : quelques-uns prennent des notes. Dans le grand groupe tu ne peux pas le dire mais quelqu'un le font. L'idéal serait que l'étudiant prenne des notes ; même s'ils ont le support, il y a des explications qu'on donne pendant que le cours passe. Il y a des explications. L'idéal serait que l'étudiant prenne des notes.
- 49. ABG : pouvez-vous dire quelques chose sur les exercices**
50. ENS3 : on donne des exercices, on donne des exercices sous forme de devoir de groupe qu'ils vont préparer à la maison ou bien séance tenant vous collez l'exercice au tableau, vous donnez un temps pour réfléchir et vous revenez avec eux pour faire la correction
- 53. ABG : si vous aviez à apprécier vos démarches enseignement/apprentissage que diriez vous**
54. ENS3 : (temps mort) bon : ça va dans la mesure où après évaluation ils arrivent quand même à valider les évaluations qu'on leur demande de faire
- 56. ABG : merci. on va parler maintenant du rôle de l'enseignant. est-ce que vous pouvez me parler de votre vision de votre rôle en tant qu'enseignant**
58. ENS3 : c'est vrai qu'on dit très souvent que l'étudiant est au centre de sa formation. Mais moi je dirais que c'est l'enseignant même qui doit être au centre de la formation des enfants parce que c'est lui qui apporte la connaissance et comme on le fait, il doit avoir des groupes d'étudiants qu'il doit toujours coacher. Même avec les cours des autres il doit pouvoir les retrouver leur demander si le cours qui vient de se passer si ça va si dans l'ensemble ça va ou qu'est ce qui ne va pas. Il doit pouvoir les coacher.
- 64. ABG : pouvez-vous me parler de l'évaluation**
65. ENS3 : l'évaluation c'est disons que ce qu'on a demandé ce qu'on a donné comme connaissance, il faut évaluer l'enfant pour voir si comme le dit le système LMD, il tend à voir si l'enfant a compris si l'enfant a assimilé quelques choses auquel cas il faut l'amener à reprendre l'exercice jusqu'à ce l'enfant soit vraiment ; que l'acquisition soit total
- 69. ABG : pouvez-vous dire quelques choses sur la préparation de vos évaluations**
70. ENS3 : là il faut quand même dire aux étudiants si le cours qui est passé doit être évalué sous forme de QCM, QCM, il faut préparer les questions à partir des objectifs du cours. Tu ne peux donner un cours et aller demander autre chose que ce qui a été dit.
- 73. ABG : pouvez-vous me parler des instruments d'évaluation que vous utilisez**
74. ENS3 : (temps mort) jusque-là c'est des QCM et des QCD. Dans le temps il y avait des études de cas mais bon
- 76. ABG : il n'y a plus d'étude de cas maintenant**
77. ENS3 : si, si il y a des études de cas mais les gens veulent qu'on fasse maintenant sous forme

78. de QCM, QCD

79. ABG : Parlez-moi du temps de programmation des évaluations

80. ENS3 : bon tout dépend du nombre de question. toi-même qui prépare le sujet tu sais à peu
81. près en combien de temps tu pourras évaluer. Si c'est long tu peux lui demander de traiter à
82. un temps plus long. Mais généralement nous évaluons les étudiants sur une heure du temps
83. et la planification est assurée par le responsable des examens et concours qui fait la
84. programmation et nous communique

85. ABG : pouvez-vous me dire comment vous appréciez le résultat des évaluations

86. ENS3 : dans le temps c'est nous même qui corrigeons. On voit la plus faible note ; la plus
87. forte note et puis voilà. maintenant tout est parti à la direction, il y a une machine. c'est
88. corrigé par lecteur optique. Jusque-là on n'a pas encore eu de retour mais pour ce qu'on
89. apprit déjà, les résultats ce n'est pas très, très bon.

90. ABG : Pouvez-vous me dire comment garantir la qualité des évaluations

91. ENS3 : il faut éviter la tricherie c'est surtout ça. il faut éviter la tricherie et c'est pour tous ses
92. raisons là que les gens veulent qu'on fasse les sujets sur plusieurs versions pour minimiser un
93. peu la tricherie

94. ABG : si vous avez à évaluer vos pratiques évaluatives en formation théorique que direz

95. Vous

96. ENS3 (temps mort) pour ce qui est fait actuellement du point de vu charge de travail, on a
97. plus beaucoup à corriger (rire) mais toujours est-il que celui qui à évaluer sa chose puisse
98. vraiment corriger pour voir les défaillances et appeler toujours en tant que enseignant
99. cotcher toujours les élèves. S'il voit les défaillances, il peut appeler l'étudiant pour lui dire
100. pour telle question tu as dit ça mais voilà ; ça pouvait nous amener à cotcher d'avantage. Or
101. maintenant c'est labà. Quelles sont les remarques ? on ne peut plus faire de remarque, on ne
102. peut plus même apprécier souvent tu corrige c'est « très bien » tu vois non ça encourage
103. l'étudiant qui doit recevoir sa copie c'est « bien », c'est « assez bien » tout ça là y a en plus.
104. souvent les copies viennent avec des notes souvent ça va jusqu'à moins 2 moins 3 souvent
105. moins 20. Ça correspond à quoi ?

106. ABG : on va parler du cadre de travail. Est-ce que vous pouvez nous parler du cadre de

107. travail

108. ENS3 : Le cadre est pas même satisfaisant dans le temps s'était dur. Mais bon le minimum y
109. est pour pouvoir travailler. Pour aller dispenser les cours, on a suffisamment de vidéos
110. projecteurs. On a des machines pour la correction, nous sommes connectés pour pouvoir
111. faire des recherches ça va un peu. Au niveau des amphis ça ne va pas parce qu'il n'y a pas de
112. sonorisation. Souvent c'est la sonorisation qui prend le coup. il n'y a pas de tableau blanc
113. avec des marqueurs et les effectifs sont pléthoriques.

114. ABG : y a-t-il des notions ou des sujets qu'on n'a pas abordés sur lesquels vous voulez dire

115. un mot

116. ENS3 : au niveau des TP on peut dire qu'avant de mettre les étudiants en stage, il y a des
117. démonstrations pratiques qu'on fait ici à l'école mais le matériel fait défaut. aujourd'hui
118. même je ne sais pas si le... c'est-à-dire vous voyez (en montrant le matériel de TP) chacun
119. prend soin de prendre le minimum qui puisse l'arranger et cache ça lui-même. Parce que
120. quand ça va dans le grand groupe que tu n'as pas la chance que quelqu'un passe avant toi, tu
121. n'as plus rien pour faire le travail donc là ça fait défaut. L'enseignement ça va c'est
122. seulement au niveau de la formation pratique des encadreurs de terrain. On en a besoin
123. parce que depuis qu'on a commencé, nous sommes le site pilote, on a commencé notre
124. premier pas a formé d'abord les enseignants et puis bon nos tuteurs de stage au niveau de la
125. ville de Korhogo, Ferké, Sinematiali, c'est fini. nos stages communautaires ce sont les mêmes

126. élèves avec le système LMD qui vont rencontrer ses encadreurs moi je souhaiterais qu'on les
127. forme. Aussi la formation des enseignants sur le LMD n'est aussi pas suffisante. Il faut
128. toujours programmer la formation pour le renforcement de capacité des formateurs.

129. ABG : je souhaite que vous me parlez des techniques et des méthodes que nous avons

130. Oubliées d'en parler

131. ENS3 : avec le LMD nous utilisons la nouvelle méthode. Des cours sur power point, l'étudiant
132. au centre de sa formation. Il faut lui donner des thèmes pour faire la recherche lui-même et
133. il vient exposer. Au niveau des techniques on utilise les cours magistraux et les exposés. Les
134. jeux de rôle on utilise en TP

135. ABG : Merci

ENTRETIEN N° 4

ENS4 : Sexe masculin, enseignant, Age : 51 ans ; ancienneté professionnelle 30 ans, dont 14 ans dans la formation.

- 1. ABG : (enquêteur) : bonjour monsieur, je réalise cette interview dans le cadre de mon**
- 2. mémoire qui porte sur les pratiques d'enseignement à l'INFAS de Korhogo, antenne pilote**
- 3. du LMD. Ça sera enregistré et retranscrit sous un surnom que je vais t'attribuer après.**

4. ENS4 : ok

5. ABG : qu'évoque pour le mot enseignement

6. ENS4 : L'enseignement c'est. Je peux le voir sous deux angles l'enseignement en tant que
7. éducation et l'enseignement en tant que formation. D'abord l'enseignement en tant que
8. formation, il s'agit d'apporter une partie des apprentissages, des éléments pour permettre
9. aux formés d'acquérir des connaissances. en tant que éducation englobe tout, il englobe le
10. savoir, le savoir-faire, le savoir être. Donc je crois que mis tous ensemble puisque dans
11. l'éducation il y a la formation, et dans la formation il y a l'éducation donc on peut tout
12. mettre ensemble

13. ABG : De façon spéciale à l'INFAS vous prenez quelle définition

14. Formation, on fait de la formation donc c'est des apprentissages à la fois théoriques et
15. pratiques

16. ABG : Dans le cadre de ce mémoire, on va rester sur la partie théorique. Est-ce que vous
17. pouvez me dire comment vous conduisez vos enseignements

18. ENS4 : la conduite des enseignements peut se faire ça dépend d'abord des objectifs que je
19. me fixe au niveau pour mon enseignement. Si mon intention c'est d'inculquer des savoirs aux
20. étudiants il y a des techniques et des méthodes que j'applique. si c'est le savoir-faire, il y a
21. aussi des techniques et des méthodes que j'applique. Si c'est le savoir être aussi il y a des
22. méthodes. En ce qui concerne. Dans un premier temps c'est ce que je voudrais dire. Tous ses
23. enseignements ont un fondement théorique quand il s'agit de l'approche cognitiviste, c'est le
24. savoir qui est privilégié. L'approche socio constructiviste c'est le savoir être. D'ailleurs moi je
25. suis très favorable pour l'approche socio constructiviste. Il y a aussi le behaviorisme qui peut
26. être utilisé

27. ABG : comme vous me parlez de méthodes est-ce que vous pouvez me parler de techniques
28. et méthodes que vous utilisez dans vos enseignements

29. ENS4 : bien ! d'abord la méthode c'est par rapport. Y a la méthode de l'enseignant euh ! faire
30. passer son message et puis il y a les activités par rapport à chaque méthode et ces activités
31. sont en rapport avec l'étudiant. Je peux utiliser l'ancien système magistral ou je viens par un
32. brainstorming par exemple discuté avec les étudiants et après je fais un résumé par rapport à
33. ce qui a été donné. je peux faire aussi des travaux de groupe c'est l'activité euh ! je mets

34. l'étudiant au centre de son activité parce que euh ! par rapport à l'approche par compétence
35. je ne suis plus le détenteur exclusif de la connaissance. Ils ont des prérequis et comme je
36. vous le disais, en utilisant la méthode socio constructiviste qui permet aux étudiants de
37. discuter entre eux et de pouvoir avoir les avis des uns et des autres, partager ce que l'autre a
38. par les discussions en groupe donc des travaux de groupe. On peut faire aussi des exposés
39. ou eux-mêmes vont faire des recherches et viennent présenter. Ils peuvent faire des
40. simulations. Tout cela c'est au niveau des activités des étudiants faire des simulations, on
41. peut faire des, quoi d'autre ? en dehors des simulations on peut faire des jeux de rôle des
42. sketches tout ça. Voilà en gros par rapport aux activités c'est-à-dire pour l'acquisition des
43. compétences se sont les activités que j'entreprends au niveau des étudiants pour pouvoir
44. sortir ce qui est sûr qu'on soit dans le cognitiviste ou le socioconstructiviste qu'on soit dans
45. le behaviorisme qu'on soit dans d'autres modèles. Toutes ses méthodes peuvent être
46. appliquées ça dépend de l'objectif que je me fixe.

**47. ABG : ok ! ici vous avez été général. Vous avez essayé d'expliquer Mais de façon pratique
48. quelles sont d'abord les méthodes et ensuite les techniques que vous utilisez dans la
49. formation. vous avez parlé de deux méthodes : la méthode traditionnelle et la nouvelle
50. méthode**

51. ENS4 : c'est l'approche par compétence. C'est dire l'éducation basée sur la compétence

52. ABG : c'est que vous avez appelé la méthode EBC

53. ENS4 : oui, en fait c'est une approche comme on le dit

54. ABG : mais est-ce que vous utilisez ici ?

55. ENS4 : euh !! c'est plus ou moins utilisé. Ce n'est pas encore huilé mais nous sommes dans
56. une phase de transition. Nous nous exerçons à cette méthode. Ce n'est pas encore bien pris
57. eu égard au nombre pléthorique des étudiants. Avec le nombre pléthorique des étudiants et
58. le nombre d'enseignant que nous sommes, c'est des méthodes qui sont difficiles à appliquer.
59. Nous sommes à cheval. Il n'y a pas une méthode spécifique. Il n'y a pas de radicalisation entre
60. les méthodes que nous appliquons. Nous sommes pour le moment dans une méthode mixte.
61. Une méthode à la fois traditionnelle, à la fois nouvelle.

62. ABG : ok ! ça, c'est au niveau des méthodes. Maintenant les techniques que vous utilisez

63. ENS4 : les techniques là, elles sont variées, je pense qu'on utilise la plus part des techniques.
64. les simulations se font et elles sont très, très fréquentes. Les jeux de rôles, les sketches et
65. autres.

66. ABG : dans quels buts

67. ENS4 : d'abord c'est pour permettre aux étudiants. Un d'appréhender, de percevoir c'est-à
68. dire on vise l'aspect visuel, cognitif et l'oral ainsi que l'auditif. C'est-à-dire on prend tous les
69. sens en compte parce que pour mieux apprendre il faut au moins deux sens qui doivent être
70. touchés. Donc quand on voit et qu'on fait ou quand on voit, on entend et on fait je pense
71. que c'est plus facile.

72. ABG : Merci ! Mais les cours magistraux vous n'avez parlé.

73. ENS4 : je dis qu'on est à cheval sur les deux ; on fait toujours les cours magistraux, on fait les
74. travaux dirigés, on fait des TP. On peut utiliser les diapositives, les power-points, les films
75. tout ça. Dans presque tous les cours les étudiants ont des supports à la fois physiques et
76. électroniques.

77. ABG : pouvez-vous nous parlez de l'apprentissage

78. ENS4 : l'apprentissage c'est, c'est, c'est je fais et je laisse faire. Donc là on devient un
79. accompagnateur, on devient un coach dans l'apprentissage ; c'est un coach, un
80. accompagnateur, un directeur, un dirigeant et donc et là on favorise la répétition ; la
81. répétition des tâches, des actes. C'est maintenant le savoir-faire qui est maintenant privilégié

82. au niveau de l'apprentissage. mais toujours l'étudiant au centre de son apprentissage. Je fais,
83. il voit faire et je lui demande de faire : Pendant qu'il fait mais bien sûr avec des instruments.
84. Pendant qu'il fait, on corrige. On fait, il finit de faire, il dit ce qu'il n'a pas réussi ensemble on
85. essaie de voir comment est ce que. On devient un accompagnateur de l'étudiant

86. ABG : Pendant que vous êtes en train d'encadrer, quels comportements sollicitez-vous

87. Chez l'apprenant

88. ENS4 : ce que je, je, il y a la compréhension donc pour comprendre, il faut écouter, il faut
89. suivre, il faut voir. Et puis il y a sa réaction par rapport à ce qui se fait et sa solution par
90. rapport à ce qui a compris

91. ABG : quelles appréciations vous pouvez faire par rapport à vos démarches

92. d'enseignement

93. ENS4 : par rapport à mes démarches d'enseignement, je peux dire que je suis encore au
94. stade d'apprenant. On apprend à tous moment. il y a de nouvelles techniques ou des
95. techniques que je maîtrise moins que je cherche à améliorer. Je suis dans un désir perpétuel
96. d'amélioration de ce que je croyais savoir. C'est comme ça que je peux dire. Je suis dans un
97. perpétuel recommencement pour m'améliorer parce que j'apprends avec les étudiants aussi

98. ABG : merci ! on va parler de notre rôle en tant que enseignant. quelle vision vous avez du

99. rôle de l'enseignant à l'INFAS

100. ENS4 : je suis d'abord comme rôles : je suis éducateur, je suis accompagnateur, je suis coach

101. ABG : tout ce que vous êtes en train de dire fait partie de la vision ?

102. ENS4 : Non ! dans la vision c'est que je veux, ce à quoi ; c'est l'excellence. Aboutir à un
103. infirmier ou à un. Les formés doivent être c'est-à-dire c'est l'excellence là. ma vision c'est ce
104. que faire. Que faire pour que les étudiants qui sortent de cette école soient encore les
105. meilleurs. Je ne sais pas si j'ai compris votre question.

106. ABG : la question parle de la vision de votre rôle en tant qu'enseignant

107. ENS4 : ah j'ai une grande responsabilité en tant qu'enseignant. parce que ceux qui viennent,
108. la plus part nous sommes devant eux comme des modèles et donc nos pratiques si elles sont
109. bonnes, ils vont adoptés ses pratiques .si elles sont mauvaises, ils vont adopter ses mauvaises
110. pratiques et donc j'ai une responsabilité d'être, d'exceller, je dois être un enseignant
111. responsable. Responsable dans ce sens que ce que je fais doit être bon pour la formation de
112. celui qui est devant moi. Je dois être intègre, je dois être sociable et compréhensible. Je dois
113. être rigoureux mais pas méchant

114. ABG : Est-ce que vous pouvez résumez en quelques mots vos pratiques d'enseignement

115. ENS4 : je suis un formateur qui est en apprentissage

116. ABG : Que pouvez-vous dire sur l'évaluation des apprentissages

117. ENS4 : l'évaluation je la perçois de plusieurs façons. l'évaluation c'est noté, attribué une
118. note, une valeur ; l'évaluation c'est voir le niveau d'acquisition des compétences. C'est
119. contrôlé. Evaluer aussi c'est, comme je parlais du niveau d'acquisitions des compétences en
120. vue d'améliorer. Evaluer ce n'est seulement attribuer des notes. Il y a beaucoup de chose
121. dans l'évaluation. Ce n'est pas seulement dans le contrôle. Il y a l'évaluation en tant que
122. moyens d'apprentissage

123. ABG : donc l'évaluation formative alors !

124. ENS4 : si vous voulez, évaluation formative si ce sont ses termes que je n'ai pas voulu utiliser
125. ses gros, gros mots. L'évaluation formative qui signifie que c'est dans tout le processus de
126. formation et chaque niveau, il faut évaluer voir où on est arrivé, corriger. On reprend, on
127. évalue, on corrige, on reprend ainsi de suite ça c'est la formative.

128. ABG : on attribue des notes

129. ENS4 : Dans la formative non on n'a pas forcément besoin de note ce n'est pas nécessaire

130. l'attribution de note et maintenant y a l'évaluation contrôle. Il peut avoir des sommations,
131. on donne des notes absolument. Les notes à la fin d'un cours, ou à la fin d'un semestre ou la
132. fin d'une année ; à la fin d'un processus de formation c'est à dire on prend les étudiants de
133. L1 à la fin du processus c'est l'évaluation certificative. On a parlé d'évaluation contrôle,
134. d'évaluation formative et puis il un troisième type d'évaluation dans le grand groupe
135. d'évaluation.

**136. ABG : pouvez-vous me parlé de la préparation de vos évaluations avant de les soumettre
137. aux étudiants.**

138. ENS4 : d'abord, euh ! je fais un effort pour qu'il y est un rapport entre les objectifs que je
139. me suis fixé dans le cours et la formulation des questions. donc quand je vais faire mon
140. évaluation, je prends chaque objectif du cours et je vois le contenu ce que je peux demander
141. à l'étudiant par rapport au chapitre donc j'essaie de faire un rapprochement pour qu'il y est
142. une concordance entre les objectifs du cours et mon évaluation. Je ne peux pas juger d'une
143. concordance parfaite mais je fais un effort d'être en concordance avec les objectifs. Je ne
144. veux pas sortir des objectifs

145. ABG : pouvez-vous parler des instruments que vous utilisez pour évaluer

146. ENS4 : pour évaluer les étudiants, je peux utiliser une grille ou une clé de correction si c'est
147. une évaluation écrite. Je peux utiliser une grille d'observation des taches ou une grille de
148. comment on appelle ça, une grille d'apprentissage

149. ABG : Comment fixez-vous le temps des évaluations

150. ENS4 : je dis par exemple que pour un sujet de 1 heure que je donne aux étudiants, il faut
151. que moi l'enseignant je puisse traiter ce sujet en 30 mn. Ce que je peux faire en 30 mn
152. comme c'est moi l'enseignant, l'étudiant je peux lui donner en 1 heure. En tout cas si je
153. traite le sujet en 1 heure, ça dire que si je le soumetts aux étudiants, le temps sera insuffisant

154. ABG : Le processus de planification des évaluations, est ce que vous pouvez en parler

155. ENS4 : la planification, elle est semestrielle et elle est également en fonction des modules.
156. Si c'est un module de, c'est une discipline ou un ECU qui me fait plus de 25 heures, je peux
157. faire au minimum 2 évaluations. Si c'est un ECU de moins de 25 heures je fais au plus 2
158. évaluations

**159. ABG : Est-ce que vous pouvez parler de la manière donc vous appréciez le résultat des
160. évaluations**

161. ENS4 : si il y a par exemple en principe, je dois retrouver à la fin de l'évaluation les
162. meilleurs, les excellents, je dois retrouver les bons, je dois retrouver les passables, les
163. médiocres, et les nulles. Si je fais une évaluation qu'il y a plus de nuls soit c'est mon
164. enseignement qui n'est pas passé, soit c'est les étudiants qui n'ont pas bossé. si je fais mon
165. évaluation qu'il y a trop de bon, soit c'est la formulation de mes questions qui sont trop
166. évidente ou c'est mes étudiants qui ont très bien compris

167. ABG : pouvez-vous me dire comment vous garantisiez la qualité des évaluations

168. ENS4 : la qualité des évaluations est toujours en rapport avec ce que j'obtiens comme
169. résultat. Je subdivise cela en trois portions. Je dois avoir un tiers de bon, un tiers de moyens
170. et peut-être un tiers de passable et de moins bon

171. ABG : la qualité n'est pas en relation avec les objectifs ?

172. ENS4 : si ! je pourrais dire par exemple à tel niveau de mon cours, ça été bien saisi par
173. exemple l'objectif 1 a été bien saisi. l'objectif2 n'a pas été bien saisi ou a été partiellement
174. compris. Donc il y a un rapport entre les questions formulées et les objectifs du cours et le
175. niveau de compréhension des étudiants pourrait être en rapport avec les notes obtenues et
176. aussi en rapport avec les objectifs. on peut dire tel ou tels objectifs ont été mieux cernés que
177. tels autres. Dans ce cas lors de la correction, on insistera là ou les étudiants ont mal compris

178. ABG : pouvez-vous résumer vos pratiques évaluatives en formation théorique.

179. ENS4 : personnellement y a trop d'évaluations théoriques la théorie n'est pas c'est un
180. élément de la compétence ; c'est un élément dans l'acquisition des compétences donc on
181. devrait pouvoir faire plus de pratiques que de théories. Je remarque, c'est le système qui
182. nous impose cela, je remarque que nos étudiants ici. ça ne fait même que les étudiants
183. perçoivent les évaluations d'attribution de notes comme supérieures aux évaluations
184. pratiques. Ils se disent s'ils ont validé leurs évaluations théoriques. C'est lié au système qui
185. fait croire que c'est plus important alors que c'est autant important que les évaluations
186. pratiques. je pense qu'on devrait faire moins d'évaluations théoriques et faire encore plus
187. d'évaluations pratiques. C'est parce que c'est là qu'on voit, qu'on perçoit ce que l'étudiant à
188. acquis.

189. ABG : Parlez-moi de votre cadre de travail

190. ENS4 : l'environnement de travail est passable, premièrement, il y a beaucoup
191. d'instruments didactiques qui manquent, insuffisance de salle, insuffisance d'enseignant ce
192. qui fait qu'on a des charges administratives qui nous éloignent beaucoup de nos objectifs
193. davantage, qui nous éloignent beaucoup de nos objectifs. Ce sont ces charges
194. administratives là, je parle de l'environnement et la juxtaposition des activités font que de
195. fois tu n'arrives pas à savoir dans la journée ce que tu as faits. Il y a tellement beaucoup de
196. chose à faire dans un laps de temps que et ensuite on a, on n'a pas suffisamment de matériel
197. pour travailler pour faire des simulations. Même les enseignements qu'on dispense, le
198. matériel didactique, les diapositives, les padex, les quoi, on n'a pas tous ces éléments. On
199. travail, on se dit être dans un système mais les moyens pour que ce système puisse
200. progresser, avancer, il n'y a n'en pas. Le minimum qu'il faut là vraiment, je ne pense pas
201. qu'on ait ça. On travail, on dit être dans un système qui malheureusement au niveau
202. environnemental n'est pas, ne respecte pas le système lui-même. Donc vraiment, on est dans
203. une situation, c'est très passable. On a l'informatique, on a quelque fois internet, la
204. connexion, quelques fois des appareils. Bon, les salles sont exiguës pour le nombre des
205. étudiants. Pour faire un TP tu te retrouves avec 30 étudiants dans une petite salle et tu dois
206. faire en 4h le même TP, si on était plusieurs enseignants pour le faire. S'il y avait 10
207. enseignants pour faire un TP sur la perfusion. Si on a 180 étudiants sa voudrais dire que ou
208. bien si on avait 200 étudiants, 20 enseignants prendront 4h les étudiants. Il se trouve qu'on
209. prend 30 il y en a qui sont cachés, il y en a qui sont calme on ne peut pas les voir pour les
210. faire exécuter ses soins et là c'est compliqué. On a insuffisamment de mannequins. Depuis
211. que je suis enseignant dans cette école, je n'ai jamais vu un matériel pour faire un sondage
212. vésical, ni un matériel pour faire un lavage d'estomac, ni un matériel pour faire une
213. aspiration nasogastrique. Aujourd'hui les étudiants sont en train de payer leur matériel pour
214. venir préparer une perfusion. Y a rien donc l'environnement, si c'est les bâtiments, les salles
215. oui c'est bon. Mais c'est insuffisant et aujourd'hui elles sont dépassées au regard des besoins
216. de l'état, elles sont dépassées.

217. ABG : Y a-t-il des notions abordées ou non que vous voulez précisées ou en parlées.

218. ENS4 : nous sommes restés dans l'enseignement sur les aspects théoriques. Nous avons
219. moins parlé des aspects pratiques. Le stage que nous n'avons évoqué et qui fait partie de la
220. formation des étudiants. Le stage, il est capital, c'est le lieu privilégié des apprentissages.
221. Autre éléments depuis qu'on a commencé le LMD, on a l'impression qu'on n'a pas le temps.
222. On commence l'année scolaire tardivement et doit finir top. Cette année on a commencé en
223. février, mi-février et on veut qu'on finisse l'année scolaire en septembre ce qui n'est pas
224. possible on n'aurait respecté les 9 mois

225. ABG : avec le LMD on parle en terme de semestre n'est-ce pas.

226. ENS4 : le semestre1 qui devrait faire 14 semaines finalement on ne respecte pas cela.
 227. L'environnement de travail pour les étudiants n'est pas très favorable parce qu'ils sont
 228. étouffés par les cours et les évaluations de sorte qu'ils ont l'impression, la pression est trop
 229. forte, la pression est trop forte tout ça s'est lié au cours et cette même pression tout le
 230. monde-là, enseignants, étudiants tout le monde est sous pression, je pense que avec ce qui
 231. est en train de se faire d'ici l'année prochain les choses vont s'améliorer si on commence
 232. l'année scolaire en octobre c'est sûr qu'on va finir tôt voilà un peu les éléments que je
 233. voulais ajouter, je vous remercie
234. ABG : merci

ENTRETIEN N° 5

ENS5 : Sexe masculin, enseignant, Age : 48 ans ; ancienneté professionnelle 12 ans, dont 04 ans dans la formation.

- 1. ABG : (enquêteur) : bonsoir monsieur, je réalise cette interview dans le cadre de mon**
- 2. mémoire qui porte sur les pratiques d'enseignement à l'INFAS de Korhogo, antenne pilote**
- 3. du LMD. Ça sera enregistré et retranscrit sous un surnom que je vais t'attribuer après.**
4. ENS5 : pas de problème
- 5. ABG : qu'évoque pour vous le mot enseignement**
6. ENS5 : l'enseignement pour moi c'est le transfert des connaissances.
- 7. ABG : c'est tout**
8. ENS5 : en un mot si non, il y a beaucoup de détails qu'on pourrait ajouter. Alors pendant
9. ces transferts de connaissance, il y a certains dispositifs à mettre en place sinon ça serait
10. enseignement, enseignement s'il y a pas d'organisation qui se fait. Donc ça se prépare ; ce
11. qui doit être enseigné est connu d'avance, celui à qui on doit dispenser est connu puis on
12. procède maintenant au transfert à partir d'un certain nombre de moyen qui sont mis en
13. place pour permettre à celui qui doit apprendre de bien apprendre et celui qui doit
14. transmettre de pouvoir bien transmettre
- 15. ABG : Que pouvez-vous dire sur votre conduite d'enseignement. En d'autre terme**
- 16. comment vous conduisez vos enseignements**
17. ENS5 : c'est une question qui me semble un peu vaste. Pour cette école je dispense des
18. cours de soins infirmiers, les cours de recherche en 3eme année puis de médecin en 2eme et
19. en 1ere année. si je prends les cours de 1ere année en médecin, les maladies non
20. transmissibles. Ces cours comportent deux volets, un volet qui est fait sous forme d'exposé
21. des étudiants, des thèmes sont sélectionnés et attribués à un certain nombre de personne
22. qui vont faire des recherches puis ils viennent exposer et ensemble on fait la régulation de
23. sorte que ce qui va être fixé soit la bonne information. A côté de cela il y a les cours les cours
24. magistraux, là c'est ça se fait sur diapositive qui sont présentées et en même temps qu'on
25. fait en sorte que ça soit un cours participative. Donc on leur pose des questions et dans un
26. premier temps sous forme de brainstorming ou des questions isolées et par ces réponses, on
27. fait la découvertes ensemble. C'est comme ça de manière générale ça se fait.
- 28. ABG : pouvez-vous me parler des méthodes et des techniques que vous utilisez pendant**
- 29. Ces cours**
30. ENS5 : il faut dire que tout est par rapport aux objectifs qu'on veut atteindre. On n'a pas un
31. choix fixé. On choisit ou souvent ça s'impose. On fait un peu de méthode nouvelle et de
32. traditionnelle et on met tout cela ensemble. Lorsqu'il s'agit des TD alors on peut faire
33. intervenir les jeux de rôles ou d'autres formes de simulations. Donc ça dépend des cours
- 34. ABG : de façon concrète pouvez-vous me décrire le dernière cours que vous avez dispensez**

35. ENS5 : le dernier cours, c'était un cours de pathologie tropicale chez les sages-femmes 2eme
36. année. Il faut dire d'abord que c'est un cours qui n'est pas dans la maquette pélagique mais
37. dont le contenu est important pour les sages-femmes donc les autres années c'est le chef
38. d'antenne de Bouaké qui dispensait et n'a pas pu être là et la cellule a décidé que ça soit moi
39. qui dispense ce cours donc à parti du document de base c'est-à-dire le fascicule, j'ai dû puis é
40. les informations qui me semblaient nécessaire et utile pour les étudiants pour confectionner
41. les diapositives. Ça, ça m'appris quelques temps. Normalement j'avais souhaité soumettre
42. cela à celui qui dispensait les cours auparavant mais le temps était coincé, on était presque
43. au bout du semestre donc avec les autres collègues on a pu apprécier ensemble et j'ai
44. commencé à dispenser ses cours. C'étaient programmés de manière saccadée puis que ça n'a
45. pas été programmé d'une manière continue. Je fais 3h cette semaine, on attend une
46. semaine encore pour programmer 4h donc ça été d'une manière saccadée. Mais lorsqu'il
47. s'agissait de faire le cours, les délégués étaient averti pour que le matériel pédagogique
48. notamment le vidéo projecteur soit en place. L'autre qu'est qui s'opposait s'était le support
49. que les étudiants n'avaient pas. Mais généralement je me dis quand je leur donne le support,
50. il est difficile pour eux de suivre le cours. Donc J'ai donné toutes les explications et après
51. c'est les mêmes diapositives que j'ai transformé en version Word sous forme de mode plan
52. que je leur distribué. Donc pour me résumé, le cours a été préparer en diapo, l'organisation
53. pratique, je me suis appuyé sur les délégués puis à la fin ils ont eu les supports qui leur
54. permettent de fixer le contenu qui a été dispensé en power point.

55. ABG : avant ça avez-vous donné un plan de cours

56. ENS5 : j'ai plus tôt donné les différents titres contenus dans le chapitre maintenant avant
57. chaque chapitre, alors la première diapositive donnait les différents éléments qu'on allait
58. aborder ensemble d'emblée le plan de cours n'est pas donné au paravent.

**59. ABG : Pouvez-vous dire un mot sur l'apprentissage. Quels comportements vous souhaitez
60. dans le processus d'apprentissage**

61. ENS5 : l'idéal serait que les étudiants enquêtes de savoir soient attentifs. Mais nous sommes
62. avec des étudiants qui ont des passés divers. Certains ont peut-être côtoyé, se disent
63. connaître donc il y a beaucoup de digression à travers les questions et si vous ne savez pas
64. canaliser vous allez vous retrouver hors de votre cours lorsque ce n'était pas le mobile de la
65. rencontre. Pour la plus part certain sont très curieux. En 1ere année, il faut faire beaucoup
66. attention parce qu'ils ont des logiques mais ils n'ont pas la faculté de trouver le bon et le
67. mauvais donc si tu ne fais pas attention tu donnes la mauvaise information ça va rester telle
68. ce qui est un peu différent de ceux qui sont en 2eme et en 3eme année qui ont une certain
69. information avec d'autres enseignants et qui parfois lorsqu'on fait des erreurs de manière
70. subtile nous dire que je pensais que donc l'apprentissage c'est l'enseignant qui organise mais
71. c'est un apprentissage dans les deux sens. Parce qu'aujourd'hui avec l'internet les étudiants
72. ont la possibilité de fouiller. Souvent on fait de belles découvertes avec eux. Donc en même
73. temps qu'ils apprennent, nous aussi on apprend. Il faut être humble de le reconnaître qu'a
74. certain moment on n'est pas sensé tout connaître, on va partager avec les étudiants. Donc
75. l'apprentissage pour moi c'est comme on le dit allé laver le moutons, il faut dire on va se
76. laver donc quand on va dispenser le cours moi je ne me gêne pas lorsque ça devient
77. compliqué de fouiller le dictionnaire dans mon portable pour dire on va fouiller ensemble
78. donc pour moi l'apprentissage c'est l'échange.

**79. ABG : Mais pendant que vous échangez, vous sollicitez quels comportements chez les
80. étudiants**

81. ENS5 : au départ, on pouvait penser que tel qu'on a vécu la chose que ça soit vécu comme ça
82. mais les temps ont changé. aujourd'hui quand, il faut qu'on donne une certaine liberté, pas

83. liberté en tant que on peut tout faire mais il faut que l'étudiant soit relaxe, qu'il ne soit pas
84. sous pression pendant qu'on fait le cours et que les décisions qu'on va engager ça ne sera à
85. sens unique ou ça soit comment on va faire, c'est lui le maitre donc je fais en sorte que je ne
86. sois pas le maitre même si la fin je dois faire une régulation pour leur dire que vous pouvez
87. penser beaucoup de chose mais dans tel domaine voilà la conduite à tenir.

88. ABG : si vous devrez apprécier vos démarches d'enseignement/apprentissage que diriez

89. vous

90. ENS5 : j'aurais souhaité que ça soit quelqu'un d'autre qui me dise que tel que j'ai faits voici,
91. voici. Mais il faut dire que les étudiants nous amènent toujours à revoir notre position, notre
92. manière de faire. Si vous avez par exemple un cours en multiple vacation, vous dispensez
93. avec un premier groupe, vous voyez quelles ont été les difficultés et quels ont été les centres
94. d'intérêt des étudiants et à partir de là, vous faites en sorte que le message passe comme ils
95. le souhaitent. Donc de manière général, je me dis qu'il y a toujours de quoi à ajouter, que ce
96. que je fais, il y a beaucoup de chose qui font ce n'est pas comme ce que j'aurais souhaité que
97. ça soit fait. Un cours ça se prépare. Tout de suite on vient te prendre et on te dit tel
98. enseignant n'est pas venu, il faut aller tu vas dispenser. Ce cours-là ne sera pas dispensé de la
99. même manière qu'un cours pour lequel on vous a donné un emploi du temps en début de
100. semaine que tu dois aller dispensé, tu te prépares tu te mets dans les conditions. Mais quand
101. on connaît, on connaît, peut être que c'est le transfère qui va connaître quelques
102. trébuchement mais je me dis que il y a toujours de quoi à ajouter et moi je ne me gêne pas à
103. aller assister au cours d'un autre pour pouvoir améliorer certaines choses

**104. ABG : nous allons parler de notre rôle en tant qu'enseignant. pouvez-vous me parler de la
105. vision de votre rôle en tant qu'enseignant**

106. ENS5 : alors, pour moi en tant qu'enseignant comme je l'ai dit tout à l'heure, c'est un donné
107. et un recevoir. Pour moi je suis un accompagnateur, j'accompagne les étudiants par rapport
108. à leurs objectifs pédagogiques qui sont d'ordre institutionnel ou bien qui sont par rapport à
109. un cours bien précis ce sont les objectifs du cours mais aussi il faut qu'on arrive à déterminer
110. les objectifs des étudiants pour qu'on puisse les accompagner dans le bon sens. Vous avez vu
111. par exemple ce document (montre un document) fiche d'analyse des difficultés donc en tant
112. qu'accompagnant, on a fait le contrôle de connaissance et j'ai appelé les étudiants un à un
113. pour leur poser un certain nombre de question pour pouvoir maîtriser pourquoi telles
114. difficultés à lieu à tel endroit donc pour moi je les accompagne et quand il le faut, il me
115. sollicite et je l'ai guide. C'est comme ça que je perçois la chose

116. ABG : pouvez-vous me résumé vos pratiques d'enseignement

117. ENS5 : pour résumé mes pratiques d'enseignement je dis que c'étaient en fonction des
118. cours, fonction de la nature du cours. un cours qui est conduit en TP ce n'est pas la même
119. manière qu'un cours qui est conduit en Cours magistral donc cela est fonction et par rapport
120. aux objectifs qu'on se fixe et le point qu'on donne aux étudiants comme point d'arrivée, on
121. s'organise puis on réunit ce qui est essentiel pour ce cours comme en termes de matériel,
122. d'organisation d'espace et tout ce qu'il faut pour que cela soit atteint. cela n'est pas toujours
123. aisé puisque on a 5 amphi et on 3 vidéos projecteurs et souvent tu programmes et au
124. moment tu n'as pas ce qu'il faut donc ce qui est programmé n'est ce qui fait sur le terrain

125. ABG : merci, on va parler maintenant d'évaluation, pour vous l'évaluation c'est quoi

126. ENS5 : l'évaluation c'est un point d'arrêt pour apprécier ce qu'on fait et voir si ça été bien fait
127. par rapport ce qu'on voulait atteindre comme objectifs auquel cas on avance. si tel n'est pas
128. le cas on procède à des régulations pour permettre d'atteindre les objectifs.

129. ABG comment préparer vous vos évaluations avant de les soumettre aux étudiants

130. ENS5 : alors le cours dispensé, même si pendant les cours les objectifs ne sont pas toujours

131. communiqués de manière verbale parce que ce n'est pas dans tous les cours qu'on arrive à
 132. communiquer les objectifs alors que ça devrait être le cas. il faut avoir l'honnêteté de le dire.
 133. Ce n'est pas par habitude qu'on avance, et après on fait un recentrage. Donc le cours est
 134. dispensé et par rapport aux différents éléments qu'on considère comme important et qui
 135. doit être assimilé par les étudiants et justement c'est cela qui doit faire l'objet des objectifs
 136. donc les questions sont formulées par rapport à cela soit en questions ouvertes soit en
 137. questions fermées sous forme de QCM et de QCD. Mais pour être honnête il y a un frein
 138. d'étudiants qui fait que la tendance maintenant est moins aux questions ouvertes parce que
 139. si vous avez 200 étudiants que vous formulez 20 questions ouvertes. 20 multiplié par 200,
 140. attendez-vous à 4000 réponses et si pour chaque réponse il faut aller chercher l'élément
 141. répondant à l'intérieur, ça pose problème. Donc la tendance actuelle et cela a été validé par
 142. l'administration qui veut que maintenant tout soit en QCM, QCD mais on le fait, mais
 143. personnellement ce n'est mon gout par ce que ça limite un peu ce qu'on doit atteindre
 144. comme objectifs. Peut-être que c'est moi qui ne sait pas formuler de sorte que tous mes
 145. objectifs se retrouve dans les QCD, QCM mais pour moi c'est laisser la liberté à l'enseignant
 146. qui a dispensé le cours de faire en sorte que ce qu'il a formulé comme objectifs soient
 147. respecté par l'étudiant mais ce n'est pas aisé avec les QCM et les QCD

**148. ABG : en fonction des niveaux d'acquisition des connaissances selon bloom par exemple,
 149. quels instruments vous utilisez pour les évaluations**

150. ENS5 : on s'occupe de cette classification mais la cible même nous dit déjà. Si vous avez des
 151. étudiants de 1ere année, vous ne pouvez pas leur demander un niveau de synthèse par
 152. exemple par rapport à un cours qu'ils viennent de voir pour la première fois donc par rapport
 153. au niveau, le niveau taxonomique est respecté mais en 3eme année, il y a plus de
 154. raisonnement par rapport à la première année où on leur demande beaucoup plus au niveau
 155. cognitif. En 3eme année il est plus questions de produire que de reproduire donc ce niveau il
 156. faut faire en sorte soit le niveau soit plus relevé

157. ABG : Comment fixé vous le temps de composition des évaluations

158. ENS5 : Non, ça c'est un peu comme si on te donne un cours et te dis que tu dois dispenser en
 159. 1h. c'est toi qui fais en sorte que le cours soit adapté à 1h ce n'est pas l'enseignant qui fixe le
 160. temps

161. ABG : comment faites-vous pour tenir dans les 1h

162. ENS5 : alors j'ai à faire à des questions de type de QCM, QCD, les questions que je peux
 163. répondre en 30mn je propose de lui donne en 1h mais quand c'est des questions ouverte, il y
 164. a beaucoup d'éléments que je prends en compte, moi-même mon temps de correction et
 165. également le temps que les étudiants vont mettre pour pouvoir corrigé donc par rapport à
 166. cela, je sélectionne ce qui est essentiel et qu'avec la réflexion on peut mener en 1h. si des
 167. questions ouvert je me dis par exemple pour une question ouverte, l'étudiant peut mettre
 168. facilement 2 à 3mn par question par rapport à ce nombre là j'essaie de déterminer le
 169. nombre de questions que je peux poser mais généralement comme c'est des questions
 170. ouvertes, des QCM et des QCD pour chaque type on essaie de faire des simulations et à la fin
 171. on additionne et on leur fait un bonus pour que ça tienne dans le temps.

172. ABG : pouvez-vous me parler du processus de planification de ses évaluations

173. ENS5 : les évaluations sont planifiées par les responsables de promotion qui nous
 174. soumettent en tant que coordonnateur puis on communique au service des examens et
 175. concours mais c'est par rapport à la progression des cours que les évaluations sont
 176. programmées. Dans l'ancien programme, il était prévu un devoir pour un volume horaire de
 177. 15h. Maintenant que tout est par crédit les choses ne se font plus comme l'ancien temps.
 178. Mais on exige ça même que pour plus d'un crédit, on essaie de voir s'il y a nécessité de faire

179. une évaluation

180. ABG : Pouvez-vous me dire comment vous appréciez le résultat de ses évaluations

181. ENS5 : on apprécie d'abords par rapport à la compréhension générale. Si vous faites un
182. devoir qu'il y a plus de 50% qui n'ont pas la moyenne cela voudrait que quelque part
183. sûrement je n'ai pas fait ce que je devrais faire. ou bien je n'ai pas dispensé ce que je devrais
184. dispenser donc il y a d'abord cette appréciation puis on peut aussi avoir un plus grand
185. nombre puis à l'intérieur, il y a des questions qui font que tout le monde passe à côté. Là
186. aussi l'appréciation va dans ce sens, il n'est pas question de dire il n'est question de dire je
187. vais aller faire la correction mais qu'est ce qui a fait que cette question a été mal compris par
188. tout le monde. Là aussi c'est un autre niveau d'appréciation quand cela est fait, on essaie de
189. voir si c'est la question qui a été mal posée ou bien c'est la leçon qui n'a pas été comprise ou
190. bien c'est la position de la leçon dans le cours qui a fait que les étudiants ont fait un faux pas
191. sur la question. Il y a toute une analyse qu'on peut faire. Souvent ça peut être juste comme
192. ne pas être juste mais on devrait pouvoir à chaque fois faire cette appréciation

193. ABG on va parler maintenant de la qualité des évaluations. Comment garantissez-vous

194. cette qualité

195. ENS5 : bon la qualité moi je ne dirais pas la qualité mais plutôt la pertinence. Par moment je
196. le fait avec les collègues de même cellule mais il y a souvent les situations qui font que
197. autant les collègues se méfient de toi, toi aussi tu te méfie d'eux. Parce que quand y a la fuite
198. ça pose un certain nombre de problèmes donc généralement la qualité est appréciée
199. lorsqu'on a les retours après les devoirs

200. ABG : si vous aviez à résumer vos pratiques d'évaluation que direz vous

201. ENS5 : bon ! les pratiques sont acceptables seulement que ses pratiques sont influencées
202. par beaucoup de choses. Lorsque vous avez fait une leçon et que cela vous a appris un certain
203. nombre d'heures et au moment de l'évaluation, on vous dit que vous composez avec telle
204. personne, ça veut dire que vous devez tenir compte de la personne en composant votre
205. devoir. Si c'est un devoir d'1h, vous devrez faire en sorte que ce que vous allez composer
206. tienne en 30mn. Tenir en 30mn ça suppose que s'il y a des choses qui semblaient
207. importantes, tu seras obligé de faire un deuxième choix pour que ce qui va être retenu
208. tienne dans le temps. Influencer aussi par le nombre d'étudiants. Le nombre d'étudiants
209. comme je disais en début, ça fait que, les questions lorsqu'elles sont ouvertes s'amènent
210. beaucoup de réponses très larges. Or pour qu'on arrive à des questions de compréhension, à
211. des questions de synthèse, il faut que ça soit des questions ouvertes qui amène l'étudiant à
212. expliquer par exemple un mécanisme ou une situation. Mais si l'enseignant qui doit expliquer
213. et lui demander si c'est vrai ou faux là, le raisonnement n'est plus. Donc il y a tous ses
214. facteurs-là qui interviennent. Puis souvent les compositions ne sont pas comme ce qu'on
215. aurait souhaité. Quand on arrivait en 2007, les sages-femmes étaient 17 en 3ème année. Là
216. là tu peux poser les questions ouvertes comme tu veux et tu as les réponses comme tu veux
217. et tu as le temps de corriger. Aujourd'hui le plus petit effectif que ce soit chez les sages
218. femmes ou les infirmiers c'est dans les 60 pour les sages-femmes là, c'est acceptable mais
219. chez les infirmiers où on va dans 100 et quelques donc on est obligé de faire le choix des
220. questions de sorte que ça ne soit pas très difficile, pénible à la correction. Si on doit faire par
221. exemple des plans de soin, on est obligé de limiter le nombre de besoins. Or l'étudiant, peut
222. être que en faisant plus, on allait savoir que là, là il n'a pas copié sur quelqu'un, il maîtrise

223. ABG : Maintenant on va parler du cadre de travail. Pouvez-vous me parler de votre cadre

224. De travail

225. ENS5 : le milieu en tant que cadre physique est acceptable. Maintenant les conditions de
226. travail, là c'est ce qui se passe dans ce milieu de travail : là souvent ça pose des problèmes.

227. Quand vous dites à l'étudiant va chercher, cela veut dire qu'il y a un espace dans lequel il va
 228. chercher. mais va chercher, il arrive il n'y a pas d'internet, ça pose problème. Toi aussi quand
 229. tu dis à l'étudiant va chercher, toi aussi il faut chercher parce que l'étudiant va venir avec
 230. des éléments si toi aussi tu n'as pas cherché tu es obligé de dire si vous avez vu sur internet
 231. c'est que c'est vrai or tout ce qui est sur internet n'est pas vrai ou bien tu seras obligé de
 232. contredire alors que ce qu'ils ont vu ça été agrémenté de manière scientifique donc le
 233. problème d'internet, souvent ça pose problème donc je dirais que ça devrait pas. Puis le LMD
 234. (pose) ça, je ne sens plus la motivation de départ au niveau des enseignants surtout que
 235. avec le diplôme d'état. On nous a dit qu'on faisait le diplôme d'état et que le LMD était pour
 236. la suite universitaire puis on a donné à ceux qui ont eu le diplôme d'état, qui a validé la
 237. licence une attestation de réussite au diplôme d'état et rien n'a été fait au niveau de la
 238. licence. cela amène beaucoup d'interrogation tant bien au niveau des étudiants que des
 239. enseignants. Parce que les étudiants s'en vont mais se laissent des messages donc le cadre
 240. physique d'accord mais il y a l'esprit, il y a la pratique quotidienne qui font que le LMD pour
 241. moi il y a cas même quelques problèmes. On a les textes, à part les textes qui réglementent
 242. de manière générale le LMD en Côte d'Ivoire mais par les textes par rapport à notre école qui
 243. nous dit qu'on est en train de faire le LMD et notre école en elle-même n'est pas un
 244. établissement de formation donc elle ne peut pas délivrer une licence en tant que tel donc
 245. pour moi on est en train de faire le LMD sûrement par rapport à la volonté de l'OOAS mais
 246. pas par rapport à la volonté politique ivoirienne
247. ABG : Merci beaucoup avez des choses à préciser par rapport à tout ce que vous avez dit
 248. ENS5 : je pense avoir dit l'essentiel
249. ABG : Merci

ENTRETIEN N° 6

ENS6 : sexe masculin, enseignant, Age : 53 ans ; ancienneté professionnelle 30 ans, dont 11 ans dans la formation.

- 1. ABG : (enquêteur) : bonsoir monsieur, je réalise cette interview dans le cadre de mon**
- 2. mémoire qui porte sur les pratiques d'enseignement à l'INFAS de Korhogo, antenne pilote**
- 3. du LMD. Ça sera enregistré et retranscrit sous un surnom que je vais t'attribuer après.**
4. ENS6 : D'accord
- 5. ABG : qu'évoque pour toi le mot enseignement**
6. ENS6 : pour moi l'enseignement c'est la transmission de connaissance d'un enseignant à un
7. apprenant
- 8. ABG : Peux-tu me dire comment tu conduis tes enseignements**
9. ENS6 : il faut dire qu'à l'INFAS, les enseignements, ce que nous recherchons c'est la capacité
10. à pouvoir exécuter en tout cas, les différentes activités. Par rapport à cela, nous mettons
11. l'accent sur la capacité c'est-à-dire que les enseignements seront par rapport à la capacité, il
12. faut dire que, il y a des organismes qui nous ont aidés dans ce sens. Ils ont fait des
13. formations, comment faire acquérir des compétences aux enseignants pour pouvoir conduire
14. les enseignements selon la capacité. Maintenant au niveau des CM (cours magistraux) nous
15. adoptons la méthode active la participation active des étudiants pour qu'ils puissent
16. participer véritablement à leur formation en règle général c'est ce que. Si non la méthode
17. traditionnelle je pense que nous avons abandonné cette méthode là mais c'est la méthode
18. active avec la participation des étudiants que nous avons adoptés
- 19. ABG : comme tu l'as dit la méthode traditionnelle a été totalement abandonnée ou**
- 20. Quelque fois ça revient**

21. ENS6 : il faut dire que les mauvaises postures sont quelques fois difficiles à abandonner mais
22. on fait un effort pour pouvoir abandonner et adopter la nouvelle méthode pour permettre à
23. l'étudiant de pouvoir apprendre plus facilement

24. ABG : peux-tu me parler des méthodes et des techniques que tu utilises dans tes cours

25. ENS6 : dans les cours, il faut dire qu'il y a les cours magistraux, ou l'enseignant est sur son
26. magister et qui est en train de distiller les informations mais comme je l'ai dit, il faut aussi
27. beaucoup de TD et amener l'étudiants à pouvoir eux même appliquer ce qu'on leur enseigne
28. en règle générale c'est ce que nous faisons. Il faut dire qu'à l'INFAS il y a des séances de
29. travaux pratiques ou il ne s'agit plus de bavarder mais de pouvoir véritablement travailler,
30. voir les habiletés des étudiants. donc nous appliquons les deux, les trois méthodes. La
31. méthode ou eux même ils vont chercher et venir rendre, la méthode ou il y a leur
32. participation effective pour pouvoir faire passer les enseignements et la méthode ou on est
33. obligé de donner les informations en tout cas est obligé de donner les informations qui
34. viennent de lui

35. ABG : maintenant parlez-moi des techniques

36. ENS6 : les jeux de rôles et comme support pédagogique en tout cas je fais tous mes cours
37. sur power point. Les lectures en pointe finir je ne suis pas trop habituer à ça.

38. ABG : De façon concrète peux-tu me décrire le dernier cours que tu as dispensé

39. ENS6 : il faut dire qu'au niveau de l'INFAS, je suis de la cellule recherche par rapport à cela, il
40. y a eu des ateliers d'harmonisation des cours pour qu'on ait les mêmes informations dans
41. toutes les antennes donc c'est par rapport à ce qui a été arrêté que nous conduisons les
42. enseignements. Et il y a une partie théorique ou on donne les informations par rapport à la
43. recherche et il y a une partie pratique au cours des TD ou les étudiants sont amenés à
44. pratiquer et à mettre en œuvre véritablement les enseignements qui ont été reçu pendant
45. les cours magistraux. C'est équilibré quoi, moitié théorie, moitié pratique

**46. ABG : je reviens encore sur la même question, je voudrais que tu me décrives le cours que
47. tu as dispensé**

48. ENS6 : comme je l'avis dis, j'ai préparé mes power point, j'ai essayé de les comprendre, il faut
49. dire que le cours est dispensé depuis des années mais il y a des corrections à apporter. Donc
50. nous même on essaie de comprendre le cours et puis quand on arrive on ne lit pas comme
51. ça, on projette et au fur et à mesure on essaie d'expliquer et puis après on revient encore, on
52. prend un thème de recherche, voilà, ils vont faire des recherches, ils sortent des documents
53. et quand on arrive on essaie de prendre un exemple et décortiqué tous les éléments par
54. rapport à la méthodologie qui a été enseigné, ressortir les différents éléments depuis
55. l'introduction, l'énoncé, la revue de littérature en tout cas tout ce qu'il faut pour pouvoir
56. mené à bien un projet de recherche jusqu'à la conclusion. donc les étudiants ont eu droit à
57. tous ces éléments. En licence 1 comme là on nous demande de leur enseigner comment faire
58. le choix du sujet, comment problématisé et comment faire la revue de littérature nous
59. mettons l'accent sur les deux ECUE dans les TD et au niveau de la licence 2, la comme c'est la
60. technique et le deuxième ECUE c'est la recherche documentaire, là, on est obligé de sortir les
61. différentes techniques et puis les différentes méthodes et les instruments qu'on aura besoin
62. pour pouvoir investiguer pour pouvoir trouver les différentes informations pour mener ce
63. projet de recherche là donc voilà comment on a pu conduire ce cours là en L1 et en L2

64. ABG pour toi qu'est-ce que l'apprentissage

65. ENS6 : c'est un processus d'abord. Il y a des étapes à suivre donc ce sont les étapes qu'un
66. apprenant doit gravir pour pouvoir acquérir les compétences ou bien pour pouvoir acquérir
67. une certaine habileté pour une activité donnée.

68. ABG : pendant votre enseignement t quels comportements sollicitez-vous chez les

69. apprenants

70. ENS6 : d'abord c'est dans le calme. Mais nous souhaitons que les étudiants puissent
71. participer effectivement. Parce que si ils ne comprennent pas si y a pas de retour, y a pas de
72. feedback, c'est comme s'ils ne saisissent pas les informations qui sont données. Mais il
73. faudrait qu'ils puissent montrer effectivement que ce qu'on dit là, ils saisissent cela. Il faut
74. donc leur participation active. C'est pourquoi nous mettons l'accent sur la méthode active
75. pour faire passer le message

76. ABG : si vous devez apprécier votre démarche d'enseignement que direz vous

77. ENS6 : démarche, il faut dire que ce qu'on nous recommande maintenant, c'est que
78. l'étudiant soit au centre de son apprentissage. Mais pour cela il faut vraiment le matériel
79. qu'il faut pour pouvoir mené à bien cette méthode-là. Mais ce que nous constatons c'est que
80. souvent il y a un problème d'internet, comment faire les recherches, notre bibliothèque
81. n'existe que de nom donc c'est un peu difficile. Donc si on peut nous apporter des aides en
82. matière de documents, de matériel de laboratoire et d'informatique parce que si le réseau
83. est fluide on peut aisément faire les recherches. mais si on n'arrive même pas à se connecter
84. ça sera difficile pour ses étudiants là de pouvoir faire des recherches et faire passer
85. l'enseignement pour obtenir ce qu'on doit obtenir à la fin de l'apprentissage.

86. ABG : On va parler de notre rôle en tant qu'enseignant : quelles est la vision que tu as de
87. notre rôle en tant qu'enseignant

88. ENS6 : nous voulons un établissement de renom donc nous souhaitons qu'au niveau des
89. politiques des moyens soient dégagés pour qu'on puisse atteindre cette espérance-là. Sortir
90. des infirmiers et des sages-femmes dignes de ce nom pour pouvoir lutter contre le taux élevé
91. de mortalité, materno- infanto tout ça. je pense que tout cela passe par l'école. Si les
92. étudiants sont bien formés nous pensons qu'ils pourront avoir toutes les facultés pour mener
93. à bien leurs différentes activités et pouvoir jouer positivement sur tous ses taux qui ne
94. cessent de griffer dans leurs différentes structures sanitaires

95. ABG : n'y a-t-il pas quelques choses à faire pour les enseignants

96. ENS6 : au niveau des enseignants, il faut les former pas dans l'informel mais il faut que les
97. enseignants qui sont ici puis atteindre les niveaux qu'il faut pour être dans une structure
98. universitaire voilà c'est ce qui est important. On le dit, on le chante, mais il faut que les
99. enseignants soient bien formé avoir les diplôme qu'il faut et maitriser les différents activités
100. par rapport à ses diplôme là pour qu'ils puissent impacté véritablement sur la qualité des
101. éléments que nous allons sortir ici

102. ABG : si vous devez résumer vos pratiques d'enseignement que direz vous

103. ENS6 : ce que nous visons maintenant c'est qu'il y est une participation active des étudiants
104. et nous en tant que enseignants, nous sommes les coachs, nous sommes des entraineurs,
105. nous sommes là pour les accompagner pour qu'ils puissent acquérir les habiletés, les
106. compétences, les connaissances qu'il faut pour mener à bien, à terme leurs différentes
107. activités quand ils sortiront de cette école.

108. ABG : pour vous l'évaluation c'est quoi

109. ENS6 : l'évaluation des enseignements ; lorsqu'on a fini les différents enseignements, les
110. apprentissages, il va falloir jauger le niveau d'acquisition de ces connaissances au niveau de
111. l'étudiant donc c'est la méthode pour pouvoir jauger, pour pouvoir voir à quel niveau nous
112. sommes au niveau des acquisitions que nous pouvons appeler évaluation.

113. ABG : Pouvez-vous me parler de la préparation de vos évaluations avant de les soumettre aux étudiants

115. ENS6 : avant c'était la méthode traditionnelle avec les items « énoncé » mais avec le lecteur
116. optique, nous sommes en train d'aller vers les items « choix » en d'autre terme les QCM et

117. les QCD. Donc il faut dire que la préparation prend beaucoup de temps, il faut les relire, il
118. faut les faire en 4 versions, il faut faire la clé de correction pour les accompagner
119. évidemment le sujet tout ça, ça prend assez de temps. nous avons eu beaucoup de
120. problème mais je pense que nous sommes en train de nous atteler à pouvoir comprendre les
121. différents rouages surtout au niveau de la clé de correction pour ne pas créer de préjudices à
122. nos étudiants. il faut dire qu'il y a des notes qui ont été affichées là je ne pense pas que le
123. problème provient des étudiants mais c'est parce que probablement il y a eu des problèmes
124. au niveau de la clé de correction que nous avons ses résultats

125. ABG : pouvez-vous me parler de la relation entre les objectifs du cours et les sujets

126. d'évaluation

127. ENS6 : avec les items choix on a la capacité de prendre en compte tous les modules, si on
128. Veut bien voir tous les cours qui sont contenus dans l'UE ou dans l'ECUE c'est ça qui est
129. intéressant

130. ABG : donc vous composez les sujets sans vous basez sur les objectifs

131. ENS6 : voilà maintenant un peu mais pas trop avec les items choix on a la capacité de poser la
132. question sur tous en faisant fi des objectifs comme on le faisait avant

133. ABG : donc en fonction de la classification des niveaux d'acquisition des connaissances si

134. nous prenons le modèle de Bloom par exemple vos instruments que vous utilisez ne sont

135. pas liés à cette classification

136. ENS6 : un peu mais pour arriver au niveau supérieur ça serait un peu difficile.3 on peut gravir
137. quelques échelons au niveau de cette classification de bloom là. Mais ça serait un peu
138. difficile avec les items choix. Si c'était une étude de cas ou on permettait de faire les
139. évaluations par rapport aux items « énoncé » peut-être cela allait être plus facile mais avec
140. ce que nous sommes en train de faire là ça sera un peu difficile que nous puissions atteindre
141. véritablement tous les niveaux taxonomiques selon bloom

142. ABG: pouvez-vous me parlez de la manière donc vous fixez le temps de composition des

143. évaluations

144. ENS6 : en règle générale comme ce sont les items choix c'est 1h de temps en général. Au
145. niveau de la certification, on prévoit 1h30. Si non pour 60 questions c'est 1h30 maximum

146. ABG : pouvez-vous me parler du processus de planification des évaluations

147. ENS6 : les années passées, s'était les responsables qui s'attelaient à cela mais pour cette
148. année-là, il y a eu des ateliers qui ont pu identifier clairement les ECUE et les UE qui doivent
149. faire l'objet d'évaluation maintenant les autres ECUE qui ne font l'objet d'évaluation sur table,
150. on va s'atteler à donner des exercices de groupe, des exposés aux étudiants ou bien si c'est la
151. pratique, on les voit directement et puis on les note au lieu d'aller écrire de faire beaucoup
152. d'évaluation sur table

153. ABG : quand vous finissez vos évaluations, est ce que vous pouvez nous dire comment vous

154. appréciez

155. ENS6 : on apprécie comme ça mais en règle générale, il faut dire que tout n'est pas encore
156. bien huilé donc je ne sais si ce qui est affiché là c'est la valeur des étudiants. Moi j'ai
157. l'impression que c'est un problème de lecteur optique ou bien un problème d'élaboration
158. même des évaluations ou d'élaboration même de la clé de correction par rapport à ses
159. évaluations. Je pense que la main va prendre et on pourra avoir au fur et à mesure et puis on
160. pourra voir une certaine lisibilité par rapport à comment pouvoir jauger en tout cas le niveau
161. d'acquisitions des étudiants par rapport à cela. actuellement c'est un peu difficile

162. ABG : est qu'on peut parler de qualité des évaluations

163. ENS6 : il y a beaucoup de problèmes cas même, il y a beaucoup d'erreur, beaucoup de fautes
164. de frappe. Par exemple il y a des éléments qui sont sur certains questionnaires mais ne se

165. trouve pas sûr d'autre. Il faut dire qu'il y a beaucoup de difficultés dans la mise en œuvre

166. comme c'est la 1ère année, nous pensons qu'avec les différentes formations que nous

167. recevons les choses vont pouvoir aller dans le bon sens. Donc on ne peut pas garantir la

168. qualité ou la pertinence des évaluations

169. ABG : si vous aviez à résumé vos pratiques d'évaluations théoriques, que diriez vous

170. ENS6 : comme ce sont les items choix y a pas de problèmes, rapidement on peut évaluer,

171. poser des questions, surtout les vrais ou faux, les QCM, les QCD. Il n'y a pas de problèmes au

172. niveau des pratiques évaluatives au niveau théorique

173. ABG : Peux-tu me parler du milieu de travail

174. ENS6 : je peux dire que l'environnement est acceptable parce que les salles sont

175. généralement climatisées, nous avons les bureaux climatisés individuels. Donc au niveau du

176. cadre de travail, nous avons des amphithéâtres aussi pas comme les autres antennes ou elles n'ont

177. pas d'amphi et de salle d'apprentissage. Même si c'est défectueux, il y a au moins des

178. modèles anatomiques par rapport à l'apport de certains organismes comme UNFPA qui nous

179. ont dotés de modèles anatomiques pour pouvoir les différents apprentissages. Donc je pense

180. qu'à ce niveau-là c'est acceptable. Maintenant c'est au niveau de la recherche, au niveau

181. même de la connexion que c'est difficile parce qu'on n'a pas le réseau. Pour aller sur la

182. plateforme de l'INFAS c'est impossible. Comment déposer les cours sur la plateforme ?

183. vraiment on nous fait des enseignements mais, je peux dire que c'est impossible parce qu'on

184. n'arrive même pas à avoir le réseau, un réseau fiable pour pouvoir le faire. Je me demande si

185. les étudiants arrivent à aller sur la plateforme pour faire certaines recherches ou regarder

186. les documents. C'est un peu difficile. Au niveau du réseau c'est vraiment difficile

187. ABG : vous avez eu sûrement des cours sur le E-learning

188. ENS6 : oui, mais si on ne pratique pas c'est comme si on n'a rien fait

189. ABG : en conclusion ; y a-t-il des notions qu'on devrait aborder et qu'on n'a pas fait ou des

190. choses à compléter

191. ENS6 : y a pas de problèmes, nous sommes dans une école de formation professionnelle

192. donc il est important que nous puissions mettre un point d'honneur sur la discipline.

193. ABG : Merci

