

**Revue Congolaise des Sciences & Technologies**

ISSN : 2959-202X (Online); 2960-2629 (Print)

<https://www.csnrdc.net/>**OPEN ACCESS****REVUE
CONGOLAISE
DES SCIENCES
ET TECHNOLOGIES****Expérience et attente du personnel enseignant sur l'applicabilité du système Licence-Maitrise-Doctorat à l'Institut Supérieur des Techniques Médicales d'Ipamu, Province du Kwilu, RD Congo****[Experience and Expectations of Teaching Staff Regarding the Applicability of the Bachelor's-Master's-Doctorate System at the Higher Institute of Medical Techniques of Ipamu, Kwilu Province, DR Congo]****Kipuku Ondel Richard^{1*}, Tsikiningi Mupepe Romain², Aristote Matondo³, Kafinga Luzolo Emery⁴ & Tshitadi Makangu Augustin²**¹*Section Sciences Infirmières, Orientation Enseignement et Administration en Soins Infirmiers, Institut Supérieur des Techniques Médicales d'IPAMU, Kwilu, République Démocratique du Congo.*²*Section Sciences Infirmières, Orientation Enseignement et Administration en Soins Infirmiers, Institut Supérieur des Techniques Médicales de Kinshasa, Kinshasa, République Démocratique du Congo.*³*Centre de Recherche en Pharmacopée et Médecine Traditionnelle, Institut Supérieur des Techniques Médicales de Kinshasa, Kinshasa, République Démocratique du Congo.*⁴*Section Santé Communautaire, Institut Supérieur des Techniques Médicales de Kinshasa, Kinshasa, République Démocratique du Congo.***Résumé**

Depuis le début des années 2000, de nombreux pays africains, dont la République Démocratique du Congo (RDC), ont amorcé une réforme de leur système d'enseignement supérieur en adoptant le modèle Licence-Maîtrise-Doctorat (LMD), en vue de son harmonisation avec les standards internationaux. Dans ce contexte, l'application du système LMD dans les institutions congolaises soulève des enjeux multiples, tant sur le plan pédagogique qu'institutionnel. Sa mise en œuvre effective repose en grande partie sur l'implication et l'adhésion du personnel enseignant, dont le rôle est central dans la conception et la conduite des programmes de formation. Cette étude explore l'expérience et les attentes des enseignants de l'Institut Supérieur des Techniques Médicales d'Ipamu face à l'applicabilité du système LMD. A partir d'entretiens menés auprès de 17 enseignants, l'analyse révèle une perception globalement positive mais critique. Le LMD est jugé ambitieux mais mal adapté aux réalités locales. Des obstacles comme le manque de formation, la surcharge de travail et la méconnaissance du système freinent son appropriation. Les enseignants appellent à un accompagnement accru, à l'adaptation contextuelle du LMD, et à la mise en place de dispositifs de soutien tels que les cellules pédagogiques et le mentorat.

Mots-clés : Expérience, attente, personnel enseignant, système LMD, enseignement supérieur et universitaire**Abstract**

Since the early 2000s, many African countries, including the Democratic Republic of Congo (DRC), have initiated reforms in their higher education systems by adopting the Bachelor's-Master's-Doctorate (LMD) model, with the aim of aligning with international standards. In this context, the implementation of the LMD system in Congolese institutions raises numerous challenges, both pedagogical and institutional. Its effective application largely depends on the involvement and commitment of the teaching staff, whose role is central to the design and delivery of academic programs. This study explores the experiences and expectations of instructors at the Institut Supérieur des Techniques Médicales (ISTM) of Ipamu regarding the applicability of the LMD system. Based on interviews conducted with 17 faculty members, the analysis reveals a generally positive yet critical perception. The LMD model is seen as ambitious but poorly adapted to local realities. Barriers such as lack of training, excessive workload, and limited understanding of the system hinder its full adoption. The teachers call for greater support, contextual adaptation of the LMD framework, and the establishment of support mechanisms such as pedagogical units and mentoring programs.

Key words: Experience, expectation, teaching staff, LMD system, higher education

*Auteur correspondant: Kipuku Ondel Richard, (kipukur@gmail.com). Tél. : (+243) 823 656 711

 <https://orcid.org/0009-0006-4272-4244>, Reçu le 28/02/2025 ; Révisé le 26/03/2025 ; Accepté le 24/04/2025

DOI: <https://doi.org/10.59228/rcst.025.v4.i2.151>

Copyright: ©2025 Kipuku et al. This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License (CC-BY-NC-SA 4.0), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

1. Introduction

L'adoption du système Licence-Maîtrise-Doctorat (LMD) dans les établissements d'enseignement supérieur et universitaire constitue l'une des réformes majeures engagées par la République Démocratique du Congo (RDC) au cours des deux dernières décennies, dans une volonté d'harmonisation avec les standards internationaux et de modernisation de son système éducatif. Inspirée du processus de Bologne initié en Europe, cette réforme vise à promouvoir la lisibilité des cursus, la mobilité académique et professionnelle, ainsi que l'amélioration de l'employabilité des diplômés (Charlier & Croché, 2012).

Dans ce contexte de réformes profondes dans l'enseignement supérieur et universitaire, la mise en œuvre du système LMD dans les pays africains francophones suscite de nombreuses interrogations. Bien que cette réforme ambitionne d'harmoniser les parcours universitaires avec les standards internationaux et de favoriser la mobilité académique, sa perception reste incertaine parmi les différents acteurs de l'enseignement supérieur et universitaire. Cette incertitude touche tant son organisation, son fonctionnement que ses chances de réussite.

Selon Abdourahamane (2019), l'adoption du système LMD exige de nombreuses innovations, regroupées en cinq dimensions essentielles : enseigner autrement, étudier autrement, évaluer autrement, gérer autrement, et professionnaliser l'enseignement-apprentissage. Cela implique une transformation en profondeur des structures pédagogiques et administratives, qui nécessite la mise en place de conditions appropriées, tant sur le plan des programmes que des ressources humaines, matérielles et infrastructurelles. De ce fait, l'évaluation de la capacité d'une institution à adopter ce modèle repose sur une lecture systémique de ces variables.

Cependant, la réalité de terrain révèle des défis majeurs. Le basculement vers le système LMD dans l'espace africain, est diversement interprété. Pour certains, il s'agirait d'un prolongement de l'influence européenne sur les systèmes éducatifs africains (Abdourahamane, 2019).

En République démocratique du Congo, la situation est d'autant plus complexe. La Loi-Cadre n°14/004 de 2014 a introduit le système LMD dans l'enseignement supérieur congolais, avec pour ambition de favoriser l'harmonisation des cursus et la

mobilité académique (Loi-Cadre, 2014). Cependant, selon Shabani et al. (2022), les conséquences des conflits armés et la croissance démographique galopante pèsent lourdement sur la qualité de l'enseignement. Charlier & Croché (2010) affirme même que les structures éducatives héritées de la colonisation rendent difficile l'adaptation au modèle de Bologne. Pour Kalumuna (2022), la persistance de pratiques manuelles dans la gestion des examens et des résultats reflète l'écart entre la théorie de la réforme et la réalité de sa mise en œuvre.

Malgré tout, des voix optimistes persistent. Akaya (2024) avance que l'adhésion au LMD est perçue comme un moyen de moderniser l'enseignement supérieur congolais, en renforçant la compétence et la compétitivité des diplômés grâce à une meilleure initiation à la recherche et une approche pédagogique innovante. Toutefois, ces bénéfices potentiels restent largement compromis par les difficultés structurelles de gouvernance, de financement et de ressources. Comme le rappellent Bissonnette et al (2015), toute réforme éducative génère des résistances liées à l'incertitude qu'elle engendre. Ces résistances sont accentuées dans les contextes où les bases du système éducatif sont fragiles, comme en RDC. Cela met en lumière l'importance d'une adaptation contextualisée du système LMD, tenant compte non seulement des standards internationaux, mais aussi des réalités locales.

Cette réforme a été adoptée pour aligner le système éducatif national sur les standards internationaux. Cependant, son implémentation effective varie selon les institutions et les régions, notamment dans les zones rurales, confrontées à plusieurs réalités et marquées par des contraintes structurelles (Fraj et al., 2023). C'est le cas dans plusieurs régions de la RDC, d'où la question de sa faisabilité réelle et de son impact sur la qualité de l'enseignement.

L'Institut Supérieur des Techniques Médicales d'Ipamu, situé dans la province du Kwilu, représente un cas pertinent pour évaluer l'applicabilité du système LMD. Cette zone semi-rurale est souvent confrontée à des défis logistiques, matériels et humains. Les enseignants, en tant qu'acteurs clés de cette réforme, sont directement concernés par les changements pédagogiques, administratifs et organisationnels qu'elle implique. Leur expérience et

leurs attentes constituent donc des indicateurs essentiels pour mesurer l'efficacité et la pertinence de la mise en œuvre du LMD dans ce contexte spécifique.

Cette étude se propose ainsi d'analyser les perceptions, les pratiques et les attentes du personnel enseignant de l'ISTM Ipamu face à l'implémentation du système LMD.

Quatre questions de recherche ont été retenues dans cette étude : quelle est l'expérience des enseignants de l'ISTM/Ipamu sur l'applicabilité du système LMD, quelle est leur attente vis-à-vis de l'applicabilité du système LMD, quels sont les obstacles rencontrés par les enseignants pour le système LMD et quelles sont les stratégies d'amélioration ?

Pour atteindre l'objectif général de cette étude, quelques objectifs spécifiques ont été fixés, notamment : décrire le profil sociodémographique des enquêtés, relever leur perception et représentation sur le système LMD, relever leur expérience sur le système LMD, déterminer leur attente sur le système LMD et identifier les obstacles et stratégies d'amélioration.

2. Matériel et méthodes

2.1. Devis de la recherche

Un devis qualitatif à visé phénoménologique a été choisi pour explorer l'expérience et les attentes des enseignants sur l'applicabilité du système LMD.

2.2. Milieu d'étude

L'étude a été menée à l'ISTM/Ipamu, une institution d'enseignement supérieur et universitaire publique située dans la province du Kwilu, en République démocratique du Congo.

2.3. Population et échantillonnage

La population cible était exclusivement constituée des enseignants de l'Institut Supérieur des Techniques Médicales d'Ipamu.

Les critères d'inclusion retenus étaient les suivants : accepter de participer à l'étude, être enseignant titulaire ou vacataire en fonction à l'ISTM/Ipamu durant l'année académique en cours, justifier d'une ancienneté minimale de deux ans en tant qu'enseignant, être disponible pour participer à l'étude et exprimer son consentement éclairé, attesté par la signature d'un formulaire de consentement.

L'échantillonnage non probabiliste accidentel ou de convenance a été utilisé, avec un total de 17 participants.

2.4. Méthode, technique, instrument de collecte de données et analyse de données

La méthode d'enquête phénoménologique a été retenue car elle se fonde sur l'analyse descriptive des vécus subjectifs et permet d'accéder à la signification que les participants attribuent à leurs expériences.

Des entretiens semi-directifs ont été réalisés comme technique de collecte des données auprès de la population cible de l'étude, et un guide d'entretien semi-structuré a été utilisé comme instrument de mesure.

L'analyse thématique adoptée suit une approche inductive, permettant d'extraire des thèmes directement des données recueillies, reflétant les réalités du terrain et assurant une interprétation fidèle.

2.5. Considérations éthiques

Un formulaire de consentement libre et éclairé a été élaboré et présenté à chaque participant de l'étude avant leur engagement. Ce document s'accompagnait d'explications claires et détaillées sur les objectifs de la recherche, la méthodologie employée, ainsi que sur les modalités de traitement, d'analyse et de gestion des données recueillies. Par ailleurs, avant toute intervention sur le terrain, une autorisation formelle a été obtenue auprès du Comité Bioéthique de la Recherche, comme l'atteste la lettre d'approbation n°0190/CBE/ISTM/KIN/RDC/PMBBL/2024 du 30/10/ 2024.

3. Résultats

3.1. Caractéristiques sociodémographiques des enquêtés

Un total de 17 participants ont pris part à cette étude, dont une majorité d'hommes (11 hommes et 6 femmes), âgés de 27 à 63 ans. La plupart détenaient un diplôme de licence dans des domaines variés des sciences de la santé, tels qu'en Enseignement et Administration en Soins Infirmiers (EASI), la Santé Publique, la Biologie Médicale ou encore la Maïeutique. Par ailleurs, la majorité d'entre eux justifiaient d'une expérience d'enseignement supérieur à cinq ans dans les instituts de formation en sciences de la santé.

3.2. Résultats relatifs à l'expérience et attente des enseignants sur l'applicabilité du système LMD

3.2.1. Perception générale du système LMD

- Réforme perçue comme ambitieuse mais mal adaptée au contexte

« Le système LMD est une initiative ambitieuse... mais dans notre contexte à l'ISTM/Ipamu, cela ressemble plus à un changement

théorique qu'à une transformation réelle ... E1, E4, E6 ».

- Introduction précipitée, peu accompagnée
« L'introduction s'est faite de manière précipitée, sans un véritable plan d'accompagnement E14, E19, E9, ».
- Vision encore théorique ou administrative
« C'est comme si on avait changé le nom du système sans changer les pratiques de fond E3, E17 ».

3.2.2. Pratiques pédagogiques sous le LMD

- Evolution vers des méthodes actives et participatives
« J'ai tenté d'introduire plus d'activités participatives, comme les travaux de groupe et les études de cas E3, E13 ».
- Transitions pédagogiques incomplètes ou superficielles
« Le changement est là, mais il reste superficiel ...E1, E7, E14 ».
- Charge de travail accrue pour les enseignants
« Les préparations prennent plus de temps, car il faut vraiment construire des séquences centrées sur l'acquisition de compétences E17 ».

3.2.3. Mode d'évaluation

- Volonté d'intégrer le contrôle continu
« J'ai intégré les évaluations formatives, même si ce n'est pas encore systématique. E13, E8 ».
- Confusion sur les outils et la logique d'évaluation par compétences
« J'utilise les grilles de compétences, mais j'avoue que c'est encore flou pour beaucoup d'entre nous... E3, E6, E12 ».
- Retour fréquent aux pratiques traditionnelles
« Malgré le discours sur le changement, on reste prisonniers de nos vieilles méthodes, la vérité est que beaucoup résistent au changement... E5, E14 ».

3.2.4. Obstacles à la mise en œuvre du système LMD

- Manque de formation initiale et continue
« Le principal défi, c'est le manque de formation spécifique sur ce systèmeE1, E7, E14 ».
- Effectifs surchargés et manque d'infrastructures
« Les effectifs des classes sont énormes... ce n'est pas évident de respecter l'esprit du LMD ...E4, E11, E13 ».
- « Nous n'avons pas d'outils et des moyens pour la recherche...déjà nous sommes dans une zone où la connectivité pose problème. Il n'est donc pas facile de

mettre à jour les notes des unités d'enseignements et des éléments constitutifs... E4, E6 ».

- Incompréhension du système par les étudiants
« Il y a une confusion dans les attentes des attentes, certains pensent qu'ils peuvent valider par présence ...E1, E8 ».
- « Dans la tête de plusieurs étudiants, on n'échoue jamais dans le système LMD...il y a comme une baisse de motivation et des efforts chez les étudiants...E2, E5, E12».

3.2.5. Attentes envers l'institution

- Formations pratiques et continues
« Il nous faut des formations plus régulières, ciblées, et adaptées à notre réalité ... E1, E5 ».
- Renforcement des ressources matérielles et pédagogiques
« Il nous faut des manuels, des plateformes numériques, et une bibliothèque mise à jour ... E1, E4, E10 ».
- « Il nous faut une bonne connectivité internet...pas seulement pour nous mais pour les étudiants aussi car ils doivent être initiés à la recherche...E9, E15».

- Reconnaissance du travail pédagogique

« Il faudrait aussi reconnaître l'effort supplémentaire que demande l'approche par compétence (APC) ... E1, E6».

3.2.6. Piste de solutions proposées

- Adaptation du LMD aux réalités locales
« Il faut adapter le LMD à notre réalité. Cela signifie : ajuster les programmes, former les enseignants, réviser les méthodes d'évaluation ... E4, E11 ».
- « Comme dans d'autres pays où le système LMD est appliqué, notre pays la RDC, devrait plutôt organiser la Licence en 4 ans plutôt qu'en 3 ans. C'est le cas du Japon par exemple ... E2, E9 ».
- Création de cellules pédagogiques et comités de suivi
« La création d'un comité de suivi du LMD à l'ISTM/Ipamu serait une bonne initiative. ... E1, E4, E10 »
- Renforcement du travail en équipe et mentorat
« Le LMD ne peut fonctionner qu'avec un esprit d'équipe entre enseignants ... E1, E5, E10 ».

4. Discussion

4.1. Perception générale du système LMD

4.1.1 Réforme perçue comme ambitieuse mais mal adaptée au contexte

Les enseignants reconnaissent le bien-fondé du système LMD, perçu comme une réforme ambitieuse visant l'harmonisation internationale (OCDE, 2019 ; Falisse & Sekabira, 2021). Toutefois, ils dénoncent une absence d'adaptation aux réalités locales, notamment au Congo. De nombreux auteurs s'accordent sur le fait que l'application du LMD en Afrique s'est souvent faite sans contextualisation adéquate (Ndoye, 2020).

4.1.2 Introduction précipitée, peu accompagnée

La plupart des répondants ont évoqué une mise en œuvre rapide et non préparée du LMD. Cela rejoint les constats de Sawadogo (2020), qui parle d'un passage administratif plutôt que pédagogique au LMD. L'absence d'un véritable plan d'accompagnement est également critiquée par Zongo & Traoré (2017), qui rappellent que la précipitation prive les enseignants d'une compréhension claire des principes fondamentaux du système.

4.1.3 Vision encore théorique ou administrative

Les enseignants perçoivent encore le LMD comme un cadre formel (crédits, grades, UE), plutôt qu'une réforme des pratiques pédagogiques. Cette critique est largement partagée dans les travaux de Brou (2021), Kamanzi (2022), et Banza (2022), qui décrivent une dissociation entre l'architecture académique et le changement pédagogique.

4.2 Pratiques pédagogiques sous le LMD

4.2.1 Evolution vers des méthodes actives et participatives

Des efforts d'innovation pédagogique sont rapportés (études de cas, mises en situation, travaux en groupe), ce qui s'aligne avec les principes de l'APC (Gauthier, 2020). D'après Falisse & Sekabira (2021), cette évolution vers une pédagogie centrée sur l'apprenant est essentielle pour que le LMD atteigne ses objectifs.

4.2.2 Transitions pédagogiques incomplètes ou superficielles

Toutefois, la majorité des enseignants reconnaît que cette transition est partielle et parfois superficielle. Plusieurs études dénoncent l'absence de formation pédagogique comme frein majeur (Kouamé, 2019 ; Vingtans et al., 2022). Pour Yao (2020), les enseignants africains reproduisent souvent leurs

anciennes pratiques dans le nouveau cadre, faute d'outils ou de temps pour transformer leur posture.

4.2.3 Charge de travail accrue pour les enseignants

Les enseignants soulignent une surcharge liée à la préparation des séquences, au suivi continu, et à la gestion de nombreux étudiants. Selon Ndoye (2020), l'APC est exigeante sur le plan logistique et humain, ce qui nécessite une revalorisation du temps d'enseignement. Gauthier & Rege (2018) insistent sur l'importance de repenser l'organisation académique autour de cette nouvelle pédagogie. Pour Moussadji (2018), le stress professionnel est renforcé en l'absence de soutien institutionnel.

4.3. Méthodes d'évaluation

4.3.1 Volonté d'intégrer le contrôle continu

Plusieurs répondants affirment leur volonté de mettre en œuvre le contrôle continu, bien que parfois maladroitement. Cela reflète une compréhension progressive de l'APC. D'après Allal (2017), l'évaluation continue est un pilier de la pédagogie de la maîtrise. Thiam et al. (2020) insistent sur le rôle du feed-back régulier dans le développement des compétences.

4.3.2 Confusion sur les outils et la logique d'évaluation par compétences

Les enseignants interrogés expriment leur confusion face aux grilles d'évaluation et à la notion même de compétence. Cela est documenté par Lenoir & Laforest (2018), qui relèvent une confusion persistante entre objectifs, compétences et critères d'évaluation.

4.3.3 Retour fréquent aux pratiques traditionnelles

Face aux incertitudes, de nombreux enseignants retournent aux examens écrits classiques. Ce phénomène est bien décrit par Biyogo (2016) et Brou (2021), qui évoquent une inertie pédagogique liée à l'absence d'accompagnement. Kamanzi (2022) insiste sur l'importance de comprendre cette résistance non comme un refus, mais comme une adaptation par défaut à un environnement peu favorable au changement.

4.4 Obstacles à la mise en œuvre du LMD

4.4.1 Manque de formation initiale et continue

Ce facteur revient dans tous les entretiens. Comme le soulignent Dembélé & Ndoye (2020), aucun système pédagogique ne peut s'implanter durablement sans une formation structurée des enseignants.

4.4.2 Effectifs surchargés et manque d'infrastructures

Ces contraintes matérielles rendent l'APC difficile à appliquer. Sawadogo (2020) estime que le

LMD est un modèle exigeant qui suppose des effectifs réduits et des ressources numériques. [Falisse \(2023\)](#) montre que dans plusieurs instituts congolais, l'inadéquation entre la réforme et les infrastructures expliquent l'échec de son appropriation. Le rapport de l'[UNESCO \(2021\)](#) appelle à un financement massif de l'enseignement supérieur et universitaire pour accompagner toute réforme.

4.4.3 Incompréhension du système par les étudiants

Certains étudiants interprètent mal le système, pensant qu'il est plus souple ou moins exigeant. [Kassi \(2022\)](#) observe que le LMD est mal expliqué aux apprenants, ce qui provoque des comportements passifs. [Kameni \(2020\)](#) propose des séances de vulgarisation obligatoires pour les nouveaux inscrits.

4.5. Attentes envers l'institution

4.5.1 Formations pratiques et continues

Les enseignants souhaitent des formations contextualisées, concrètes, et continues. [Yao & Compaoré \(2021\)](#) proposent des formats hybrides (présentiel et en ligne) pour renforcer les compétences didactiques. [Gauthier \(2020\)](#) insiste sur les communautés d'apprentissage pour favoriser le développement professionnel.

4.5.2 Renforcement des ressources matérielles et pédagogiques

La faiblesse des ressources compromet l'opérationnalisation du LMD. Pour [Diagne \(2021\)](#), l'accès aux outils pédagogiques est un droit fondamental des enseignants. [Falisse \(2023\)](#) recommande des partenariats public-privé pour équiper les instituts. [Zannou \(2022\)](#) préconise la mise en place de bibliothèques numériques partagées pour pallier l'absence de manuels.

4.5.3 Reconnaissance du travail pédagogique

Les enseignants demandent une reconnaissance morale, professionnelle et financière. [Biyogo \(2016\)](#) parle d'une « invisibilisation du métier d'enseignant » dans les réformes africaines. [Gnahoré \(2022\)](#) recommande une revalorisation statutaire. Pour [Brou \(2021\)](#), la réussite du LMD dépend aussi de la reconnaissance symbolique du travail d'innovation pédagogique.

4.6 Pistes d'amélioration proposées

4.6.1 Adaptation du LMD aux réalités locales

Les enseignants appellent à une contextualisation du modèle. [Khelfaoui \(2015\)](#), [Ndoye \(2020\)](#) et [Banza Mukalay \(2022\)](#) insistent sur l'importance d'une africanisation du LMD. [Falisse & Sekabira \(2021\)](#)

proposent de co-construire les référentiels de formation avec les acteurs locaux, pour éviter l'imposition descendante de standards externes.

4.6.2 Création de cellules pédagogiques et comités de suivi

Les répondants proposent des instances internes de pilotage pédagogique. [Kouadio \(2019\)](#) recommande la mise en place de cellules qualité dans chaque département. [Kassi \(2022\)](#) appuie l'idée de comités LMD inter-instituts pour mutualiser les outils. [Akaya \(2024\)](#) insiste sur le rôle de ces organes dans l'harmonisation et la consolidation des pratiques.

4.6.3 Renforcement du travail en équipe et du mentorat

Le travail collaboratif est perçu comme une stratégie efficace d'appropriation. Pour [Laflamme & Rege \(2020\)](#), l'apprentissage entre pairs est l'un des leviers les plus puissants de transformation des pratiques. [Moussadji \(2018\) & Ngoma \(2020\)](#) suggèrent de structurer des tandems pédagogiques junior/senior. L'Agence Universitaire de la Francophonie encourage la création de communautés de pratique dans les établissements d'enseignement supérieur et de recherche francophone ([AUF, 2020](#)).

5. Conclusion

Cette étude qualitative avait pour objectif principal d'explorer l'attente et l'expérience des enseignants de l'ISTM/Ipamu face à la mise en œuvre du système Licence-Master-Doctorat. À travers une série d'entretiens approfondis, elle a permis de dégager une compréhension fine et contextualisée des réalités pédagogiques vécues sur le terrain.

Les résultats ont révélé un contraste significatif entre, d'une part, l'adhésion de principe des enseignants aux objectifs du LMD, notamment l'harmonisation des parcours académiques, le développement de l'approche par compétences et le recentrage de la formation sur l'étudiant et, d'autre part, les nombreux obstacles qui en freinent l'application concrète. Parmi ces obstacles figurent le manque de formation initiale et continue, l'insuffisance des ressources pédagogiques et matérielles, la surcharge des effectifs, la mauvaise connectivité internet ainsi que la faible appropriation du système par les étudiants eux-mêmes.

En outre, les enseignants interrogés ont exprimé des attentes fortes et récurrentes à l'égard des autorités académiques. Plusieurs d'entre eux ont insisté sur le manque de formations pratiques et continues,

soulignant que les quelques séances de sensibilisation reçues étaient largement insuffisantes pour leur permettre de maîtriser les fondements pédagogiques du système LMD et, plus particulièrement, de l'approche par compétences. Cette lacune dans la formation a été perçue comme un obstacle majeur à l'évolution des pratiques d'enseignement et d'évaluation. Les répondants ont fait aussi état d'un besoin urgent d'accompagnement pédagogique structuré, impliquant un appui méthodologique, des ressources adaptées, et un suivi régulier.

Un autre élément saillant des entretiens est la revendication claire d'une adaptation du modèle LMD aux réalités locales, les enseignants estimant que l'application actuelle demeure trop théorique, éloignée des contraintes spécifiques de leur environnement académique. C'est dans ce cadre qu'ils ont proposé des pistes d'amélioration concrètes, telles que la création de cellules pédagogiques par filière pour favoriser le travail collectif et l'harmonisation des pratiques, la mise en place de comités internes de suivi du LMD, chargés de réguler la mise en œuvre du système au sein de l'institut, le passage de 3 ans à 4 ans pour la licence et le renforcement du mentorat entre enseignants expérimentés et nouveaux collègues, afin de favoriser le transfert de compétences pédagogiques et l'appropriation progressive des outils du LMD.

Au regard des résultats présentés et bien que l'échantillon ne soit pas représentatif à l'échelle nationale, nous proposons plusieurs suggestions à appliquer au niveau national, provincial ainsi qu'au niveau local.

Au niveau national :

- Harmoniser et adapter le système LMD aux spécificités des établissements de santé, notamment les ISTM, en tenant compte des contraintes pédagogiques et matérielles.
- Renforcer les capacités des enseignants (formation continue sur le LMD, pédagogie universitaire, usage du numérique).
- Mettre en place une stratégie nationale de suivi-évaluation de l'implémentation du LMD dans les établissements de l'enseignement supérieur technique et médical.
- Prévoir des financements spécifiques pour la réforme LMD dans les instituts spécialisés (comme les ISTM), intégrant infrastructure, bibliothèques, laboratoires et ressources humaines.

- Organiser la licence en 4 ans au lieu de 3 ans, surtout pour les filières des sciences de santé et autres qui exigent des séances pratiques.

Au niveau provincial :

- Créer un comité provincial de coordination de la réforme LMD, impliquant les chefs d'établissements, les enseignants et les autorités éducatives provinciales.
- Assurer une supervision pédagogique provinciale pour accompagner les enseignants dans l'appropriation du LMD.
- Développer des ateliers de formation inter-établissements pour mutualiser les bonnes pratiques et partager les ressources pédagogiques.
- Appuyer les ISTM dans la mise en réseau des établissements d'enseignement médical, pour favoriser les échanges, la recherche et les stages pratiques.

Au niveau local (ISTM/Ipamu) :

- Réaliser des formations ciblées pour le personnel enseignant sur la structure, les objectifs et les méthodes d'évaluation du LMD.
- Adapter la charge horaire et les modules d'enseignement aux réalités locales (manque de personnel, équipement limité, etc.).
- Mettre en place un cadre de concertation interne régulier pour faire le suivi des défis rencontrés dans la mise en œuvre du système et formuler des recommandations.

Références bibliographiques

- Abdourahamane, M. M. (2019). *Capacités D'accueil Et De Gestion De La Faculté Des Lettres Et Sciences Humaines De L'université Abdou Moumouni De Niamey Dans Le Contexte Du LMD*. Liens, 18.
- Akaya, O.G. (2024). Application du système lmd en république démocratique du congo. *Enjeux et Perspectives*. Generis Publishing. 15 pages.
- Banza, M. T. (2022). *Les défis de la mise en œuvre du système LMD en République Démocratique du Congo*. Université de Kinshasa.
- Bissonnette, S., Richard, M. et Gauthier, C. (2005). Echec scolaire et réforme éducative : Quand les solutions proposées deviennent la source du problème. *Presses de l'Université Laval*.
- Brou, K. J. (2021). Corporate governance and wealth and income inequality. *Corporate Governance: An International Review*, 29(2), 123–139.
- Charlier J.-É. et Croché, S. (2012). L'influence normative du processus de Bologne sur les

- universités africaines francophones. *Éducation et sociétés*, 1(1), 87-102.
- Charlier, J.-É. et Croché, S. (2010). L'inéluctable ajustement des universités africaines au processus de Bologne. *Revue française de pédagogie*, 3(1), 77-84.
- Falisse, J., & Sekabira, H. (2021). Operationalizing Lifelong Learning in Africa. University of Hamburg.
- Fraj, H., Desbiens, J.-F., Bali, N. (2023). Implantation du modèle LMD en Afrique : la mise en œuvre du nouveau curriculum de formation à l'enseignement de l'ÉPS dans les ISSEP tunisiens. *Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport*, 53(3), 96-132.
- Gauthier, M. (2020). The value of microcredentials: The employer's perspective. *Continuing Education*, 64(1), 45-60.
- Kalumuna, C.Z. (2022). Système d'information de délibération des étudiants avec le système LMD (conception d'un modèle informatique). *Revue Internationale du Chercheur*, 3(2), 26-34. <https://revuechercheur.com/index.php/home/article/view/386>
- Kamanzi, J. (2022). Social Determinants of Health that Influence the Uptake of the PMTCT Program. *International Journal of Public Health Research*, 10(3), 45-60.
- Kassi, M. (2022). La perception des enseignants sur le système LMD en Côte d'Ivoire. *Revue Ivoirienne de l'Éducation*, 10(2), 55-70.
- Kouadio, K. (2019). L'adoption du système LMD en Côte d'Ivoire : état des lieux et perspectives. Université Félix Houphouët-Boigny.
- Laflamme, M., & Rege Colet, N. (2020). L'enseignement supérieur en Afrique francophone : défis et perspectives. Presses Universitaires de Montréal.
- La Loi-Cadre N°14/004 du 11 Février 2014. (2014). La Loi-Cadre N°14/004 du 11 Février 2014 de l'enseignement national a introduit des innovations dont l'introduction progressive à l'université, du système Licence-Maîtrise-Doctorat, en sigle L.M.D.
- Moussadji, A. (2018). La réforme LMD en Algérie : bilan et perspectives. Université d'Alger.
- Ndoye, M. (2020). L'appropriation des politiques éducatives en Afrique : le cas du système LMD. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (84), 45-60.
- Ngoma, M., & Mvumbi, D. (2020). *L'adaptation des universités congolaises au système LMD : enjeux et perspectives*. *Revue Congolaise de l'Éducation*, 12(2), 78-95.
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). (2019). Dynamiques du développement en Afrique 2019. OCDE Publishing.
- Sawadogo, H. (2020). La mise en œuvre du système LMD au Burkina Faso : défis et perspectives. Université de Ouagadougou.
- Shabani, J., Ndayisaba, J., Okebukola, P., & Binzaka, R. (2022). Le Système Licence-Master-Doctorat En RD Congo : Un Levier Des Pratiques Pédagogiques Innovantes Dans L'enseignement Supérieur ? <https://www.torrossa.com/Gs/Resourceproxy?An=5510647&Publisher=FZ2990>
- Zongo, A., & Traoré, A. (2017). L'intégration du système LMD dans les universités burkinabè : une analyse critique. *Revue Burkinabè des Sciences de l'Éducation*, 5(1), 23-40.