

## Perception des formateurs et des encadreurs de stage concernant le processus d'enseignement-apprentissage et le développement des compétences professionnelles des étudiants: *Une étude phénoménologique à l'Institut Supérieur des Techniques Médicales de Lubumbashi, République Démocratique du Congo*

Kabwe MP<sup>1</sup>, Chuy KD<sup>2,3</sup>, Kankolongo CA<sup>1</sup>, Tshijika KC<sup>4</sup>, Luboya, NO<sup>5,6</sup>,  
Kakoma SZJB<sup>5,6</sup>

1. Institut Supérieur des Techniques Médicales de Lubumbashi-ISTM-L'shi, RD Congo.
2. Ecole de Santé Publique de l'Université de Lubumbashi, RD Congo.
3. Centre de Connaissances en Santé- CCSC, RD Congo
4. Faculté de Psychologie et sciences de l'éducation, UNiversité de Lubumbashi, RD Congo
5. Ecole de Santé Publique et Faculté de Médecine, Université de Lubumbashi, RD Congo.
6. Faculté de Médecine, Université de Lubumbashi, RD Congo

### Résumé:

**Contexte:** Le processus enseignement – apprentissage et de développement des compétences professionnelles devrait aller au-delà d'être exclusivement magistral, surtout dans les institutions supérieures et à l'université. L'objectif de cette étude a été, d'évaluer la perception du processus enseignement-apprentissage et du développement des compétences professionnelles des étudiants de l'Institut Supérieur des Techniques Médicales de Lubumbashi (ISTM-Lubumbashi), chez leurs formateurs et leurs encadreurs de stage dans la ville de Lubumbashi, RD Congo.

**Méthode :** Nous avons mené une étude phénoménologique, sur la période de janvier à juillet 2019, auprès de 23 participants sélectionnés par choix raisonné dont 8 formateurs (enseignants) de l'ISTM-Lubumbashi et 15 encadreurs de stage de cinq institutions hospitalières, dans la ville de Lubumbashi, chef-lieu de la province du Haut Katanga, RDC. Les données de 23 entretiens approfondies et semi-structurés ont été manuellement analysées par le contenu du verbatim approuvé par les participants. Le contenu du verbatim a ainsi été décliné en thématique.

**Résultats :** Le processus d'enseignement-apprentissage est perçu comme peu satisfaisant et en défaveur d'un développement adéquat des compétences professionnelles des étudiants chez les formateurs et les encadreurs de terrain. Les facteurs à la base de cette situation sont multiples. Il s'agit notamment de la pléthore des étudiants, d'une utilisation des méthodes peu adaptées d'enseignement, du manque de maîtrise de la matière et des compétences pratiques par certains encadreurs et formateurs, de l'insuffisance en matériel d'apprentissage pratique, de l'insuffisance de temps pour les formateurs, la de la mauvaise planification des enseignements théoriques, pratiques et de stage, du manque des prérequis par les étudiants stagiaires, de l'absence de supervision des étudiants par leurs formateurs, et de l'insuffisance de l'équipement en milieu de stage.

**Conclusion :** Le processus enseignement-apprentissage est perçu non satisfaisant car il ne favorise pas le développement attendu des compétences professionnelles des étudiants à l'ISTM-Lubumbashi suite à plusieurs facteurs. Les acteurs impliqués dans la formation et l'encadrement des étudiants stagiaires sont invités à s'investir pour créer des conditions d'apprentissage en faveur d'un développement satisfaisant des compétences professionnelles chez les étudiants.

**Mots clés:** Perception, compétences professionnelles, encadreurs et formateurs, ISTM, Lubumbashi

Date of Submission: 24-09-2020

Date of Acceptance: 07-10-2020

### I. Introduction

Les processus enseignement – apprentissage se posent avec plus d'acuité surtout dans les institutions d'enseignement supérieur et universitaire en RD Congo. La manière dont les enseignants s'acquittent de leur obligation d'enseigner ne semble pas rencontrer les aspirations des étudiants et moins encore favoriser leur apprentissage [1].

L'enseignant qui veut transformer le comportement de ses étudiants ne peut pas centrer son enseignement sur l'exposé magistral. L'enseignement transmissif a profondément émergé dans les universités en général et en particulier dans le domaine des sciences du vivant avec le recours excessif à une méthode traditionnelle privilégiant le cours magistral, l'enseignant étant centré sur la maîtrise du contenu et de sa présentation et se considérant comme le seul détenteur du savoir [1].

Selon Rufin F. l'objectif de la formation en soins infirmiers est de développer des compétences professionnelles, attendues à l'issue d'un cursus de 3 ans, de manière à répondre aux besoins de la société. Il est espéré que tout étudiant formé ait acquis des connaissances et compétences pratiques grâce aux séances de formation et de stage bien organisés [2].

A l'Institut Supérieur des Techniques Médicales de Lubumbashi (ISTM-L'SHI), l'effectif des étudiants est très élevé et le matériel d'apprentissage pratique est insuffisant. Face à cette situation, les enseignants ne s'en sortent pas facilement lorsqu'il faut utiliser les méthodes de pédagogie active et assurer l'encadrement pratique afin de bien pouvoir faciliter l'apprentissage des étudiants, car cette approche exige beaucoup de temps et de matériel suffisant.

L'objectif de cette étude était d'évaluer la perception du processus enseignement-apprentissage et du développement des compétences professionnelles des étudiants de l'Institut Supérieur des Techniques Médicales de Lubumbashi (ISTM-Lubumbashi), chez leurs formateurs et leurs encadreurs de stage dans la ville de Lubumbashi, RD Congo.

## II. Méthodes

**Type d'étude :** nous avons mené une étude phénoménologique sur la période allant de janvier à juillet 2019, dans la ville de Lubumbashi, RD Congo.

**Milieu d'étude :** Le cadre de référence de cette étude a compris l'ISTM-Lubumbashi, l'Hôpital Militaire Rwashi, l'Hôpital Général de Référence Kenya, l'Hôpital Général de référence Katuba et l'Hôpital Général Provincial de Référence Jason Sendwe, dans la ville de Lubumbashi, ville située au Sud-est de la RD Congo et chef-lieu de la Province du Haut-Katanga, au cours de l'année académique 2018-2019.

**Population d'étude :** Cette étude a concerné l'ensemble des formateurs des étudiants (enseignants) de l'ISTM-Lubumbashi et des encadreurs de terrain pour le stage employés dans les quatre hôpitaux précités

**Participation à l'étude:** une sélection par choix raisonné a permis de retenir 23 participants dont 8 formateurs (enseignants) de l'ISTM-Lubumbashi et 15 encadreurs de terrain dans les quatre hôpitaux où les étudiants sont envoyés pour leur stage de professionnalisation.

Les 8 formateurs sont tous mariés, trois sont de sexe féminin, deux sont âgés de moins de 40 ans, dont 5 chef de travaux et 3 assistants. Le tableau 1 montre l'hôpital d'appartenance, la répartition par âge, par sexe et par qualification des encadreurs de stage ayant participé à l'étude.

**Tableau 1. Caractéristiques des encadreurs des hôpitaux**

Hôpital	Masculin (Fi/%)	Féminin (Fi/%)	≤ âge 50 ans (Fi/%)	âge ≥ 50 ans (Fi/%)	Qualification
Hôpital Militaire Rwashi	1 (33,3)	2(66,7)	1(33,3)	2(66,7)	2 infirmiers A2 et 1A1
Hôpital Général SENDWE	2(40,0)	3(60,0)	3(60,0)	2(40,0)	3 Infirmiers A1 et 2 L2
Hôpital Général KATUBA	1(33,3)	2(66,7)	1(33,3)	2(66,7)	2 Infirmiers A2 et 1 L2
Hôpital KENYA	1(25,0)	3(75,0)	2(50,0)	2(50,0)	3 Infirmiers A2

**Légende: Infirmiers A2:** diplômé 4 ans de formation de base; **Infirmiers A1:** 3 années de graduat; **L2:** Licencié.

**Collecte des données:** Nous avons conduits 23 entretiens semi-structurés à l'aide d'une grille d'entretien (Voir Annexe 1) auprès de 8 formateurs et de 15 encadreurs, jusqu'à la saturation des informations recueillies.

**Analyse des données:** Les données ont été enregistrées à l'aide d'un enregistreur puis mises à plat sous forme d'un verbatim dont le contenu a été approuvé par les participants et analysé en thématique

**Aspects éthiques:** La participation à l'étude s'est réalisée sur consentement écrit, informé et libre de chaque participant, après qu'il ait reçu toute l'information nécessaire, avant de répondre aux questions. Les principes

d'anonymat et de confidentialité ont été respectés de sorte qu'il n'est pas possible de lier nommément les données aux participants.

### III. Résultats

La perception de l'enseignement-apprentissage a été plus exprimée par les formateurs alors que celle de développement des compétences professionnelles sur le terrain par le stage a été surtout exprimée par les encadreurs de stage.

#### (1) Perception du processus d'enseignement-apprentissage chez les formateurs des étudiants

Les formateurs ont exprimé une perception qui s'articule sur trois aspects, à savoir : l'organisation du processus en question, l'environnement d'apprentissage, et l'effet sur le développement des compétences professionnelles des étudiants.

Ils perçoivent que le processus d'enseignement-apprentissage est bien organisé, et pousse à la recherche scientifique ainsi qu'au développement des compétences professionnelles:

*« ...L'enseignement et l'apprentissage est bien organisé de manière participative chez nous à l'ISTM-Lubumbashi. Nous répartissons les étudiants en groupes de 4 à 7 étudiants et chacun prépare sur un chapitre pour un exposé suivi des discussions interactives, d'un éclaircissement des zones d'ombre, d'une synthèse faite par l'enseignant, d'un rappel sur les grandes lignes, et enfin des questions réponses pour vérifier l'assimilation des matières. Un travail dirigé (TD) est posé pour jauger le niveau des étudiants et réaliser une évaluation formative. Les étudiants qui se mettent au TD réussissent et développent les compétences» (PEA 1, Formateurs).*

Ils ont cependant une perception négative concernant la participation individuelle des étudiants à la passation des travaux pratiques qui défavorise le développement des compétences chez les étudiants :

*« ...D'autres étudiants au lieu de faire le TP... Ils font seulement du copier-coller à l'internet... cette catégorie n'aura pas à acquérir des connaissances suite au manque de conscience... Pour le TP en groupe, un seul étudiant fait et les autres donnent l'argent, là il n'aura pas acquisition de connaissances. Les étudiants ne comprennent pas qu'ils doivent s'approprier les enseignements. Pour d'autres encore, le TP n'est qu'une simple formalité...» (PEA1-8, Formateurs)*

#### L'environnement d'apprentissage est globalement perçu comme étant défavorable au processus d'enseignement-apprentissage par les formateurs.

*« ...Nous venons pour enseigner mais, l'auditoire n'est pas disponible suite à une planification non conforme. Le suivi est difficile à faire suite à la pléthore des étudiants et à l'insuffisance de temps... On nous accorde 2heures par séance au lieu de 4heures » (PEA6-7, Formateurs).*

Le développement des compétences professionnelles est en effet perçu comme étant favorable/satisfaisant pour les uns et défavorable/insatisfaisant pour les autres.

*« ...Le matériel nécessaire pour l'apprentissage est disponible. Je fais tout pour que les étudiants aient des prérequis attendus. Lorsque nous nous retrouvons avec un petit nombre d'étudiant, chacun d'eux exécute la technique et j'interviens de temps en temps pour favoriser le développement de compétences. La planification est bonne » (PEA2, formateurs).*

*« ... La planification des cours n'est pas meilleure. L'insuffisance des auditoires retarde le cours et le moment de stage est perturbé. L'ISTM-Lubumbashi compte beaucoup des promotions mais avec peu d'auditoires. Les heures de pratiques ne suffisent pas... quatre heures par séance pour huit techniques à démontrer. Les étudiants s'exercent aux heures de pause sans la présence de leurs formateurs. Le matériel d'apprentissage est moins suffisant, et à cela s'ajoute la faible compétence des certains formateurs. Il y a peu ou pas de contre démonstrations, soit deux ou trois étudiants font la contre démonstration par faute de temps et du matériel. L'effectif pléthorique des étudiants, 50 à 75 par séance ne permet pas à chacun d'exécuter la pratique. Les étudiants suivent la démonstration des techniques de manière passive » (PEA3-4, Formateurs).*

*« En stage, les encadreurs de terrain ne jouent pas correctement leur rôle suite à la démotivation et à la charge du travail. Les formateurs quant à eux n'assurent pas la guidance des étudiants en stage suite au chevauchement des activités. On note l'inexistence du cadre de concertation entre les différents acteurs qui encadrent les étudiants » (PEA2-4, Formateurs).*

La situation est même perçue comme étant contradictoire et paradoxale :

*« Les encadreurs de terrain disent que les étudiants sont faibles...en même temps ils cotent très bien nos étudiants et sont les premiers à nous jeter des pierres F2,... L'étudiant peut avoir 2 sur 20 à l'examen pratique mais dans le carnet de stage, l'encadreur de terrain a déjà coté 18 sur 20 » (PEA2,6, Formateurs).*

## **(2) Perception du processus d'encadrement de stage et développement des compétences chez les encadreurs des étudiants dans les hôpitaux**

Les encadreurs de stage ont une perception à la fois positive et négative sur le processus d'encadrement de stage qu'effectuent les étudiants. D'une part, cet encadrement se passe bien et a des retombées favorables sur le développement des compétences professionnelles des étudiants.

*« Nous avons toujours eu besoin des stagiaires pour assurer leur encadrement E7...nous les accueillons,... présentons le service E8,...à leur arrivée ;... nous les répartissons en différents postes de travail E2, E6 ;...nous échangeons avec eux sur leurs observations » (PES 5-7, Encadreurs)*

*« Nous obligeons à chacun d'eux d'avoir un cahier où il va noter le processus de la technique de manière vécu sur terrain de stage. Nous les autorisons d'exécuter les techniques de soins par imitation. Et, s'il y'a erreur nous corrigeons, en répétant la même technique plusieurs fois jusqu'à ce qu'ils s'adaptent » (PES 4,8,11, Encadreurs).*

D'autre part, l'encadrement est entaché des irrégularités qui entravent le développement des compétences professionnelles des étudiants.

*« Il y'a de grand paresseux parmi les étudiants que l'ISTM-Lubumbashi nous envoie en stage E11, E4,...certains sont aptes mais distraits,...à tout moment ils ont les doigts sur leurs téléphones et n'apprennent rien E3, E8, E5 ;...certains manquent des prérequis » (PES 1-14, Encadreurs).*

*« Certains étudiants ne s'adaptent pas facilement. Ils ne posent pas des questions et sont indifférents à l'apprentissage du métier d'infirmier. D'autres encore sont très indisciplinés et irréguliers (PES 2-3, Encadreurs).*

*« Il y'a insuffisance du crédit alloué au stage. L'effectif pléthorique des étudiants ne facilite pas l'encadrement. Les mauvaises conditions de travail (vétusté du matériel de soin,... Il y a une carence en matériel et la clé de répartition de l'argent que l'ISTM-Lubumbashi nous donne n'est pas respectée, ce qui ne permet pas d'assurer la continuité des techniques telle que vue à l'Institut. Nous envoyons ainsi des cotations fantaisistes de la part de nos collègues 18/20 » (PES 1-4, Encadreurs).*

*« La charge de travail ne nous permet pas de bien assurer correctement notre rôle d'encadreur. Les encadreurs de l'ISTM-Lubumbashi sont absents sur terrain de stage. Nous déplorons aussi l'inexistence de cadre de concertation entre formateur, encadreur et étudiant. Les objectifs de stage mal clarifiés par la coordination de l'ISTM-Lubumbashi. Il y a un chevauchement des activités de stage et d'enseignement suite à la mauvaise planification de la coordination de stage de l'ISTM-Lubumbashi » (PES 13-15, Encadreurs).*

## **IV. Discussion**

Cette étude vient d'évaluer les perceptions des enseignants/formateurs de l'ISTM-Lubumbashi et des encadreurs de terrain de stage concernant le processus d'enseignement-apprentissage et le développement des compétences professionnelles chez les étudiants.

Les perceptions sont ambivalentes, à la fois positives et négatives.

Les résultats de notre étude montrent que les formateurs ont une perception ambivalente, mais bien plus négative que positive sur l'organisation du processus d'enseignement-apprentissage et le développement des compétences professionnelles chez les étudiants de l'ISTM-Lubumbashi, alors que les encadreurs ont une perception ambivalente et équilibrée.

### **Perception concernant l'organisation de l'enseignement-apprentissage**

Les formateurs participent dans l'organisation des apprentissages des étudiants. Ils les scindent en groupes de 4 à 7 étudiants, attribue à chaque groupe son chapitre pour préparer et venir exposer, après interaction, il fait le recadrage par rapport aux zones d'ombres qu'il y'a eu lors de l'exposé et lors des interactions, il poursuit en faisant un petit rappel, il pose des questions pour vérifier s'ils ont bien assimilé la matière ou pas et pose un petit travail dirigé dans le but d'une évaluation formative. Les résultats de notre étude montrent la passion des formateurs dans la formation des étudiants et corroborent Gibbs qui considère et

encourage l'approche centrée sur l'étudiant comme approche humaniste et constructiviste, favorisant un apprentissage adéquat [3]. Pour Dalley K. et al. , l'utilisation de stratégies d'enseignement centrées sur l'étudiant favorise le développement optimal de la pensée ainsi que l'engagement des étudiants dans leur cheminement [4].

Selon notre étude, les méthodes de la pédagogie actives, sont plus utilisées dans des promotions à effectif réduit comme en Soins Généraux où nous trouvons moins de 100 étudiants, Nous sommes du même avis que Confucius cité par David et al. lorsqu'ils disent que, l'apprentissage est un processus actif ; il ajoute que, on saisit et on comprend mieux le savoir que l'on a construit soi-même, que l'on a découvert, par opposition à celui que l'on a reçu tout cuit ; selon ces auteurs, c'est en résolvant le problème que l'on construit soi-même un nouveau savoir [5].

Nos résultats renseignent aussi que d'autres étudiants au lieu de faire des recherches pour répondre aux objectifs de TP, ils font seulement du copier-coller à l'internet sans aucun effort de réflexion. Ceci corrobore Taylor L. qui considère que les étudiants résistent face aux méthodes d'apprentissage qui les amènent à de recherches sur internet suite à la contrainte de la nouvelle technologie [6]. Ils se rapprochent de l'avis de Bazin Y. qui considère que les universités se mobilisent contre la tricherie pour garantir la valeur des examens et de veiller à l'égalité entre les étudiants [7]. En faisant le « copier- coller » des travaux des autres étudiants, les étudiants obtiennent des cotes qui ne reflètent pas leur intelligence. Guibert P. quant à lui dit que, le plagiat désigne un emprunt abusif, parfois assimilé à un vol. 16,4% des étudiants avaient présentés le travail d'un autre sans y faire référence, 5% d'entre eux ont employé un écrivain fantôme [8].

### **Perception concernant l'environnement d'enseignement - apprentissage**

S'agissant de l'environnement d'apprentissage, les auditoires ne sont pas disponibles suite à une mauvaise planification des activités d'apprentissage ; le contrôle des apprentissages est difficile à assurer à cause de la pléthore des étudiants et au manque de temps suffisant. Nous sommes de même avis que Ousseynou T. et Fatima C. qui ont estimé qu'une approche par compétence (APC) est difficilement compatible avec un nombre pléthorique d'étudiants et avec des supports souvent inexistantes ; par ailleurs les enseignants se plaignent de la lourdeur de la charge de travail induite par cette réforme, notamment pour l'évaluation et la remédiation ; l'auteur ajoute qu'il y a une approche par compétences prescrite et non réellement mise en œuvre sur le terrain pour de nombreuses raisons [9].

El Khoury R. soutient que 58.33 % des enseignants, avaient du mal à appliquer la méthode active suite à l'incapacité d'assurer la discipline dans une classe à effectif élevé, car l'effectif élevé dit-il, était facteur de cause d'éléments perturbateurs à l'utilisation de méthodes actives ; dans son étude l'auteur affirme que 45.83 % des enseignants avaient déclaré que le nombre d'heures d'enseignement n'était pas suffisant pour couvrir un programme surchargé, cela pouvait être un handicap à l'utilisation des méthodes actives qui pouvaient prendre du temps [10]. Ses résultats renforcent notre étude, l'enseignant a du mal à utiliser la méthode active lorsqu'il se retrouve dans la filière hospitalière à cause des effectifs élevés des étudiants et du manque de temps. Selon KOM, cité par NGO KOPLA, le surpeuplement de la classe, entraîne un surcroît de travail à l'enseignant au niveau de l'action d'encadrement pédagogique. L'enseignant sera épuisé et cela est nuisible à santé [11].

Selon l'étude de NGO KOPLA, 47% des enseignants n'étaient pas d'avis que le ratio formateur-étudiant permettrait un meilleur déroulement de l'apprentissage des étudiants [11]. Ces résultats corroborent nos résultats dans le sens que, les enseignants ont affirmé que lorsqu'ils se retrouvent face à de petites classes ils placent l'étudiant au centre de son apprentissage pour favoriser un enseignement de qualité dans le processus d'acquisition des connaissances. Dans notre étude, l'insuffisance des heures était attribuable au manque de disponibilité des auditoires face au nombre des promotions existantes car les enseignants ont reconnu que les auditoires étaient occupés par d'autres promotions.

### **Perception concernant les stratégies de développement de compétences**

Les résultats de notre étude montrent que la plupart des enseignants ne sont pas satisfaits de l'organisation des pratiques à la salle de simulation des techniques, ils ont trop peu de temps pour encadrer les étudiants, un effectif pléthorique, 50 à 75 étudiants par groupe et ces derniers n'accèdent pas tous à la contre démonstration, trop peu de temps consacré à la pratique, soit huit techniques à faire passer dans quatre heures ; insuffisance du matériel pour l'apprentissage des pratiques, certains formateurs n'ont pas la maîtrise des certaines techniques, en stage les encadreurs de terrain ne jouent pas correctement leur rôle suite à la démotivation et à la charge du travail ; les formateurs quant à eux n'assurent pas l'accompagnement des étudiants en stage suite au chevauchement des activités, on note l'inexistence du cadre de concertation entre les différents acteurs qui encadre les étudiants. Ces résultats évoquent ceux d'autres auteurs.

Selon Margot P. on ne se forme pas seulement avec l'apport de connaissances, mais aussi avec l'acquisition de valeurs, d'habiletés psychomotrices, relationnelles, organisationnelles, techniques, de capacité de décision, de gestion de ses émotions, en somme, de progression individuelle en lien avec la richesse de

l'expérience acquise. L'auteur dit que la compétence ne pas alimenter uniquement par les savoirs théoriques, elle se forme dans le feu de l'action, que l'étudiant aura à rencontrer plus tard dans le milieu du travail [12].

Pour Khazri N. la nécessité du développement des compétences et des connaissances est du domaine de la formation qui occupe une position centrale dans un système diversifié de pratiques d'acquisition individuelle et collective. L'auteur ajoute que, « les compétences acquises en formation initiale, quels qu'en soient le niveau et la qualité, ne constituent plus une garantie suffisante pour être et demeurer efficace » [13].

Fatima L. affirme que les travaux pratiques doivent être effectués en petits groupes d'étudiants, pour permettre à chaque étudiant de toucher au matériel et exercer la technique. Les travaux pratiques dit-elle, stimulent la motivation des étudiants à pouvoir observer et émettre un jugement critique [14]. Lorsque, les formateurs reçoivent des groupes de plus de 50 étudiants à la salle de simulations des techniques ; il sera difficile que la majorité d'étudiant pratique des techniques, voilà ce qui fait que, dans notre étude, les étudiants soient spectateurs et suivent la démonstration des techniques avec passivité.

Pour Policard F. cité par Baudrit A. dit que, la fréquence de l'organisation des séances des pratiques professionnelles dans la salle de simulation des techniques de soins infirmiers, tient compte des objectifs poursuivis. Chaque étudiant est appelé à exécuter les techniques pour développer les compétences ; l'auteur ajoute que l'effectif par groupe de pratique à la salle doit être restreint variant de six à dix apprenants au maximum ; les pratiques précèdent le stage afin de préparer les étudiants aux problématiques de soins qu'ils vont rencontrer [15]. Ces recommandations ne corroborent pas nos résultats ; dans notre étude ; l'effectif est au-delà de 50 étudiants par groupe, et l'encadrement s'écarte un peu des objectifs éducationnels

La formation par la simulation en laboratoire constitue une méthode complémentaire aux stages en milieu hospitalier. La simulation dans le laboratoire clinique est prioritaire dans le domaine de soins infirmiers et occupe le premier rang comme stratégie de développement des compétences avant de toucher le patient [16]. Si l'étudiant n'accède pas aux travaux pratiques, il sera nul sur le lieu de stage. Dreifuerst T. quant à lui, renchérit en mettant l'accent des apprentissages sur la simulation clinique, car elle favorise dit-il le débriefing qui occupe le devant de la scène, considérant ce dernier comme l'étape charnière dans la construction des savoirs [17]. Selon Pastré P. la simulation vise, l'intégration des connaissances et la construction d'une posture professionnelle, face à une situation problème [18]. Nyssen cité par Policard F. ordonne qu'au cours des exercices de simulation que, l'étudiant soit à mesure d'exécuter l'activité de soins dans toutes ses dimensions (technique, relationnelle, organisationnelle, etc.) et il doit s'y engager avec détermination car c'est un environnement fidèle pour l'apprentissage [19]. Ce qui n'est pas le cas dans notre étude car la plupart des étudiants sont passifs à la salle des simulations des techniques et ne touchent à rien.

Pour Simoneau I. & Paquette C. le formateur a le rôle de guider et soutenir les étudiants. Il doit adapter la pratique de situation clinique à la réalité de fait, dans le souci de répondre aux objectifs de l'apprentissage, l'auteur renchérit que l'objectif est de créer un environnement le plus proche possible du milieu de travail afin de permettre la réalisation des activités ciblées ; l'auteur ajoute que les résultats de cette recherche indiquent que la participation des étudiants à la séquence d'enseignements assistés par la simulation clinique leur a permis d'améliorer leur préparation clinique en vue de leurs stages d'intégration. [20]. Mais si le matériel est insuffisant comme c'est le cas dans notre étude ; tous les étudiants ne seront pas à mesure de pratiquer dans la salle des simulations des techniques, par conséquent l'objectif de la formation ne sera pas atteint.

Zoualfakar J. dans son étude accuse le manque de temps de la part des enseignants pour utiliser une méthode permettant aux étudiants de développer les compétences [21]. Ceci est pareille pour notre étude ; le formateur ont décrié une disproportion entre le nombre de techniques à démontrer et le temps y alloué. Face à cette situation, il y'aura des techniques qui seront bâclées et les étudiants seront en difficulté face à leur apprentissage ; par conséquent, les futures infirmiers formés ne pourront pas rendre efficacement un bon service à la société.

Bradshaw cité par l'association des infirmières et Infirmiers du Canada ; fustige que parmi les obstacles liés à l'organisation, il y'a le manque de temps ou peu de temps ; cela peut freiner le bon déroulement des activités d'apprentissage, alors que les enseignants doivent avoir le temps suffisant pour s'occuper des étudiants. Si l'organisation des activités pédagogiques échoue, c'est toute la suite et il y'aura l'apprentissage de surface pour les étudiants infirmiers [22].

Platré, cité par Policard a identifié trois étapes qui s'enchaînent dans la structure de simulation: le briefing, l'exercice simulé et le débriefing [19]. Lorsque le formateur n'a pas la maîtrise de cette structure ni de la compétence, il lui sera difficile d'aider les étudiants à se développer et à s'épanouir pour devenir autonome

Meyer F. affirme que, les formateurs manque souvent l'opportunité de développer suffisamment les compétences professionnelles nécessaires, par manque des ressources disponibles ; pour ce faire les formateurs doivent se rassurer de leurs connaissances et leurs compétences pour pouvoir agir avec pertinence et efficacité, quelles que soient les conditions dans lesquelles ils se retrouvent [23] ; Cette pensée ne corrobore pas nos résultats car, certains formateurs manquent de compétences mais ils veulent encadrer ; ce qui signifie que, ils ne sont pas conscients de ce qu'ils font.

Le Boterf G. fait la différence entre la compétence réelle et la compétence requise ; l'auteur dit que les compétences requises sont celles reprises dans le référentiel et qui doivent être maîtrisées par tous les enseignants [24]. Ceci étant ; dans notre étude les formateurs qui manquent la maîtrise, ont présenté des compétences réelles mais non utilisables dans le monde professionnel.

Pour Gage & Winne cité par Guillemette F. et Gauthier C. Les performances recherchées chez les enseignants étaient de l'ordre des comportements observables [25]. Le manque de maîtrise par le formateur à pouvoir démontrer certaines techniques à la salle de simulation, peut causer un dommage irréparable dans l'avenir. Tels formateurs ne pourront pas favoriser le développement des compétences attendues pour permettre aux étudiants d'affronter le stage clinique. Wilkins, et al. Affirment que la plupart des formateurs acceptent d'assurer l'encadrement des stagiaires sans avoir développé en eux de compétences pour le faire [26]. Pour Habiba K. Toutes actions de formation doivent s'appuyer sur les stratégies de l'institution pour développer les compétences des étudiants afin d'atteindre un objectif professionnel [27].

### **Les Encadreurs de Terrain et le développement des compétences professionnelles des étudiants**

À la lumière de nos résultats, il se dégage que, la perception des encadreurs sur l'encadrement des étudiants stagiaires de l'ISTM-Lubumbashi n'est pas satisfaisante suite entre autre : le manque des prérequis de la part des étudiants, l'effectif pléthorique, l'indiscipline et irrégularité, la paresse et distraction des étudiants, la charge du travail des encadreurs ; les mauvaises conditions de travail ; (vétusté du matériel de soin, ... la carence en matériel, manque de motivation consistante en terme d'argent), insuffisance du crédit alloué au stage, non accompagnement des formateurs de l'ISTM-Lubumbashi pour assurer la guidance de leurs étudiants ; inexistence de cadre de concertation entre formateur, encadreurs et étudiants.

Selon Wilkins, et al ; peu des structures sont bien organisées pour accompagner les stagiaires dans l'atteinte de leurs objectifs [26]. La carence en matériel comme nous l'avons constatés dans notre étude, peut affecter les capacités des encadreurs à pouvoir assumer leurs responsabilités vis-à-vis de l'encadrement des stagiaires afin de favoriser le développement de compétences professionnelles et le raisonnement critique de ces derniers.

Le Boterf G. quant à lui dit que ; pour que la personne soit compétente, elle doit savoir agir en situation professionnelle en mobilisant une combinaison appropriée de ressources internes personnelles (connaissances, savoir-faire ou habileté, aptitudes, émotions, ...) et externes (ressources de l'environnement) et en faisant appel à l'usage de fonctions de guidage » [24]. Donc la personne sera à mesure de combiner et mobiliser des ressources pertinentes pour agir ; mais lorsque l'étudiant n'est pas placé dans de conditions idéales où il y'a du matériel pour faciliter l'apprentissage, comme le souligne certains encadreurs dans notre étude ; il ne saura pas agir pour manifester cette compétence et il ne pourra pas construire la compétence recherchée.

Selon Ljiljana J. et al. les infirmiers en milieu hospitalier ont aussi le rôle d'assurer l'encadrement des stagiaires, de les enseigner et de les initier aux activités de la recherche [28] ; de ce fait ils doivent encadrer au lieu de dire qu'ils n'ont pas de prérequis. Pour ce qui est des étudiants accusés d'être paresseux et distrait ; nous sommes du même avis que Geneviève D. lorsqu'elle dit que, le développement des compétences est avant tout une préoccupation individuelle. Chaque étudiant a son bagage d'expériences et d'expertises [29] ; Il est d'extrême nécessité que l'étudiant prenne conscience de sa propre formation et qu'il abandonne toute distraction. Pour ce qui concerne le prérequis, Fatima L. dit que, l'étudiant est appelé à maîtriser les aspects théoriques liés à la pratique [14], pour cela, nous encourageons les étudiants à s'approprier les connaissances apprises et à manier correctement le matériel à la salle des techniques, avant de pouvoir toucher le patient ; et que cela leur soit facilité par les organisateurs et les formateurs.

S'agissant du stage, nous partageons le même point de vue avec Margot P., qui dit que, le stage et l'apprentissage pratique nécessite une sérieuse préparation, tant pour l'enseignant que pour l'étudiant. L'étudiant doit avoir des connaissances scientifiques, techniques et relationnelles exigées pour faire face aux réalités posées par les expériences en milieu hospitalier. Cela permettra à l'étudiant d'effectuer un travail plus efficace et plus sécuritaire pour le patient dont il prend soin [12].

Myriam M. et al affirment que, La formation infirmière est assurée par deux institutions à savoir : l'Institut et le milieu de stage pour assurer une alternance intégrative. En situation de stage, l'étudiant est en interaction constante avec l'équipe des infirmiers soit avec le patient et les formateurs de l'institution dans le cadre de sa supervision [30], Selon Marjorie P. la double posture de formateur et d'encadreur est nécessaire pour favoriser l'acquisition des savoirs et la réflexivité ; le stagiaire dit-il peut travailler de manière autonome, mais en soins infirmiers, il est souvent sous la guidance soutenue d'un formateur et d'un encadreur [12]. Cependant dans notre étude, le stagiaire est soutenu par l'encadreur de terrain et ne bénéficie pas de l'accompagnement des formateurs, ce qui est une attitude à décourager.

Pour Omar Y. l'étudiant mérite d'être accompagné par le formateur en stage ; l'auteur définit l'accompagnement comme étant, une aide pédagogique apportée au stagiaire par le formateur en vue de permettre l'épanouissement de l'étudiant dans le milieu de stage [31]. Lamasse V. estime que, encadrer une

personne suppose, lui prêter un soutien ou une aide, pour ce faire, l'encadreur doit être détenteur de connaissances et de compétences non encore présentes chez l'étudiant (stagiaire); telle nous semble être l'idée que l'on peut se faire d'un encadreur. À l'évidence, l'auteur ajoute que, l'encadreur a la charge d'aider l'étudiant à surmonter les difficultés rencontrées dans la pratique de soins, de le faire progresser dans le domaine où il évolue et de faire en sorte que, l'étudiant fasse état de capacités réflexives, « qu'il sache mobiliser ses ressources pour transférer ses connaissances en fonction des situations rencontrées » [32].

Dans notre étude, l'encadrement est un peu passif sur le terrain de stage car certains encadreurs affirment qu'ils ont beaucoup à faire et d'autres encore continuent à réclamer sur la motivation en terme d'argent. L'encadrement des stagiaires est avant tout une obligation professionnelle pour chaque infirmier car tout stagiaire est une ressource humaine. Baudrit A. affirme que les encadreurs n'ont pas pour vocation d'évaluer les étudiants mais, au contraire, ont pour but de les aider dans leurs apprentissages. L'auteur voit mal comment l'encadreur peut être à la fois juge et partie [15], ce qui ne corrobore pas nos résultats où l'encadreur est juge et partie ; il encadre les stagiaires et participe à même temps à leur évaluation.

S'agissant de l'effectif pléthorique des étudiants, Patricia B. dans son étude, affirme que une infirmière relate : ...avec cinq étudiants j'assure très bien leur encadrement car « j'ai plus de temps à leur accorder et j'ai l'impression d'avoir plus le temps de leur parler et de bien les suivre » [33]. Katabwa K. et al. Affirment dans leur étude que, 60,8% des infirmiers accusent une surcharge de travail [34]. Margot P. dans son étude dit avoir croisé certaines difficultés parmi lesquelles ; un grand effectif d'étudiants au même moment pendant une période de stage . L'auteur ajoute que ce nombre aurait une incidence sur la qualité de l'encadrement, mais aussi sur la fatigue de l'équipe qui encadre [12]. Ce résultat se rapproche avec le nôtre dans le sens que, les encadreurs se retrouvent avec un grand effectif d'étudiant à encadrer et ne savent pas assurer correctement le suivi ; par contre si l'encadreur se retrouvait avec 3 à 5 stagiaires, le suivi sera efficace et ces derniers pourront bien développer leurs compétences.

Pour ce qui concerne la réclamation des encadreurs sur la motivation externe pour bien assurer l'encadrement des stagiaires

Pour Agulhon cité par GIRET F. et Sabina I., le stage est parfois compris comme un mode de gestion abusif de la main-d'œuvre juvénile [35]. Selon Domingo P. le stage aide à certaines institutions d'utiliser temporairement les stagiaires, cependant qu'ils ont droit à la rémunération parce qu'ils sont capables de suppléer à l'absence d'une infirmière [36]. Bercy affirme que, la gratification des stagiaires est obligatoire [37].

Les résultats de nos prédécesseurs sont diamétralement opposés à nos résultats. Cette situation expliquerait la crise que traverse notre pays car les infirmières ont avoué qu'elles sont mal payées. Nous joignons nos pensées à celles de Bercy qui dit que la gratification pour un stagiaire est obligatoire du fait que tout stagiaire constitue une ressource humaine pour l'hôpital et est exposé à de risque de contracter des maladies ; ne pas le payer c'est une tricherie.

S'agissant de la supervision des stagiaires par les formateurs, L'ISTM-Lubumbashi doit veiller au respect de toute stratégie mise en place (théorique et pratiques) pour le développement des compétences des étudiants. Tambwe K. soutien qu'en République Démocratique du Congo, l'administration qui supervise la formation, préconise une approche constructiviste des apprentissages, en établissant des liens entre la théorie et la pratique afin de développer une démarche réflexive chez les étudiants [38].

Kilminster cité par Cardinal D. affirme que la supervision de stagiaires consiste pour les formateurs une activité qui consiste à assurer la guidance pendant leur apprentissage des soins et des techniques appropriées pour offrir aux patients de soins sécuritaire. Pour cela un superviseur doit incarner l'expertise recherchée pour aider l'étudiant [39], cette pensée ne corrobore pas nos résultats qui montrent que la supervision n'est pas assurée par les formateurs ; de cette façon il sera difficile que les étudiants soient assidus à leur stage. Baudrit A. renchérit que, les tuteurs ont pour rôle de participer à la transformation des étudiants infirmiers, de les préparer à exercer leur future profession [15].

Milne D. affirme que, la supervision de stagiaires contribue primordialement dans le développement des compétences et le maintien des normes professionnelles [40]. Cardinal D. affirme que, pour accomplir la fonction de superviseur de façon constructive, la personne responsable pour superviser les stagiaires, doit posséder diverses aptitudes en enseignement et en mentorat, en plus de connaître les ressources en apprentissage. L'auteur renchérit que l'Art de superviser les stagiaires est un programme de formation qui correspond à un besoin, celui d'accompagner les stagiaires dans leur processus de professionnalisation [39].

Dans notre étude, on note l'absence des superviseurs de l'ISTM-Lubumbashi suite à un problème de planification qui fait que lorsque les étudiants sont en stage, en même temps ceux des promotions montantes se retrouvent dans la salle de simulation pour être encadré par les mêmes formateurs. Pour Gonzales cité par Plessis M. affirme que le tuteur est un infirmier qui a déjà acquis de l'expérience dans le milieu de soin et qui a une maîtrise spécifique à utiliser dans l'encadrement de l'étudiant en stage [41]; par contre les résultats de notre



étude révèlent, qu'il y'a d'autres formateurs qui manquent de maitrises pour assurer un bon encadrement des étudiants.

Parratte J. affirme que, l'expertise du superviseur correspond à l'intégration et à l'application de tous les rôles ; Les éléments spécifiques qui la constituent représentent une dimension technique : les connaissances infirmières de base ; le raisonnement clinique ; l'élaboration diagnostique ; l'administration de traitements appropriés ; la maîtrise des techniques ; le maintien des connaissances. D'autres composantes appartiennent au registre des valeurs morales à savoir : intégrité, application des principes de l'éthique, respect de la diversité et même exactitude [42]. Mais lorsque le formateur manque l'expertise, il ne saura pas jouer correctement son rôle de tuteur.

Jutras F. dit que, si l'on veut que l'institution de formation puisse accomplir correctement sa mission, il faut avoir un personnel enseignant capable de s'investir auprès des étudiants pour favoriser le développement de leurs compétences [43] ; lors que les enseignants ne s'investissent pas pour leurs étudiants comme c'est le cas dans notre étude, il sera difficile d'avoir un produit fini pour être utilisé par l'employeur.

Pour Petiot B. cité par Baudrit A. la préparation des étudiants infirmiers à la vie professionnelle, passe toujours par une supervision assurée par un personnel expérimenté [15], ce qui est contraire pour les formateurs qui ont moins de maitrises et qui sont moins expérimentés ; ils ne sauront pas assurer correctement la supervision des stagiaires. Ce manque de compétence des techniques de soin pour certains formateurs peut expliquer de fois leur absence sur le terrain de stage pour assurer la supervision des leurs étudiants. Lorsque les étudiants sont abandonnés en stage par leurs formateurs, ils ne seront pas à mesure de construire efficacement leur identité professionnelle et moins encore trouver des solutions aux besoins de la communauté. Pour ce faire, l'administration de l'ISTM-Lubumbashi, chargée d'affecter les stagiaires et les superviseurs doit veiller à une bonne planification pour que les étudiants soient accompagnés régulièrement par leurs formateurs afin qu'ils arrivent à bien développer les compétences pour rendre un bon service à la société.

### **Limites de l'étude**

La présente a des limites. Elle est phénoménologique et ses résultats ne sont pas généralisables, mais plutôt transférables à des contextes présentant des similarités de contexte avec celui de l'étude. L'étude n'a pas exploré la perception d'autres acteurs impliqués dans le processus d'enseignement-apprentissage et de développement des compétences professionnelles, en l'occurrence les autorités de l'ISTM-Lubumbashi, les dirigeants des hôpitaux précités, les parents des étudiants, les étudiants eux-mêmes, les malades et les gardes-malade dans les hôpitaux. Des prochaines études pourront alors tenir compte de cette lacune en vue d'éventuellement la combler.

### **V. Conclusion**

La perception des formateurs et Encadreurs de Terrain sur le développement des compétences professionnelles chez les étudiants est plus défavorable. Les facteurs en cause sont multiples. Il s'agit notamment de la mauvaise sélection des méthodes d'enseignement-apprentissage, du manque d'intérêt de la part des étudiants à faire de la recherche, d'une mauvaise planification des auditoires, de la pléthore des étudiants, du manque de temps suffisant de pratique à la salle clinique de simulation et au stage, du manque de faire passer les étudiants à la contre démonstration, du matériel et d'accompagnement des étudiants en milieu professionnel par les formateurs, et la démotivation et surcharge de travail des encadreurs de terrain, l'inexistence d'un cadre de concertation permanent entre les formateurs, les encadreurs et les étudiants.

Les acteurs qui interviennent dans l'encadrement des étudiants (formateurs et encadreurs de stage) peuvent se mettre ensemble pour déterminer un modèle d'encadrement pouvant favoriser le développement des compétences des étudiants.

Le département ainsi que la coordination de stage de l'institut Supérieur des Techniques Médicales de Lubumbashi pourront travailler ensemble pour établir une planification sans équivoque.

De futures recherches peuvent, entre autres, éclairées par une analyse compréhensive de la perception du processus Enseignement-Apprentissage, par les étudiants auteurs de leur propre formation.

### **References**

- [1]. Donnay J. et Romainville M. (1996) ; Enseigner à l'Université : un métier qui s'apprend? Bruxelles : De Boeck Université, 04/09/2020 ; online ;
- [2]. Rufin F. (2002) ; Aptitudes, capacités, compétences de l'infirmière, 04/09/2020 online
- [3]. Gibbs A. (1990) ; Curriculum innovation and the management of change. Nurse Education ; 27/07/2020 online
- [4]. Dalley K. et al. (2008) ; Learning to let go: the challenge of de-crowding the curriculum. Nurse Education 29/07/2015 online
- [5]. David et al. (2013) ; Quelle est la meilleure manière d'enseigner à des élèves?, 29/07/2015 online
- [6]. Taylor L. (2009) ; Diffusion de l'innovation : partager au sein et entre les communautés. In : Innover dans l'enseignement supérieur, Presses Universitaires de France, 11/09/2018 online
- [7]. Bazin Y. (2019) ; copier, est-ce frauder ? Enquête sur la triche en milieu étudiant ; 08/09/2020 online
- [8]. Guibert P. (2011) ; le plagiat étudiant ; 08/09/2020

- [9]. Ousseynou T. et Fatima C. (2017); L'approche par compétences peut-elle être efficace sur n'importe quel terrain ? 08/09/2020 online
- [10]. El Khoury R. (2016); L'enseignement des sciences à l'université : traditions ou innovations ? <https://doi.org/10.4000/edso.178511/01/2017> online
- [11]. Ngo kopla A. (2012); Impact des effectifs pléthoriques sur l'encadrement pédagogique des élèves au Cameroun ; 11/09/2018 online
- [12]. Margot P. (2006) ; l'apprentissage/enseignement en milieu clinique ; révision oct.2012. 09/09/2020 online
- [13]. Khazri N. (2008) ; L'évaluation de l'efficacité de la formation ; Institut National de Travail et d'Etudes Sociales, Tunisie - Master en études sociales quantitatives ; 09/02/2020 online
- [14]. Fatima L. et al. (2018) ; Pédagogie universitaire et classe inversée : vers un apprentissage fructueux en travaux pratiques ; 11/07/2019 online
- [15]. Baudrit A. (2011) ; Mentorat et tutorat dans la formation des enseignants. éditions *De De Boeck*, Université de Bordeaux, 07/08/2020 online
- [16]. Ministère des affaires sociales et de la santé. Arrêté du 26 septembre 2014, modifiant l'Arrêté du 31 juillet 2009 relatif au diplôme d'État infirmier ; online.
- [17]. Dreifuerst, T. (2012); Using debriefing for meaningful learning to foster development of clinical reasoning in simulation. *Journal of Nursing Education*, 09/09/2020 online
- [18]. Pastré, P. (2011); Situations d'apprentissage et conceptualisation 07/01/2019 on line.
- [19]. Policard F (2018); *Facilitation and clinical simulation: Modalities of guidance by nurse trainers in simulation exercise*, 09/09/2020 online
- [20]. Simoneau I., & Paquette C. (2014); Pédagogie par la simulation clinique haute-fidélité dans la formation collégiale en santé. <https://cdc.qc.ca/parea/788796-simoneau-paquette-pedagogie-simulation-clinique-formation-collegiale-sante-sherbrooke-PAREA-2014.pdf>.
- [21]. Zoualfakar J. ; (2014) ; L'apprentissage professionnel par compétence Analyse comparée entre la démarche théorique et la pratique sur le terrain 09/09/2020 online
- [22]. Association des Infirmières et Infirmiers du Canada-logo ; (2010) ; Les obstacles aux soins infirmiers ; La pratique basée sur les preuves ou la prise de décision éclairée par les preuves. Site web de l'AIIC, See more at: <https://www.cna-aiic.ca/fr/pratique-soins-infirmiers/pratique-factuelle/les-obstacles-aux-soins-infirmiers#sthash.wFoSIK5x.dpuf>
- [23]. Meyer F. (2012); Les vidéos d'exemples de pratique pour susciter le changement ; *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* 09/09/2020 online
- [24]. Le Boterf, G. (2002) ; De quel concept de compétence avons-nous besoin ? Dans G. Le Boterf (dir.), *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris : Éditions d'Organisation, online
- [25]. Guillemette F. et Gauthier C. L'Approche par compétences (APC) en formation des maîtres: Analyse documentaire et critique
- [26]. Wilkins, et al. (2004); Enhancing learning environments by maximising support to mentors », *Nursing Times*, Vol. 100, N° 26, 10/09/2020 online
- [27]. Habiba K. (2019) ; Le Plan de Développement des Compétences : l'outil stratégique des entreprises au service des besoins en formation, online
- [28]. Ljiljana J. et al. (2010) ; Encadrement des étudiants en stage, enseignement et recherche : évaluation et valorisation des activités réalisées par des professionnels paramédicaux ; 09/09/2020 online
- [29]. Geneviève D. (2019); Optimiser et transformer le développement des compétences : c'est possible ! <https://www.revuegestion.ca/optimiser-et-transformer-le-developpement-des-competences-c-est-possible>; 09/09/2020 online
- [30]. Myriam M. et al. (2005); L'infirmière de référence : positionnements sur la pratique d'encadrement ; *Recherche en soins infirmiers* 09/09/2020 online
- [31]. Omar Y. (2010) ; Organisation des stages urbains au niveau de la section 1ère année ASB (Agent de Santé de Base) de l'ESPAS (Ecole de Santé Publique et de l'Action Sociale) de Niamey 03/05/2018 online
- [32]. Lamasse V. (2010) ; L'encadrement en stage des étudiants infirmiers : un enjeu pour la Direction des Soins. Mémoire de l'École des Hautes Études en Santé Publique, 03/05/2018 online
- [33]. Patricia B. et al. (2017); Les pratiques évaluatives d'enseignants en soins infirmiers lors des stages : une étude descriptive qualitative ; 03/05/2018 online
- [34]. Katabwa K. et al. (2015) ; Etude du burnout en milieu hospitalier cas des infirmiers des cliniques universitaires de Lubumbashi ; *Revue Médicale des Grands Lacs* Vol6, No3, Sép ; 07/09/2020 online
- [35]. -1420 du
- [36]. [35]. Giret F. et Sabina I. (2012) ; L'effet de la qualité des stages sur l'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur, URL : <http://journals.openedition.org/formationemploi/> 05/09/2020 online
- [37]. Domingo P. (2002), « Logiques d'usages des stages sous statut scolaire », *Formation Emploi*, n° 9, pp. 67-81. DOI : [10.3406/forem.2002.2492](https://doi.org/10.3406/forem.2002.2492) ; 07/09/2020 online
- [38]. Bercy Infos (2020) ; Recruter un stagiaire: quelles sont les règles concernant la rémunération ? 07/09/2020 online.
- [39]. Tambwe K. et al. (2005) ; La perception des infirmiers dans l'encadrement des stagiaires dans les institutions de soins sur le transfert. 10/09/2020 Online
- [40]. Cardinal D. (2014) ; La supervision de stagiaires : un art qui s'apprend 10/09/2020 ; online
- [41]. Milne D (2010); « can we enhance the training of clinical supervisions? Anational pilot study of an evidence –based approach », 10/09/2020, online
- [42]. Plessis M. (2016); Maîtres et tuteurs de stage : clinique de leur agir professionnel ; 10/09/2020 online
- [43]. Parratte J. (2012) ; L'apprentissage par compétences : renouveau pédagogique à l'université de Montréal ; 10/09/2020 online
- [44]. Jutras F. (2007), Le développement de l'éthique professionnelle en enseignement : le cas du Québec ; 10/09/2020

## ANNEXE

### Guide d'entretien avec les Formateurs

1. Quelle est votre perception face au processus enseignement –apprentissage vis-à-vis de l'acquisition des connaissances et de développement des compétences professionnelles des étudiants de l'ISTM-Lubumbashi
2. Etes-vous satisfait de la manière dont s'organise l'apprentissage à la salle de simulation des pratiques professionnelles ; si non quelles seraient les pistes d'amélioration
3. Etes-vous satisfait de l'organisation de leur stage ;

4. Quelles sont les difficultés en rapport avec leur apprentissage théorique dans l'auditoire et leur apprentissage de pratiques en salle de simulation des techniques ;
5. Que proposeriez-vous pour que les étudiants apprennent et développent les compétences professionnelles.

**Encadreurs de terrain de stage**

1. Quelle est votre perception face au stage des étudiants que l'ISTM-Lubumbashi vous envoie pour le développement de leur compétence professionnelle.
2. Etes-vous satisfait de leur encadrement dans le sens de les faciliter à atteindre les objectifs de stage
3. Quelles sont les difficultés liées à leur stage
4. Que proposeriez-vous pour que l'ISTM-Lubumbashi améliore afin de bien assurer l'encadrement des étudiants

Kabwe MP, et. al. "Perception des formateurs et des encadreurs de stage concernant le processus d'enseignement-apprentissage et le développement des compétences professionnelles des étudiants: Une étude phénoménologique à l'Institut Supérieur des Techniques Médicales de Lubumbashi, République Démocratique du Congo." *IOSR Journal of Nursing and Health Science (IOSR-JNHS)*, 9(5), 2020, pp. 39-49.