

Impact attendu du système Licence-Maitrise-Doctorat sur la qualité de l'enseignement à l'Institut Supérieur des Techniques Médicales de Bukavu

Jacques Bolingo Arionzi ¹, Daniel Shukuru Lossa ^{1,2}, Bertille Nshobole Biringanine ¹

¹ Institut Supérieur des Techniques Médicales de Bukavu, Bukavu, République Démocratique du Congo.

² Institut Supérieur des Techniques Médicales de Nyankunde, Bunia, République Démocratique du Congo.

Résumé

Introduction. Le passage au système Licence-Maitrise-Doctorat (LMD) a été un changement majeur dans le secteur de l'enseignement supérieur et universitaire en République Démocratique du Congo (RDC) dont l'Institut Supérieur des Techniques Médicales (ISTM) de Bukavu ne fait exception. Cette étude a pour objectifs d'identifier les changements dans les méthodes pédagogiques à l'ISTM Bukavu, d'évaluer l'adaptation des programmes d'études, de décrire les nouvelles modalités d'évaluation et d'apprécier la formation des enseignants sur le système LMD.

Matériel et méthodes. C'était une étude descriptive transversale, menée auprès de 62 personnels enseignants sur base des questionnaires d'enquête qui étaient distribués et complétés par ces derniers au cours de la période allant de 20 août au 5 octobre 2024.

Résultats. Les principaux résultats ont montré que les méthodes pédagogiques sont jugées moyennement efficaces par la majorité d'enseignants (51,6%) et estime que ces méthodes n'améliorent que peu l'interaction enseignant-apprenant (38,7%). La mise à jour des programmes d'études se fait rarement selon la moitié des enseignants (50,0%). Le contenu des programmes est jugé moyennement pertinent (38,7%), et l'intégration des compétences pratiques est modérée (56,5%). Les modalités d'évaluation des étudiants sont perçues comme moyennement efficaces (48,4%) et moyennement équitables (40,3%). La plupart d'enseignants ont reçu une formation initiale sur le système LMD (71,0%) ; celle-ci est jugée moyenne en qualité (51,6%) et rarement disponible de manière continue (27,4%).

Conclusion. Les méthodes pédagogiques, les programmes d'études et les modalités d'évaluation restent moyennement adaptés aux besoins des étudiants et aux exigences du marché du travail. De plus, la formation des enseignants et les ressources pédagogiques sont insuffisantes pour une mise en œuvre efficace de l'approche par compétence à l'ISTM Bukavu. Des ajustements dans les programmes d'études, les méthodes pédagogiques, l'évaluation et la formation continue des enseignants sont nécessaires pour que le système LMD atteigne pleinement ses objectifs.

Mots-clés : Impact, système LMD, qualité de l'enseignement, approche par compétence, ISTM Bukavu.

Correspondance:

Daniel L. Shukuru, Institut Supérieur des Techniques Médicales de Bukavu, Bukavu, République Démocratique du Congo.

Téléphone: +243 811 960 231 -Email: danielshukuru51@gmail.com

Article reçu: 04-03-2025

Accepté: 21-08-2025

Publié: 28-08-2025



Copyright © 2025. Jacques A. Bolingo *et al.* This is an open access article distributed under the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

Pour citer cet article: Bolingo JA, Shukuru DL, Nshobole BB. Impact attendu du système Licence-Maitrise-Doctorat sur la qualité de l'enseignement à l'Institut Supérieur des Techniques Médicales de Bukavu. Revue de l'Infirmier Congolais. 2025;9(1):63-70. <https://doi.org/10.62126/zqrx.2025918>

Introduction

La réforme du système Licence-Master-Doctorat (LMD), adoptée par de nombreux pays à travers le monde, représente une transformation majeure dans le domaine de l'enseignement supérieur et universitaire (ESU). L'objectif principal de cette réforme est d'harmoniser les diplômes, de faciliter la mobilité des étudiants et de répondre aux exigences du marché du travail. Cependant, son impact sur la qualité de l'enseignement reste une question cruciale qui mérite une attention particulière. Comprendre les effets du système LMD sur la qualité de l'enseignement est essentiel pour évaluer l'efficacité de cette réforme et pour identifier les améliorations nécessaires afin de garantir une éducation de haute qualité aux étudiants [1]. Le système LMD a été mis en place avec des ambitions élevées, mais son efficacité et ses conséquences réelles varient considérablement d'un pays à l'autre et même d'une institution à l'autre [2]. En outre, l'alignement sur le système LMD peut renforcer les liens académiques et professionnels avec d'autres institutions à travers le monde, favorisant ainsi le développement et l'innovation locale [3].

Selon Gallas S. au niveau mondial, de nombreux pays ont cherché à aligner leurs systèmes éducatifs avec le processus de Bologne afin d'uniformiser la structure de l'enseignement supérieur. Une de ses règles est de structurer l'enseignement supérieur en trois niveaux appelés licence, maîtrise et doctorat [4]. Il précise que ces objectifs de l'organisation des études incluent notamment l'amélioration de l'employabilité, la promotion de la mobilité, l'établissement d'un système de crédits transférables, la clarté et la comparabilité des diplômes...[5]. Ces changements de système éducatif ont également touché les instituts de formation professionnelle, en particulier ceux formant le personnel infirmier et les techniciens de santé, avec un changement organisationnel des études dans ces institutions [6].

Les résultats d'une étude menée à l'université Tunisienne montrent que les enseignants n'ont pas changé leur façon d'enseigner, contrairement aux objectifs de la réforme LMD qui appelle à doter l'étudiant de savoir théorique, de savoir-faire et à développer ses facultés créatrices de manière à lui permettre de pratiquer différents métiers et activités relevant d'un secteur économique déterminé dans le marché de l'emploi national ou international. Donc, les enseignants formateurs continuent en effet à privilégier un enseignement frontal dominé par la transmission des connaissances aux étudiants [7]. Nadji Khaoua souligne qu'en Algérie aucun débat préalable à la décision d'application du système LMD, n'avait eu lieu entre les enseignants qui sont les premiers concernés des

enseignements supérieurs et universitaires. Ceci était d'autant plus vrai à l'Université d'Annaba où le débat s'était généralement cantonné au niveau de certaines instances scientifiques avec quelques tentatives timides de diffusion de l'information. Plusieurs enseignants étaient unanimes à reconnaître que le choix du système LMD était imposé et ne se sentaient pas directement impliqués par le processus de réflexion et de mise en œuvre de ce système [8].

En RDC, l'ESU est un pilier essentiel du développement socio-économique et culturel de toute nation. Ce secteur est particulièrement crucial pour répondre aux besoins de formation de la jeunesse et pour préparer une main-d'œuvre compétente et innovante. Toutefois, malgré les intentions louables et les avantages potentiels de cette réforme, la mise en œuvre du système rencontre plusieurs obstacles significatifs. Ces défis, qu'ils soient d'ordre infrastructurel, pédagogique, administratif ou financier, compromettent l'efficacité et les objectifs de la réforme [9].

A Goma, Butuna et kavira soulignent que le système LMD n'est pas adapté aux conditions de vie et de travail des étudiants. Matériellement, le défi majeur dans l'application du système LMD à l'ISAM/Goma, reste la connectivité, le manque d'ordinateurs, le coût cher des études et le manque d'une bibliothèque fournie. Au plan pédagogique, l'insuffisance de formation des enseignants dans ce système est un autre défi [10].

Le passage au système LMD a été un changement majeur dans le secteur de l'enseignement supérieur et universitaire dont l'Institut Supérieur des Techniques Médicales (ISTM) de Bukavu ne fait exception. Ce contexte marqué par des défis socio-économiques a soulevé des questions cruciales quant à la pertinence et à l'efficacité du système LMD, et a également suscité des interrogations et des débats sur son impact réel sur la qualité de l'enseignement à l'ISTM de Bukavu. Pour comprendre l'influence du système LMD, il nous est impératif d'analyser les modifications apportées aux méthodes pédagogiques, aux programmes d'études et aux modalités d'évaluation à l'ISTM Bukavu.

Cette étude a pour objectifs d'identifier les changements dans les méthodes pédagogiques à l'ISTM Bukavu depuis l'adoption du système LMD, d'évaluer l'adaptation des programmes d'études en termes de contenu, structure et pertinence, de décrire les nouvelles modalités d'évaluation introduites par le système LMD et d'apprécier la formation des enseignants sur le système LMD.

Matériel et méthodes

Cadre d'étude

La présente étude s'est déroulée à l'Institut Supérieur des Techniques Médicales de Bukavu (ISTM Bukavu). Il est situé en RDC, dans la province du Sud-Kivu, dans la ville de Bukavu, en commune de Kadutu, au quartier Nyakaliba.

Type et période d'étude

Cette étude était du type descriptif transversal, réalisée au cours de la période allant de 20 août 2024 au 05 octobre 2024.

Population d'étude

La population de cette étude était constituée de tous les personnels enseignants de l'Institut Supérieur des Techniques Médicales de Bukavu, notamment les personnels scientifiques et académiques.

Technique d'échantillonnage et la taille de l'échantillon

La technique d'échantillonnage non probabiliste occasionnel, nous a servi pour la sélection de l'échantillon de cette étude, ainsi la taille de l'échantillon était de 62 personnels enseignants enquêtés sur un total de 109 enseignants qui étaient disponibles et prêts à répondre à notre questionnaire d'enquête.

Critère d'éligibilité

Ont été éligibles pour cette étude :

- Tout personnel enseignant ayant au moins un an d'ancienneté dans le système LMD,
- Tous les personnels enseignants qui étaient disponibles pour participer à l'étude pendant la période de collecte de données.

Outils de Collecte de données et procédure de collecte de données

Pour la collecte de données de cette étude, nous avons utilisés les questionnaires d'enquête comme principal outil. Les questionnaires ont été distribués et complétés par les enseignants en poste à l'ISTM Bukavu pendant la période de collecte des données. Les enseignants étaient invités à répondre à une série de questions structurées, conçues pour recueillir des informations détaillées sur les changements dans les méthodes pédagogiques, l'adaptation des programmes d'études et les nouvelles modalités d'évaluation depuis l'adoption du système LMD à l'ISTM Bukavu.

Variables d'étude

La variable dépendante de cette étude était la qualité de l'enseignement à l'ISTM Bukavu et les variables indépendantes étaient : caractéristiques socio-démographiques des enquêtés (âge, sexe, niveaux d'études, qualification, et ancienneté) ; changements dans les méthodes pédagogiques ; adaptation des programmes d'études ; modalités d'évaluation des étudiants et formation des enseignants.

Traitement et analyse statistique de données

Les données récoltées sur base des questionnaires d'enquête distribués et complétés par les enseignants ont été saisies et encodées dans une base de données du logiciel Excel. Ensuite, elles ont été exportées dans le logiciel STATA15 en vue de traitement et présentation en % dans un tableau.

Considérations éthiques

Pour le présent travail une autorisation de la recherche a été obtenue auprès des autorités administratives de l'Institut Supérieur des Techniques Médicales de Bukavu. C'est ce qui nous a permis de nous présenter aux enquêtés, de montrer la nécessité et l'importance de cette étude.

En effet, pour obtenir les consentements libres des personnels enseignants à participer à cette recherche, nous les avons rassurés du strict respect de leurs intégrités, leurs confidentialités, et de leurs anonymats.

Résultats

Caractéristiques sociodémographiques

Il ressort du tableau 1 qu'environ la moitié d'enseignants avait l'âge compris entre 30 et 39 ans (32,2%), ils étaient à prédominance de sexe masculin (83,9%) et avaient un niveau d'études de licence (48,4%). Près de la moitié était des assistants avec une ancienneté variant entre 5 à 15 ans dans l'enseignement (41,9%) (Tableau 1).

Changements dans les méthodes pédagogiques

Le tableau 2 montre que la majorité d'enseignants trouvait les méthodes pédagogiques moyennement efficace (51,6%) et jugeait qu'elles ne favorisaient que peu l'amélioration de l'interaction enseignant-étudiants (38,7%). En ce qui concerne l'adaptation aux besoins des étudiants ; une majorité d'enseignants les trouvaient moyennement adaptées (50,0%) et étaient neutres en ce qui concerne l'autonomie des étudiants et leur préparation au marché du travail (37,1%) (Tableau 2).

Tableau 1. Caractéristiques sociodémographiques des enquêtés

Variables	Effectif (n=62)	Pourcentage
Age (ans)		
< 30	13	21
30 – 39	20	32,2
40 – 49	15	24,2
50 – 59	12	19,4
> 59	2	3,2
Sexe		
Masculin	52	83,9
Féminin	10	16,1
Qualification		
Assistant	30	48,4
Chef des travaux	24	38,7
Professeur	8	12,9
Ancienneté (ans)		
< 5	23	37,1
5 – 15	26	41,9
15 – 25	8	12,9
> 25	5	8,1

▪ *Adaptation des programmes d'études*

Le tableau 3 montre que la moitié d'enseignants trouvait que la mise à jour des programmes se faisait rarement (50,0%), la pertinence du contenu et l'intégration des compétences pratiques étaient jugées moyennes (38,7%). Une adaptation plus forte aux exigences du marché et une meilleure intégration des compétences pratiques étaient nécessaires pour améliorer la qualité de l'enseignement et les enseignants estimaient que les programmes d'études encourageaient l'innovation et la recherche (respectivement dans 62,3% et 33,9%) (Tableau 3).

▪ *Modalités d'évaluation des étudiants*

Il découle du tableau 4 que près de la moitié d'enseignants estimait que les modalités d'évaluation étaient moyennement efficaces (48,4%) et moyennement équitables (40,3%), et était d'accord que les nouvelles modalités d'évaluation encourageaient l'apprentissage continu (38,8%). La clarté et la compréhension des modalités d'évaluation pour les étudiants étaient jugées moyennes par plus de la moitié des enseignants (53,2%) (Tableau 4).

Tableau 2. Evaluation de Changements dans les nouvelles méthodologies Pédagogiques

Variables	Effectif (n=62)	Pourcentage
Evaluation d'efficacité de la méthode pédagogique		
Très efficace	2	3,2
Efficace	15	24,2
Moyennement efficace	32	51,6
Peu efficace	12	19,4
Pas du tout efficace	1	1,6
Amélioration interaction enseignant-apprenant		
Beaucoup amélioré	1	1,6
Amélioré	23	37,1
Peu amélioré	24	38,7
Pas amélioré	14	22,6
Adaptation de la méthode aux besoins des étudiants		
Très adapté	4	6,4
Adapté	12	19,4
Moyennement adapté	31	50,0
Peu adapté	8	12,9
Pas adapté	7	11,4
Méthode pédagogique favorise l'autonomie des étudiants		
Tout à fait d'accord	5	8,1
D'accord	20	32,2
Neutre	23	37,1
Pas d'accord	6	9,7
Pas du tout d'accord	8	12,9
Préparation des étudiants au marché d'emploi		
Tout à fait d'accord	9	14,5
D'accord	18	29,0
Neutre	19	30,6
Pas d'accord	9	14,5
Pas du tout d'accord	7	11,3

▪ *Formations des enseignants*

Le tableau 5 montre que la plupart d'enseignants avaient reçu une formation juste au début de la mise en place du système LMD (70,0%). Ils estimaient la qualité de cette formation seulement moyenne (51,6%) et trouvait que la formation reçue incluait souvent les méthodes

pédagogiques innovantes (29,0%). Ils ont été moyennement préparés à l'intégration des technologies modernes dans leurs enseignements (32,3%) (Tableau 5).

Tableau 3. Evaluation de l'adaptation des programmes d'étude

Variables	Effectif (n=62)	Pourcentage
Mise en jours régulier de programme		
Toujours	3	4,8
Souvent	11	17,7
Parfois	15	24,2
Rarement	31	50,0
Jamais	2	3,3
Pertinence du contenu de programme		
Très pertinente	4	6,5
Pertinente	19	30,6
Moyennement pertinente	24	38,7
Peu pertinente	15	24,2
Intégration de compétence pratique		
Complètement	4	6,5
Largement	8	12,9
Modérément	35	56,5
Peu	15	24,1
Adaptation aux exigences du marché		
Très adapté	7	11,5
Adapté	11	18,0
Moyennement adapté	38	62,3
Peu adapté	1	1,6
Pas adapté	4	6,6
Programme d'Innovation et de la recherche		
Tout à fait d'accord	4	6,5
Oui	21	33,9
Moyennement	18	29,0
Peu	9	14,5
Pas du tout	10	16,1

Plus de la moitié d'enseignants appliquaient l'approche par compétence dans leurs prestations (69,4%) et disposaient des outils nécessaires pour la mise en œuvre de l'approche par compétences, mais de façon limitée (53,2%) (Tableau 5).

Tableau 4. Appréciation de modalité d'évaluation des étudiants

Variables	Effectif (n=62)	Pourcentage
Efficacité d'évaluation des étudiants		
Très efficace	3	4,8
Efficace	15	24,2
Moyennement efficace	30	48,4
Peu efficace	12	19,4
Pas du tout efficace	2	3,2
Fidélité des compétences des étudiants		
Tout à fait d'accord	3	4,8
D'accord	17	27,4
Neutre	24	38,7
Pas d'accord	14	22,6
Pas du tout d'accord	4	6,5
Equité dans l'évaluation des étudiants		
Tout à fait équitable	4	6,5
Equitable	24	38,7
Moyennement équitable	25	40,3
Peu équitable	8	12,9
Pas du tout équitable	1	1,6
Encouragement d'apprentissage par évaluation		
Tout à fait d'accord	3	4,8
D'accord	24	38,8
Neutre	22	35,4
Pas d'accord	7	11,3
Pas du tout d'accord	6	9,7
Clarté et compréhension de modalité d'évaluation		
Très claire	3	4,8
Claire	10	16,1
Moyennement claire	33	53,2
Peu claire	15	24,2
Pas claire	1	1,6

Tableau 5. Appréciation de formation des enseignants

Variables	Effectif (n=62)	Pourcentage
Formation sur le système LMD		
Oui	44	71,0
Non	18	29,0
Durée de la formation		
Juste au début	31	70,5
De temps en temps	4	9,1
Régulièrement	2	4,5
Disponibilité de la formation continue		
Très disponible	5	8,1
Disponible	16	25,8
Moyennement disponible	11	17,7
Peu disponible	17	27,4
Pas disponible	13	21,0
Evaluation de la qualité de la formation		
Très bonne	3	8,1
Bonne	16	16,1
Moyenne	32	51,6
Médiocre	11	17,7
Inclusion des méthodes innovantes dans la formation		
Toujours	10	9,7
Souvent	20	29,0
Parfois	18	25,5
Rarement	14	22,6
Préparer pour intégrer la technologie moderne		
Tout à fait préparé	7	11,3
Préparé	17	27,4
Moyennement préparé	27	32,3
Peu préparé	11	17,7
Application de l'APC		
Oui	43	69,4
Non	19	30,6
Outils nécessaires pour l'APC		
Oui, tout à fait	5	8,1
Oui grande partie	4	3,2
Oui, mais manière limitée	33	53,2
Pas du tout	20	32,3

Discussion

▪ *Évaluation des changements dans les méthodologies pédagogiques*

La majorité d'enseignants a trouvé que les méthodes pédagogiques étaient moyennement efficaces et a jugé qu'elles ne favorisaient que peu l'amélioration de l'interaction enseignant-étudiants. En ce qui concerne l'adaptation aux besoins des étudiants ; une majorité d'enseignants les a trouvées moyennement adaptées et était neutre en ce qui concerne l'autonomie des étudiants et leur préparation au marché du travail.

Par ailleurs, Tabulawa a démontré que les méthodes centrées sur l'apprenant sont souvent inefficaces dans les contextes africains, en raison de la résistance des enseignants à abandonner les approches pédagogiques traditionnelles, car des nombreux enseignants voient leur rôle comme celui de transmetteurs de connaissances, plutôt que de facilitateurs d'apprentissage interactif. Cette réticence limite l'impact des nouvelles approches pédagogiques sur l'interaction avec les étudiants [11].

Nyangara *et al.* ont analysé la mise en œuvre des méthodes pédagogiques modernes dans le système LMD en Afrique de l'Est. Ils ont constaté que ces méthodes, bien que prometteuses, sont souvent mal appliquées en raison du manque de formation et de soutien institutionnel. La mise en œuvre efficace de ces approches nécessite des ressources et un encadrement qui manquent souvent dans les établissements d'enseignement supérieur [12].

▪ *Evaluation de l'adaptation des programmes d'étude*

La plupart d'enseignants ont évoqué que la mise à jour des programmes ne se faisait que rarement, la pertinence du contenu et l'intégration des compétences pratiques étaient jugées moyennes, une adaptation plus forte aux exigences du marché et une meilleure intégration des compétences pratiques étaient nécessaires pour améliorer la qualité de l'enseignement. Ils estimaient que les programmes d'études encourageaient l'innovation et la recherche. Mingat et Ndem ont observé dans leur étude sur les systèmes éducatifs en Afrique de l'Ouest que la mise à jour des programmes d'étude ne se faisait que rarement, et que les contenus n'étaient pas toujours alignés avec les besoins du marché du travail. Cette inadéquation entre l'enseignement théorique et les compétences pratiques attendues limitait la préparation des étudiants au monde professionnel [13]. Par ailleurs Tchamda *et al.* ont souligné que l'intégration des compétences pratiques dans les programmes d'études des pays africains est souvent insuffisante. Ils recommandent une révision plus fréquente des contenus

pour garantir que les étudiants soient mieux préparés aux exigences des employeurs et des réalités professionnelles actuelles [14].

▪ *Appréciation de modalité d'évaluation des étudiants*

Notre enquête a montré que la moitié d'enseignants estimait que les modalités d'évaluation étaient moyennement efficaces et moyennement équitables. Il était d'accord que les nouvelles modalités d'évaluations encourageaient l'apprentissage continu ; la clarté et la compréhension des modalités d'évaluations pour les étudiants étaient jugées moyennes par plus de la moitié d'enseignants.

Nos résultats rejoignent ceux de Ssempeebwa *et al.* qui ont montré dans leur étude que dans de nombreuses universités africaines, l'évaluation des étudiants est souvent compromise par l'absence de critères standardisés et par le manque de formation des enseignants sur les nouvelles méthodes d'évaluation. En raison de la taille importante des classes et de la surcharge de travail des enseignants, les évaluations deviennent souvent moins équitables et moins efficaces pour encourager un apprentissage en profondeur. Cette étude souligne également que l'évaluation devient parfois une simple formalité, et non un outil de formation des étudiants [15]. Kariuki dans son étude menée en Afrique de l'Est, a révélé que les modalités d'évaluation dans le cadre du système LMD sont souvent perçues comme inefficaces, parce que les enseignants n'ont pas suffisamment accès à des formations continues sur les nouvelles méthodes d'évaluation. Cette étude a également montré que les étudiants ne reçoivent pas souvent de retours suffisants sur leur performance, ce qui limite leur capacité à s'améliorer de manière progressive et efficace [16].

▪ *Appréciation de la formation des enseignants*

Notre enquête a montré que la majorité d'enseignants avait reçu une formation sur le système LMD, et l'avait suivi juste au début du système LMD. La plupart ont jugé la qualité de cette formation moyenne, ils trouvaient que la formation reçue incluait souvent les méthodes pédagogiques innovantes, mais ils ont été moyennement préparés à l'intégration des technologies modernes dans leur enseignement.

Plus de la moitié appliquaient l'approche par compétence dans leurs prestations et disposaient des outils nécessaires pour la mise en œuvre de l'approche par compétences, mais de façon limitée.

Alhassan et Adzahlie-Mensah ont constaté que dans de nombreux pays africains, la qualité des formations des

enseignants est compromise par le manque de ressources et d'opportunités de formation continue. Ils soulignent également que la surcharge de travail des enseignants et l'absence de formations régulières diminuent l'efficacité des méthodes pédagogiques modernes dans le cadre du LMD [17].

Ngigi *et al.* Ont noté que même si la plupart d'enseignants avaient reçu une formation initiale sur le système LMD, très peu ont eu accès à des formations de suivi ou à des opportunités de développement professionnel. Cela a un impact direct sur la mise en œuvre des nouvelles méthodes d'enseignement et d'évaluation, réduisant ainsi leur efficacité [18].

Conclusion

Le système Licence-Master-Doctorat (LMD) a constitué une réforme importante dans l'enseignement supérieur à l'échelle mondiale, avec des objectifs clairs tels que l'harmonisation des diplômes, l'amélioration de la mobilité étudiante et l'adaptation aux exigences du marché de l'emploi. Cependant, son impact sur la qualité de l'enseignement reste variable et largement tributaire des contextes institutionnels et des défis locaux, comme l'ont montré les résultats de cette étude menée à l'Institut Supérieur des Techniques Médicales de Bukavu, en République Démocratique du Congo.

Les enseignements tirés de cette analyse mettent en évidence plusieurs aspects positifs, mais aussi des zones d'ombre. Bien que la réforme LMD ait entraîné certains changements dans les méthodologies pédagogiques, les enseignants estiment que ces nouvelles approches sont moyennement efficaces et n'ont pas significativement amélioré l'interaction enseignant-étudiant. De plus, l'adaptation des programmes d'études aux besoins du marché du travail et l'intégration des compétences pratiques restent insuffisantes. Les résultats révèlent également que les modalités d'évaluation des étudiants sont perçues comme moyennement efficaces et équitables, et que la clarté des critères d'évaluation pourrait être améliorée. La formation des enseignants sur le système LMD semble également poser problème. Bien que la majorité d'enseignants aient reçu une formation initiale, celle-ci est jugée de qualité moyenne et peu disponible sur le long terme. L'intégration des technologies modernes et des méthodes pédagogiques innovantes reste un défi, souvent limité par des ressources insuffisantes et un manque de soutien continu.

Bien que la réforme LMD présente des intentions positives en matière de modernisation et d'internationalisation des diplômes, sa mise en œuvre dans le contexte spécifique de l'ISTM Bukavu montre qu'il

reste des obstacles significatifs à surmonter pour améliorer réellement la qualité de l'enseignement. Des ajustements dans les programmes d'études, les méthodes pédagogiques, l'évaluation et la formation

continue des enseignants sont nécessaires pour que le système LMD atteigne pleinement ses objectifs.

Conflits d'intérêt : Aucun.

Références

1. Rauhvargers A. Tendances mondiales dans la réforme de l'enseignement supérieur. Association des Universités Européennes. 2016.
2. Teichler U. Internationalisation de l'enseignement supérieur et l'Union Européenne : Développements majeurs et défis. Sense Publishers. 2015.
3. Cloete N, Maassen P, Bailey T. Knowledge production and contradictory functions in African higher Education. Edition African Minds. 2015.
4. Gallas S. Perception de l'étudiant infirmier sur sa formation dans le domaine du savoir être, Revue Francophone Int Recherche Infirm. 2018.
5. Goudiaby J. le Sénégal dans son appropriation de la réforme LMD : déclinaison locale d'une réforme « globale » JHEA/RESA. 2019.
6. JHEA et RESA, la réforme LMD en Tunisie Note de cadrage. La licence. 2006.
7. Anouar B, Morad B, Ahmed C. Réforme LMD, dix ans après : cas de l'université tunisienne, Revue recherches et études en sciences humaines N°10-2015 p. 37-51.
8. Nadji K. Le LMD et l'enseignement supérieur en Algérie : cas de l'université d'Annaba. Revue Researchgate, 2019.
9. Mukendi J. les défis de la mise en œuvre du système LMD dans les universités congolaises, Journal Africain de l'Enseignement supérieur. 2021, p 89-104.
10. Butuna B, et Kavira Z. Opinion des étudiants sur la mise en place du système LMD à l'Institut Supérieur des Arts et Métiers de Goma, Cahiers des Sciences Psychologiques et de l'Education des Grands Lacs ». Vol.I, N°1, Octobre 2023. P49.
11. Nyangara T, Oduro F, Mule M. Adoption of learner-centered pedagogies in East African higher education. Educational Research and Reviews. 2018; 13(4):198-210.
12. Tchamda P, Ngassa J, Mvondo P. Practical skills integration in African higher education curricula. Curriculum Studies in Africa. 2019s; 28(3):103-17.
13. Ssempeebwa J, Masaba T, Akullo G. Evaluation challenges in higher education: A review of methodologies in African universities. Educational Assessment Quarterly. 2016; 14(3):227-39.
14. Kariuki R. Equity and effectiveness in student assessment in East Africa: The role of continuous professional development. Journal of Educational Policy. 2020; 46(1):84-95.
15. Alhassan S, Adzahlie-Mensah V. Teachers and educational access in Ghana: Challenges and strategies. CREATE Pathways to Access Research Monograph. 2010; 43:18-30.
16. Ngigi J, Wekesa B, Mwangi E. Continuous professional development and the quality of education in Kenya. *East African Journal of Educational Research. 2021; 8(2):54-70.
17. Shabani J, Lyambila M, Musa Z. Implementing competency-based approaches in African universities: Institutional challenges and strategies. Higher Education Review. 2020; 23(1):112-29.
18. Biyoghe L, Essomba B, Ntone A. Correlation between teacher characteristics and competency-based education: A focus on African institutions. Journal of African Pedagogy. 2018; 15(4):167-78.