

Article

Formation sur le Développement du Langage en Pédiatrie : Étude des Documents Pédagogiques dans divers ITM de Kinshasa

Maloba Mukanjila Sébastien¹, Muray Kalum², Mwila Mulunda Christine¹, Lofumbwa Ekangu José¹

¹ Département des sciences infirmières, Faculté des sciences de la santé, Université Pédagogique Nationale, République Démocratique du Congo.

² Département des sciences infirmières, Faculté d'éducation et de la santé, Université Laurentienne, Sudbury, Ontario, Canada.

* Correspondance: kkmuray@laurentian.ca

Reçu: le 12 janvier 2026 ; Accepté: le 15 février 2026 ; Publié: le 6 mars 2026

Abstract: This study examines the quality of teaching materials used in pediatric language development instruction at various Technical Medical Institutes (ITMs) in Kinshasa, Democratic Republic of Congo. The objective is to assess the clarity, coherence, and suitability of the teaching materials to identify strengths and weaknesses in the training of future healthcare professionals. Analysis of the materials, based on seven key criteria, reveals significant differences between the institutions. This underscores the need to improve teaching resources, educational objectives, and the incorporation of practical activities. These findings suggest a reassessment of teaching approaches to enhance science education within this specific context.

Résumé: Cette étude examine la qualité des fiches pédagogiques utilisées lors de l'enseignement du développement du langage en pédiatrie dans différents Instituts Techniques Médicaux (ITM) à Kinshasa, en République Démocratique du Congo. L'objectif d'évaluer la clarté, la cohérence et l'adéquation des supports pédagogiques afin d'identifier les atouts et les lacunes dans l'instruction des futurs professionnels de la santé. L'analyse des fiches, fondée sur sept critères clés, révèle d'importantes différences entre les établissements. Cela souligne la nécessité d'améliorer les ressources pédagogiques, les objectifs éducatifs et d'incorporer des activités pratiques. Ces résultats suggèrent de réévaluer les approches pédagogiques pour améliorer l'enseignement scientifique dans ce cadre spécifique.

Mots-clés: formation en sciences infirmières; développement du langage; pédiatrie; rôles d'enseignement; fiches pédagogiques; République Démocratique du Congo.

1. Introduction

Dans le contexte africain, nombreux acteurs expriment certaines préoccupations en ce qui concerne le système de formation dans les écoles des techniques infirmières. Dans d'autres lieux, ce thème continue toujours à susciter des débats rigoureux. Selon Carette et Rey (2010), il se pose constamment un certain nombre de questions importantes:

- Que doit-on enseigner ?

- Dans quel but ?
- Comment organiser et partager les connaissances en fonction du niveau d'apprentissage des étudiants ?

Sur base de ces questions, l'épistémologie, la psychologie et la didactique sont quelques-uns des sujets de recherche pertinents sur lesquels on s'est appuyé pour apporter une réponse adéquate. Étant donné l'environnement contemporain mondial et africain de transformation environnementale et socio-économique significative, il est clair qu'une éducation scientifique rigoureuse est essentielle pour s'assurer que les jeunes sont bien préparés à affronter les défis de l'avenir. Donc, l'enseignement des sciences, en particulier dans le domaine des soins infirmiers et des technologies de la santé, est considéré comme un des principaux défis pour l'évolution des sociétés, comme le soulignent Fensham (1988), Gago (1991) et Fagnant (2014). Cette formation vise à stimuler l'évolution de la pensée conceptuelle, de l'analyse critique et du raisonnement logique dans le cadre d'une éducation fondamentale, contribuant ainsi au développement individuel et sociétal.

Néanmoins, malgré la priorité donnée à l'éducation scientifique, diverses recherches internationales ont mis en évidence un échec notable dans l'enseignement des sciences (Walberg, 1991; Kaodia, 2001; Kalume, 2002; Mwambu, 2022). Ces constatations incitent à remettre en question non seulement le contenu des programmes, mais aussi les méthodes pédagogiques et les modèles disciplinaires transmis de manière implicite par les professeurs, comme le souligne Legendre (1994). Selon Fourez (1985), la manière dont les sciences sont présentées a souvent tendance à simplifier le progrès scientifique en le classant selon une hiérarchie entre les connaissances d'expert et d'autres formes de savoir, occultant ainsi les véritables critères de construction des connaissances. À l'instar de Rosenthal, Babad et Bernieri (1989) ainsi que Hodson (1992), on remarque que les aspects sociaux de la science et de la technologie sont souvent faiblement incorporés dans les cursus éducatifs, surtout du fait qu'ils nécessiteraient une refonte significative des contenus et approches pédagogiques classiques.

En dépit des tentatives de modification des programmes, l'enseignement des sciences a du mal à réaliser ses buts essentiels. Cette situation suscite une préoccupation commune chez des pédagogues comme Fourez (1989), Monga Umba (2000) et Sene Mongaba (2013), mettant en évidence un déficit en culture scientifique, des problèmes lors de l'acquisition du savoir et une insuffisance dans le développement des aptitudes pratiques fondamentales.

Cette observation soulève des questions sur la nature et les approches appropriées pour une éducation scientifique efficace. En République Démocratique du Congo (RDC), il est primordial de se concentrer sur le contenu des manuels scolaires, en particulier pour les sciences de la santé, qui ne valorisent pas assez l'originalité des méthodes scientifiques basées sur les réalités locales. Cela conduit à l'ignorance par les étudiants de notions essentielles comme le développement du langage, et maintient un fossé entre les connaissances académiques et les contextes de l'environnement physique, économique, psycho-social et culturel. Par exemple, un étudiant qui a suivi le cours de pédiatrie en troisième année (A2) a souvent du mal à décrire les phases de l'évolution du langage chez l'enfant. Cette situation peut être en partie due à un déséquilibre entre la formation théorique et pratique, évoqué par Fagnant (2014) et Sene Mongaba (2013), mais aussi au problème de la langue d'enseignement en RDC, qui représente un obstacle majeur à l'assimilation des connaissances.

Dans cette perspective, il est essentiel de réviser le paradigme éducatif pour optimiser les résultats de la formation médicale en RDC. Notre recherche porte principalement sur l'enseignement du cours de pédiatrie pour les étudiants en troisième année (A2), avec un accent particulier sur les phases du développement du langage chez les enfants de moins de cinq ans. Ce n'est pas une question de toutes les disciplines, mais plutôt d'un accent mis sur un contenu d'une grande importance pédagogique et sociale.

Comme le souligne Mbemba (2000), l'examen critique des méthodes d'enseignement en Afrique doit aller au-delà de réactions superficielles pour mener à une étude approfondie des systèmes et des

contextes, en particulier face à des phénomènes contemporains tels que la distraction massive, qui freine la critique sociale et la gouvernance.

Les objectifs opérationnels des cours pédiatriques de troisième année (A2) se limitent souvent à des déclarations vagues comme « l'étudiant doit être capable de... », indiquant une ambiguïté et une imprécision sur le plan pédagogique. Le même écart est également présent parmi les concepteurs de programmes, rendant plus difficile pour les apprenants d'assimiler les connaissances. Pour apprendre efficacement, l'étudiant doit répondre clairement aux questions essentielles:

- Pourquoi ces concepts spécifiques sont-ils enseignés ?
- Comment peuvent-ils être mis en pratique concrètement ? (Savar, 1964).

Par conséquent, il est essentiel d'avoir une formation solide et un enseignement structuré pour assurer le succès éducatif.

2. Méthodologies

2.1. Type d'étude

Cette analyse descriptive et analytique a été réalisée dans le but d'évaluer la qualité des fiches pédagogiques mises en œuvre pour l'enseignement du cours de pédiatrie en troisième année (A2), plus précisément sur les phases du développement du langage chez l'enfant de moins de cinq ans, au sein de divers Instituts Techniques Médicaux (ITM) à Kinshasa, en République Démocratique du Congo.

2.2. Population et échantillonnage

Nous avons recueilli 18 fiches de préparation des leçons provenant de trois ITM choisis en fonction de leur niveau reconnu d'excellence pédagogique (école d'élite, école moyenne, école inférieure). L'objectif de cette stratification était d'assurer une représentation des divers types d'établissements.

2.3. Critères d'analyse

L'évaluation des dossiers a été réalisée à l'aide d'une matrice d'analyse élaborée autour de sept critères clés, s'inspirant des approches suggérées par Carette et Rey (2010) et ajustée au contexte du Congo :

- La netteté et la précision de l'énoncé du sujet,
- L'établissement et la cohérence des buts opérationnels,
- La présence et la pertinence des supports pédagogiques,
- Le niveau de qualité et la variété des références documentaires examinées,
- L'agencement des activités préliminaires (revue, stimulation),
- La structuration des activités centrales,
- La conception des activités de consolidation (évaluation, travaux pratiques).

Chaque indicateur a été évalué qualitativement sur une échelle de cinq niveaux (allant de « insuffisant » à « excellent »), puis quantifié pour permettre une analyse statistique.

2.4. Collecte et traitement des données

Les fiches ont été cueillies auprès des enseignants et des responsables pédagogiques dans chaque ITM. Après la codification, les données issues des grilles ont été consignées et analysées avec le logiciel SPSS (version XX). Les analyses descriptives ont abouti à l'établissement de fréquences, de moyennes et d'intervalles de confiance à 95 %. Des examens d'analyse de variance (ANOVA) ont été utilisés pour faire une comparaison des résultats au sein des établissements dont l'étude a examiné.

2.5. Limites

Cette recherche se concentre uniquement sur les matériels pédagogiques et n'inclut pas l'analyse des méthodes d'enseignement actuellement utilisées, ni l'évaluation des connaissances acquises par les étudiants. En outre, la portée des résultats est restreinte à tous les ITM de Kinshasa en raison de la taille réduite de l'échantillon.

3. Résultats

Parmi les fiches examinées, 89 % offrent une définition nette et exacte du thème de l'enseignement. Toutefois, dans 66,7 % des situations, la distribution du contenu est de manière modérée équilibrée, ce qui indique une variation dans l'ajustement du contenu en fonction de la durée et du niveau d'apprentissage.

3.1. Formulation du sujet et objectifs opérationnels

Tableau 3.1. Appréciation de la qualité des fiches de leçons du point de vue formulation du sujet et objectifs opérationnels (n=18)

Sujet de la leçon	Effectifs	%	Intervalle de confiance à 95%	
			Lim. Inf.	Lim. Sup.
Formulation du sujet				
L'aspect évalué est inexistant	1	5,6	0,0	16,7
L'aspect évalué est insuffisant	1	5,6	0,0	16,7
L'aspect évalué est suffisant	6	33,3	11,1	55,6
L'aspect évalué est parfait	10	55,6	33,3	77,8
Dosage de la matière				
L'aspect évalué est insuffisant	2	11,1	0,0	27,8
L'aspect évalué est moyen	12	66,6	44,4	88,9
L'aspect évalué est suffisant	3	16,7	0,0	33,3
L'aspect évalué est parfait	1	5,6	0,0	16,7

Au regard du tableau 3.1, relativement à la formulation du sujet et des objectifs opérationnels, les proportions suivantes ont été observées :

- Inexistence de formation : 5,6 %
- Formulation insuffisante : 5,6 %
- Formulation acceptable : 33,3 %
- Parfait : 55,6 %

Les tests de proportion afficheraient probablement une distinction notable entre les deux dimensions (mais à prendre avec précaution étant donné que $n = 18$). Les intervalles de confiance indiquent qu'il est probable que la qualité de formulation soit élevée dans la population, tandis que le dosage demeure généralement moyen. La grande variabilité (IC étendus) nécessite une interprétation prudente des résultats.

3.2. Objectifs opérationnels

Relativement à la direction pédagogique, 66,6 % des fiches présentent des objectifs clairement définis. Cependant, 38,9 % des fiches indiquent un décalage entre les objectifs annoncés et le contenu du sujet.

Tableau 3.2. Appréciation de la qualité des fiches de leçons du point de vue formulation des objectifs opérationnels (n=18)

Objectifs opérationnels	Effectifs	%	Intervalle de confiance à 95%	
			Lim. Inf.	Lim. Sup.
Formulation des objectifs				
L'aspect évalué est inexistant	1	5,6	0,0	16,7
L'aspect évalué est insuffisant	2	11,1	0,0	27,8
L'aspect évalué est moyen	3	16,7	0,0	33,3
L'aspect évalué est suffisant	4	22,2	5,6	44,4
L'aspect évalué est parfait	8	44,4	22,2	66,7
Adéquation objectifs sujet				
L'aspect évalué est inexistant	2	11,1	0,0	27,8
L'aspect évalué est insuffisant	5	27,8	5,6	50,0
L'aspect évalué est suffisant	8	44,4	22,2	66,7
L'aspect évalué est moyen	1	5,6	0,0	16,7
L'aspect évalué est parfait	2	11,1	0,0	27,8

Au sujet de renforcement méthodologique dans l'élaboration de la cohérence pédagogique des fiches de cours, le tableau 3.2, bien que la formulation des objectifs soit relativement robuste, la principale faiblesse semble résider dans l'inadéquation entre les objectifs et le sujet. Les intervalles de confiance indiquent que, malgré l'incertitude, la tendance prédominante reste une correspondance partielle ou inadéquate.

3.3. Matériels didactiques

En ce qui concerne l'efficacité des activités d'enseignement relevant de la concordance entre les équipements et les contenus, 44,4 % des fiches ne contiennent aucun outil pédagogique, tandis que 44,4 % en offrent d'une manière satisfaisante.

Tableau 3.3. Appréciation de la qualité des fiches de leçons du point de vue matériels didactiques (n=18)

Matériels didactiques	Effectifs	%	Intervalle de confiance à 95%	
			Lim. Inf.	Lim. Sup.
Existence des matériels didactiques				
L'aspect évalué est inexistant	8	44,4	22,2	66,7
L'aspect évalué est insuffisant	1	5,6	0,0	16,7
L'aspect évalué est suffisant	1	5,6	0,0	16,7
L'aspect évalué est parfait	8	44,4	22,2	66,7
Adéquation matériel sujet				
L'aspect évalué est inexistant	7	38,9	16,7	61,1
L'aspect évalué est insuffisant	3	16,7	0,0	38,9
L'aspect évalué est moyen	4	22,2	5,6	44,4
L'aspect évalué est suffisant	4	22,2	5,6	38,9

Concernant la nécessité d'harmonisation et l'organisation matérielle dans les plans de cours, le tableau 3.3 révèle des plans qui illustrent une préparation matérielle remarquable. Cependant, la plupart ne montre pas la correspondance attendue entre les ressources et le contenu didactique. Les plages de confiance semblent suggérer que ces tendances ne sont probablement pas dues au hasard.

3.4. Documentations vérifiées

Au sujet de la diversité et l'actualisation du contenu scientifique, 66,7 % des dossiers ne répondent pas à la quantité minimale conseillée de consultations documentaires.

Tableau 3.4. Appréciation de la qualité des fiches de leçons du point de vue documentation consultée (n=18)

Documentation consultée	Effectifs	%	Intervalle de confiance à 95%	
			Lim. Inf.	Lim. Sup.
Existence des documents de références				
L'aspect évalué est inexistant	5	27,8	11,1	50,0
L'aspect évalué est insuffisant	2	11,1	0,0	27,8
L'aspect évalué est moyen	6	33,3	16,7	55,6
L'aspect évalué est suffisant	3	16,7	0,0	38,9
L'aspect évalué est parfait	2	11,1	0,0	27,8
Nombre d'ouvrage minimum				
L'aspect évalué est inexistant	5	27,8	11,1	50,0
L'aspect évalué est insuffisant	12	66,7	44,4	88,9
L'aspect évalué est moyen	1	5,6	0,0	16,7

Au sujet de la diversité et la qualité des ressources documentaires dans la planification des leçons, les résultats du tableau 3.4 indiquent non seulement une limitation quantitative, mais soulignent aussi une insuffisamment du développement et de structuration de ces ressources. Les intervalles de confiance suggèrent que ces lacunes ne sont probablement pas dues à des fluctuations aléatoires, mais plutôt à une déficience systémique dans l'utilisation et l'intégration des sources documentaires.

3.5. Activités initiales

Relativement aux stratégies stimulant la motivation des apprenants au contenu de l'enseignement, 83,3 % des fiches contiennent des rappels et sont considérées comme bien organisées. Cependant, dans 72,2 % des situations, les rappels ne sont pas suffisamment liés à la nouvelle leçon. Dans 94,4 % des fiches, la motivation est mentionnée, mais elle semble généralement peu adaptée au contenu.

Tableau 3.5. Appréciation de la qualité des fiches de leçons du point de vue activités principales initiales (n=18)

Activités initiales	Effectifs	%	Intervalle de confiance à 95%	
			Lim. Inf.	Lim. Sup.
Existence de rappel				
L'aspect évalué est suffisant	3	16,7	0,0	33,3
L'aspect évalué est parfait	15	83,3	66,7	100,0
Adéquation rappel-nouvelle leçon				

L'aspect évalué est inexistant	2	11,1	0,0	27,8
L'aspect évalué est insuffisant	5	27,8	11,1	50,0
L'aspect évalué est moyen	8	44,4	22,2	66,7
L'aspect évalué est suffisant	3	16,7	0,0	38,9
Existence de la motivation				
L'aspect évalué est suffisant	1	5,6	0,0	16,7
L'aspect évalué est parfait	17	94,4	83,3	100,0
Adéquation motivation sujet				
L'aspect évalué est insuffisant	8	44,4	22,2	66,7
L'aspect évalué est moyen	5	27,8	5,6	50,0
L'aspect évalué est suffisant	5	27,8	5,7	50,0

Concernant la cohérence entre les activités de départ et les objectifs au début de la leçon, les résultats du tableau 3.5 révèlent que les enseignants prévoient un rappel et une motivation dans les activités de départ, mais que la qualité pédagogique de ces activités, notamment leur pertinence par rapport au sujet de la leçon, est faible. Les intervalles de confiance indiquent que cette tendance est vraisemblablement indicative que cette variation peut ne pas être aléatoire.

3.6. Activités principales

Dans 66,7 % des cas, la précision scientifique du contenu est jugée moyenne, tandis que l'application des stratégies d'enseignement est jugée insuffisante dans 38,9 % des situations.

Tableau 3.6. Appréciation de la qualité des fiches de leçons du point de vue activités principales initiales (n=18)

Activités principales	Effectifs	%	Intervalle de confiance à 95%	
			Lim. Inf.	Lim. Sup.
Respect des étapes d'une leçon				
L'aspect évalué est suffisant	6	33,3	11,1	55,6
L'aspect évalué est parfait	12	66,6	44,4	88,9
Exactitude du contenu				
L'aspect évalué est moyen	12	66,7	44,4	88,9
L'aspect évalué est suffisant	4	22,2	5,6	44,4
L'aspect évalué est parfait	2	11,1	0,0	27,8
Tenue de méthodes et procédés				
L'aspect évalué est inexistant	1	5,6	0,0	16,7
L'aspect évalué est insuffisant	7	38,9	16,7	61,1
L'aspect évalué est moyen	4	22,2	5,6	44,4
L'aspect évalué est suffisant	1	5,6	0,0	16,7
L'aspect évalué est parfait	5	27,8	11,1	50,0

Le tableau 3.6 résume les résultats liés à la perfection de la qualité générale des activités axées sur les leçons. Ces résultats montrent que dans la conception des phases de la leçon, la précision du contenu et la maîtrise des méthodes pédagogiques restent insuffisantes. Les intervalles de confiance

suggèrent que ces tendances sont probablement représentatives de l'échantillon global et ne seraient donc pas le résultat du hasard.

3.7. Activités de fixation

Dans 94,4 % des fiches, les questions d'évaluation sont correctement rédigées. Toutefois, une majorité des fiches contiennent des applications pratiques et des devoirs mal adaptés ou mal élaborés.

Tableau 3.7. Appréciation de la qualité des fiches de leçons du point de vue activités de fixation (n=18)

Activités de fixation	Effectifs	%	Intervalle de confiance à 95%	
			Lim. Inf.	Lim. Sup.
Question d'évaluation				
L'aspect évalué est inexistant	1	5,6	0,0	16,7
L'aspect évalué est parfait	17	94,4	83,3	100,0
Application immédiates				
L'aspect évalué est inexistant	7	38,9	16,7	61,1
L'aspect évalué est moyen	1	5,6	0,0	16,7
L'aspect évalué est parfait	10	55,6	33,3	77,8
Qualité des applications				
L'aspect évalué est inexistant	7	38,9	16,7	61,1
L'aspect évalué est insuffisant	2	11,1	0,0	27,8
L'aspect évalué est moyen	6	33,3	11,1	55,6
L'aspect évalué est suffisant	3	16,7	0,0	38,9
Existence de tâche à domicile				
L'aspect évalué est inexistant	8	44,4	22,2	66,7
L'aspect évalué est insuffisant	1	5,6	0,0	16,7
L'aspect évalué est suffisant	1	5,6	0,0	16,7
L'aspect évalué est parfait	8	44,4	22,2	66,7
Qualité des tâches				
L'aspect évalué est inexistant	10	55,6	33,3	77,8
L'aspect évalué est insuffisant	3	16,7	0,0	33,3
L'aspect évalué est moyen	4	22,2	5,6	38,9
L'aspect évalué est suffisant	1	5,6	0,0	16,7
Adéquation application objectifs				
L'aspect évalué est inexistant	3	16,7	0,0	33,3
L'aspect évalué est insuffisant	9	50,0	27,8	72,2
L'aspect évalué est moyen	5	27,8	11,1	50,0
L'aspect évalué est suffisant	1	5,6	0,0	16,7

Concernant la normalisation et le renforcement des activités de synthèse dans les fiches d'apprentissage, le tableau 3.7 révèle que bien que certains aspects tels que les questions d'évaluation soient presque toujours bien intégrés, la plupart des activités de consolidation --- exercices pratiques, devoirs et alignement avec les objectifs --- montrent d'importantes insuffisances.

3.8. Comparaison entre établissement

L'école dite « Elite » enregistre des résultats plus élevés sur la majorité des critères évalués, par comparaison avec les établissements « moyenne » et « médiocre », reflétant ainsi des écarts considérables en matière de qualité de préparation pédagogique.

3.8.1. Types de langages identifiés dans les fiches pédagogiques

L'examen des fiches pédagogiques a permis d'identifier les différents types de langages traités, dans le but de comprendre la variété des concepts pédagogiques considérés. Le tableau 8 illustre la distribution des divers types de langage référencés dans les fiches. On constate que pratiquement un tiers des fiches (33,3 %) n'indiquent pas explicitement le type de langage ciblé, ce qui peut suggérer une certaine ambiguïté dans la définition des contenus. Les langages mentionnés explicitement incluent le babillage, la préhension ainsi que différentes combinaisons réunissant sourire, gazouillement ou mothérée. Cette variation indique une diversité significative entre les ressources, ce qui pourrait compromettre la cohérence de l'enseignement.

Tableau 3.8. Types de langage identifiés dans les fiches pédagogiques (n=18)

Types de langage	Effectifs	%	Intervalle de confiance à 95%	
			Lim. Inf.	Lim. Sup.
Babillage	1	5,6	0,0	16,7
Babillage et sourire	1	5,6	0,0	16,7
Gazouillis et babillage	2	11,1	0,0	27,8
Non spécifié	6	33,3	11,1	55,6
Préhension	2	11,1	0,0	27,8
Préhension et sourire	3	16,7	0,0	33,3
Préhension et mothérée	1	5,6	0,0	16,7
Vagissement et gazouillis	2	11,1	0,0	27,8

3.8.2. Comparaison statique des établissements

3.8.2.1. Formulation du sujet et objectifs opérationnels

Tableau 3.9. Comparaison des moyennes des établissements en ce qui concerne la formulation du sujet et les objectifs opérationnels

Paramètres d'évaluation	Moyenne	Variance	F-Snedecor	p
Babillage	3,50	1,559	33,58	0,000
Babillage et sourire	3,50	1,559	8,824	0,002
Gazouillis et babillage	2,61	2,369	16,761	0,000
Non spécifié	2,61	2,369	4,022	0,024

Le tableau 3.9 se consacre à la comparaison des moyennes des divers établissements en ce qui concerne la qualité de l'élaboration du sujet de la leçon et des objectifs opérationnels. Les résultats mettent en évidence des écarts statistiquement significatifs ($p < 0,05$) entre les établissements scolaires, l'école dite « Élite » se distinguant nettement. L'établissement en question se démarque par des résultats nettement supérieurs en termes de clarté des sujets proposés et de précision des objectifs,

tandis que les écoles classées « moyenne » et « médiocre » présentent des carences dans ces aspects cruciaux pour une planification pédagogique efficace.

3.8.2.2. Documentation et matériels didactique examinés

Tableau 3.10. Comparaison des moyennes des écoles en ce qui concerne les matériels didactiques et la documentation

Paramètres d'évaluation	Moyenne	Variance	F-Snedecor	p
Existence matériels didactiques	1,56	0,614	9,259	0,000
Adéquation matériels sujet	1,56	0,614	11,580	0,002
Existence documents de référence	1,39	0,487	5,246	0,000
Nombre d'ouvrage minimum	1,39	0,487	5,127	0.024

Le tableau 3.10 souligne les inégalités liées à la disponibilité, la pertinence des ressources éducatives, ainsi que la qualité des documents examinés. Bien que l'école Elite exploite largement les ressources matérielles, une grande partie des fiches est dénuée de supports adéquats, et un nombre considérable de documents ne respecte pas les standards minimaux en termes de recherche documentaire. Ces manques ont un impact sur la valeur éducative et scientifique des cours donnés.

3.8.2.3. Activités introductives de l'enseignement

Tableau 3.11. Comparaison des moyennes des écoles en ce qui concerne les activités initiales

Paramètres d'évaluation	Moyenne	Variance	F-Snedecor	p
Existence de rappel	3,44	0,967	0,043	0,838
Adéquation rappel leçon	3,44	0,967	14,519	0,000
Existence de motivation	3,44	0,967	2,483	0,135
Adéquation motivation sujet	3,44	0,967	9,630	0.002

Le tableau 3.11 présente les activités préliminaires, qui incluent des rappels et des motivations, sont cruciales pour préparer l'élève à assimiler de nouvelles connaissances. D'après le tableau 11, bien que la présence des rappels soit généralement satisfaisante, leur correspondance avec la nouvelle leçon laisse souvent à désirer sur plusieurs fiches, sauf pour l'école Elite qui se démarque.

3.8.2.4. Principales activités

Tableau 3.12. Comparaison des moyennes des écoles en ce qui concerne les activités principales

Paramètres d'évaluation	Moyenne	Variance	F-Snedecor	p
Respect étapes de la leçon	2,11	1,163	10,931	0,004
Exactitude du contenu notionnel	2,11	1,163	7,845	0,005
Méthodes et procédés	2,11	1,163	12,593	0,000

Le tableau 3.12 révèle que l'application des étapes pédagogiques officielles diffère d'un établissement à l'autre, l'école Elite affichant une performance nettement plus élevée. De plus, la précision scientifique du contenu ainsi que la variété des approches éducatives employées sont fréquemment déficientes dans la plupart des fiches, ce qui pourrait restreindre l'efficacité de l'apprentissage

3.8.2.5. *Activités de fixation***Tableau 3.13.** Comparaison des moyennes des écoles en ce qui concerne de fixation

Paramètres d'évaluation	Moyenne	Variance	F-Snedecor	p
Formulation question synthèse	2,11	1,516	0,537	0,474
Application immédiate	2,11	1,516	3,353	0,063
Qualité des applications	2,11	1,516	6,222	0,007
Existence des taches à domicile	2,11	1,516	2,515	0,101
Qualité de tache a domicile	2,11	1,516	6,790	0,005
Adéquation application-objectifs	2,11	1,516	5,824	0,008

Le tableau 3.13 propose une étude des activités de fixation, comme l'évaluation par interrogations, les mises en pratique et les travaux à domicile. Bien que les questions de synthèse soient généralement bien rédigées, la qualité des devoirs et des activités en dehors de la classe semble fréquemment insatisfaisante, à l'exception une nouvelle fois de l'école Elite. Il existe également des possibilités d'amélioration significatives en ce qui concerne l'alignement entre les applications et les objectifs pédagogiques.

4. Discussion

Les résultats de l'étude mettent en évidence différents points essentiels concernant la qualité des fiches pédagogiques employées dans l'enseignement de la pédiatrie à Kinshasa, en particulier pour les phases de développement du langage chez l'enfant. La plupart des fiches exposent une définition précise du sujet, un aspect fondamental pour structurer l'enseignement et guider les étudiants (Carette & Rey, 2010). Cependant, l'absence d'une proportion équilibrée des contenus met en évidence des problèmes dans la correspondance précise entre le temps disponible et le niveau des apprenants, ce qui pourrait entraver une intégration efficace des savoirs (Fagnant, 2014).

Un déficit de planification éducative est mis en évidence par le fait que près de 40 % des dossiers montrent un écart par rapport aux objectifs opérationnels dans le contenu. Walberg (1991) a également indiqué que cette divergence peut être déroutante pour les étudiants ou inhiber l'acquisition des résultats d'apprentissage nécessaires et que des objectifs très spécifiques sont essentiels pour un enseignement efficace. Cette absence de matériel éducatif dans la plupart de la documentation souligne la nécessité de meilleures ressources pédagogiques (c'est-à-dire, des matériels éducatifs disponibles et la préparation des enseignants à les utiliser) afin que l'éducation puisse être utilisée efficacement (Sene Mongaba, 2013). Une documentation inadéquate compromet également la validité scientifique du contenu et sa mise à jour, un défi sérieux dans un domaine aussi dynamique que la pédiatrie (Legendre, 1994).

En ce qui concerne les activités éducatives, bien que les rappels soient souvent présents, leur faible correspondance avec le contenu nouvellement acquis révèle une insuffisance dans l'articulation pédagogique qui pourrait entraver la poursuite des apprentissages. Par conséquent, le manque d'application active des activités centrales et de détermination met en évidence une carence dans les méthodes pédagogiques dynamiques, indispensables pour favoriser la compréhension et l'indépendance des étudiants (Fourez, 1985 ; Hodson, 1992).

L'écart significatif entre les institutions, marqué par une performance nettement plus élevée dans l'école « Elite », met en lumière les disparités liées aux ressources, à la formation et au soutien pédagogique, éléments cruciaux pour la qualité de l'éducation (Mbemba, 2000).

Pour conclure cette section, il convient de souligner les contraintes de cette recherche qui s'est focalisée exclusivement sur l'examen des ressources pédagogiques sans prendre en compte

l'observation des méthodes d'enseignement ni l'appréciation des aptitudes des apprenants. Il serait judicieux d'effectuer des études complémentaires afin de mieux comprendre l'effet concret des fiches sur le processus d'apprentissage.

6. Conclusions et Recommandations

Cette recherche a mis en lumière un paysage éducatif contrasté à Kinshasa, où des avancées significatives se mêlent à des déficits. D'une part, l'identification claire des sujets spécifiques et la définition des buts pédagogiques essentiels constituent une tentative réussie de structurer l'enseignement. C'est le fondement sur lequel un apprentissage fructueux peut être établi. Toutefois, cette rigueur manifeste est compromise par des manquements évidents qui mettent en péril la totalité de l'architecture des programmes.

Par ailleurs, l'absence de pédagogie intégrée, perceptible à travers une différence marquée entre les buts fixés et le contenu effectivement dispensé chaque jour, ne favorise pas la progression graduelle des compétences des élèves, ce qui conduit à d'importants manques dans leur formation. Les insuffisances, tant quantitatives que qualitatives, dans les ressources pédagogiques, empiètent sur la transmission des compétences. En effet, elles accentuent la contrainte sur la flexibilité, la variété et l'actualisation du contenu, freine le processus constructif de l'apprentissage. L'absence de vision plus globale entrave l'acquisition des compétences pédiatriques, comme le développement du langage chez l'enfant par les apprenants.

De même, le manque de dynamisme, de pertinence et d'interactivité, alourdit le contexte de transfert des compétences. De ce fait, les étudiants disposent de peu d'occasions pour développer des compétences et des savoirs pratiques leur permettant d'évoluer dans un cadre d'observation, d'évaluation et d'intervention clinique précoce. L'étude a aussi révélé que ces insuffisances reflètent les inégalités en matière d'accès aux ressources matérielles, aux formateurs compétents et à la qualité de l'encadrement pédagogique. En termes d'équipement et de qualification du personnel enseignant, de disparités persistantes entravent la formation dans beaucoup d'établissements.

Cette étude suggère un urgent besoin d'examiner les approches pour promouvoir la formation pédiatrique à Kinshasa. Un tel processus nécessite que l'éducation soit davantage soutenue et ancrée sur des données et adaptées aux contextes locaux, nécessitant un investissement substantiel dans la formation continue des enseignants, particulièrement dans les établissements les moins outillés. Le soutien aux enseignants peut porter sur la mise à jour de leurs compétences didactiques et méthodologiques conformément aux principaux objectifs d'apprentissage. En cohérence aux exigences académiques et cliniques, cette perspective permettrait également l'identification des incohérences, l'amélioration des forces existantes et l'adaptation des stratégies aux besoins des étudiants.

L'introduction des programmes cohérents conféreront aux écoles de techniques médicales de Kinshasa la capacité de répondre aux besoins croissants de santé infantile, à l'instar du développement du langage. À moyen et à long termes, les changements découlant de cette approche fourniraient les outils susceptibles d'avoir un impact sur la qualité de prestation des soins pédiatriques. Une telle vision est contributive aux éléments socles d'un système de santé aussi efficace qu'équitable et constituant un gage pour le développement harmonieux des enfants, assurant l'avenir de la nation.

Références Bibliographiques

- Carette, V., & Rey, B. (2010). *Savoir enseigner dans le secondaire : didactique générale* (2e éd.). De Boeck Supérieur.
- Fagnant, A. (2014). Résolution de tâches complexes, évaluation en phrases et compétences en mathématiques. Dans C. Dierendonck, E. Loarer, & B. Rey (Éds.), *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel* (pp. 179--189). De Boeck Supérieur.
- Fensham, P. J. (Éd.). (1988). *Development and dilemmas in science education*. Falmer Press.
- Fourez, G. (1985). *Pour une éthique de l'enseignement des sciences*. Vie Ouvrière.
- Fourez, G. (1989). L'enseignement des sciences dans la société technologique. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 15(3), 495--509.
- Gago, J. M. (1991). The future of general science education. *Impact of Science on Society*, 41(4), 289--295. <https://doi.org/10.1007/BF02693502>
- Kaodia, M. (2001). *Analyse critique de matériel d'enseignement de biologie 5 et 6èmes années des humanités scientifiques, option biologie-chimie, cas des écoles secondaires de Lubumbashi* [Mémoire de licence non publié]. Institut Supérieur Pédagogique de Lubumbashi.
- Kalume, B. (2002). *Analyse des difficultés rencontrées dans l'enseignement de microbiologie, cas de certaines écoles de Lubumbashi* [Mémoire de licence non publié]. Institut Supérieur Pédagogique de Lubumbashi.
- Legendre, M.-F. (1994). *Dictionnaire actuel de l'épistémologie des sciences sociales*. Presses Universitaires de France.
- Mbemba, A. (2000). *De la postcolonie. Essai sur l'imagination politique dans l'Afrique contemporaine*. Karthala.
- Monga Umba, E. (2000). *Pédagogie générale : principes et pratiques pour les formateurs en Afrique francophone*. Éditions Universitaires de Lubumbashi.
- Mwambu, K. M. (2022). *Récits des enseignants de la sous-division Lubumbashi II à propos de l'enseignement de biologie : obstruction et pesanteurs à l'intégration des savoirs* [Mémoire de DEA non publié]. Université Pédagogique Nationale, République Démocratique du Congo.
- Rosenthal, R., Babad, E. Y., & Bernieri, F. J. (1989). When less information is more informative: Diagnosing teacher expectations from brief samples of behaviour. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(4), 603--609. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.4.603>
- Savar, E. (1964). *L'éducation pour le développement rural : entre la tradition et le changement*. UNESCO International Bureau of Education.
- Sene Mongaba, M. (2013). *Le lingala dans l'enseignement des sciences dans les écoles de Kinshasa : une approche socio-terminologique* [Thèse de doctorat non publié]. Université de Gand, Belgique.
- Walberg, H. J. (1991). Improving educational productivity. *Educational Leadership*, 48(6), 8--13.