



Conception et Mise en Œuvre de Programmes d'Études en Formation des Enseignants

Matete Madiba, Rosemary Moyana,
Honoratha Mushi (Editeurs)



Phase II



Conception et Mise en Œuvre
de Programmes d'Études en
Formation des Enseignants

Tuning Africa Project Phase II

Conception et Mise en Œuvre de Programmes d'Études en Formation des Enseignants

**Matete Madiba, Rosemary Moyana, Honoratha Mushi
(Editeurs)**

2018
Université de Deusto
Bilbao

Le projet Tuning est subventionné par la commission Européenne

Cette publication reflète seulement l'opinion de ses auteurs. La Commission Européenne ne sera pas tenue responsable pour toute utilisation faite des informations qui s'y trouvent.

Par ailleurs, toute la matière développée, faisant partie du projet Tuning Afrique, est la propriété de ses participants formels, d'autres institutions d'éducation supérieures sont libres de tester et faire usage de cette matière dans leur publication, à une seule condition que la source soit citée.

Editeurs: Matete Madiba, Rosemary Moyana, Honoratha Mushi

Réviseur en français : Grégoire NDAYONGEJE

© Tuning Project

Aucune partie de cette publication, inclus la page de garde ne doit pas être reproduite, sauvegardée, ou envoyée dans une quelconque form, ou par un moyen électronique, chimique, mécanique ou metro-optique, d'enregistrement ou de photocopie, sans la permission de l'éditeur.

Design: Fotocomposición IPAR, S.Coop. (Bilbao)

© Publications de l'Université de Deusto
P.O. box 1 - 48080 Bilbao
e-mail: publicaciones@deusto.es

ISBN: 978-84-16982-74-5

Table des matières

Préface	11
Chapitre 1. Introduction	13
1.1. Historique	13
1.2. Adhésion à Tuning Afrique, Langue d'Enseignement et de la Communication	16
1.3. Tuning implique des IES utilisant divers Modes d'Enseignement	17
1.4. L'Essence du Projet Tuning Afrique	19
1.5. Effectifs des classes: Comment les Pays Africains s'en sortent ?	31
1.6. Conclusion	34
Chapitre 2. Définition des Compétences Génériques: une Perspective Thématique	37
2.1. Introduction	37
2.2. Les Compétences dans le Projet Tuning	38
2.2.1. Compétences Génériques	40
2.2.2. Les Compétences dans les Programmes de Formation des Enseignants	46
2.3. Processus suivis dans l'Identification des Compétences Spécifiques à la Matière	48
2.4. Conclusion	52
Chapitre 3. Consultation et Réflexions	53
3.1. Introduction	53
3.2. Participants à la Recherche Ciblée et Instrument de Recherche	54
3.3. Conclusion	57
Chapitre 4. Les Méta-profils de la Formation des Enseignants Africains	59
4.1. Introduction	59

4.2. Méthodologie du Groupe de Travail (SAG) dans le Domaine de la Formation des Enseignants pour Définir les Méta-profil	59
4.2.1. Eléments Clés du Méta-profil	61
4.2.2. Comparaison du Méta-profil au Niveau Régional en Afrique	62
4.2.3. Construction des Capacités pour Intégrer de Nouvelles Compétences dans les Cours Existants	65
4.3. Conclusion	68
Chapitre 5. Comparaison de Méta-profil : Conclusions de Russie, d'Amérique Latine et d'Afrique	71
5.1. Introduction	71
5.2. Comparaison de Meta-profil: Resultats en provenance de la Russie, l'Amerique Latine et l' Afrique	71
5.3. Remarques Générales	74
5.4. Recommandation pour Validation	78
5.5. Conclusion	79
Chapitre 6. Nouveaux Programmes Révisés dans le Domaine de la Formation des Enseignants (SAG)	81
6.1. Introduction	81
6.2. Développement de Programmes Révisés et Nouveaux	82
6.3. Le Processus d'Évaluation par les Pairs pour le Développement du Programme du SAG de Formation des Enseignants	83
6.3.1. Questions Guides pour le Processus de Révision des Programmes par les Pairs	84
6.3.2. Illustrations des Processus d'Examen par les Pairs	85
6.4. Stratégie pour Mettre en Œuvre les Nouveaux Programmes ou Programmes Révisés dans les différentes Institutions du Groupe de Travail dans le Domaine de la Formation des Enseignants	102
Chapitre 7. Perfectionnement Professionnel Continu dans la Formation des Enseignants	107
7.1. Conceptualiser le Développement Professionnel Continu dans les Institutions d'ES	108
7.2. Formation Professionnelle Continue dans le Programme Tuning	108
7.3. L'Engagement Tuning comme Opportunité de Perfectionnement Professionnel Continu du Personnel	110
7.4. Cours en Ligne pour les Participants à Tuning Afrique	111
7.5. Les Ateliers Tuning dans les Institutions d'ES	112
7.6. Réflexions de Certains des Participants aux Ateliers	114
7.6.1. Réponses des Participants à l'Atelier de l'Université de Western Cape sur l'Évaluation de l'Atelier	117

7.6.2. Réflexions Supplémentaires sur les Initiatives de Développement Professionnel Continu de Tuning Afrique	118
7.7. Perspectives et Croissance des Initiatives de Développement Professionnel Tuning	120
Chapitre 8. Reflexion sur la Charge de Travail des Étudiants	123
Chapitre 9. Conclusions et Recommandations	129
9.1. Conclusions	129
9.2. Recommandations	131
Références	133
Annexe 1. Les Contributeurs	141

Préface

L'harmonisation de l'enseignement supérieur en Afrique est un processus multidimensionnel qui soutient le développement d'un espace intégré pour l'enseignement supérieur dans la région. L'objectif est de parvenir à une collaboration transfrontalière, sous-régionale et régionale, dans le développement de contenus de programmes d'étude, des normes pour l'enseignement et l'assurance qualité, ainsi que la convergence des systèmes et la compatibilité, la reconnaissance et la transférabilité des diplômes pour faciliter la mobilité. L'harmonisation est nécessaire pour la réalisation de la vision d'intégration, paix et prospérité de l'Union africaine.

Tuning Africa a été adopté comme un instrument possible pour faire progresser le programme d'harmonisation de l'Union africaine, en collaboration avec l'UE à travers la stratégie conjointe UE-Afrique. La mise en œuvre d'une deuxième phase de Tuning était l'un des engagements pris lors du Sommet Afrique-UE à Bruxelles en 2014, à l'issue de la phase pilote très réussie qui a eu lieu entre 2011 et 2013.

Au Sommet Afrique-UE de novembre 2017 à Abidjan, les Chefs d'Etat se sont engagés à approfondir la collaboration et échanges dans le domaine de l'éducation, en vue d'améliorer l'employabilité des jeunes, sachant qu'investir dans la jeunesse et les générations futures en Afrique sont un préalable à la construction d'un avenir durable. Dans ce contexte, d'autres initiatives concrètes dans le domaine de l'enseignement supérieur visant à améliorer la pertinence et la qualité de l'éducation et de la formation seront encouragées.

En contribuant à l'harmonisation de l'enseignement supérieur en Afrique, Tuning Africa complète Erasmus +, le programme de mobilité académique Intra-Afrique et le programme Nyerere, en améliorant la reconnaissance des qualifications académiques et en facilitant les échanges et la mobilité du personnel et des étudiants à travers le continent et avec l'Europe. Ceci est essentiel pour l'acquisition des compétences clés importantes pour l'employabilité, soutenir une collaboration dans le domaine de la recherche portant sur des défis communs et pour assurer une offre éducative pertinente et de qualité. Le dialogue sur les crédits et un système de crédit commun pour l'Afrique est un autre résultat majeur pour l'Afrique. Toutes ces initiatives contribuent à la Stratégie continentale pour l'enseignement en Afrique, ainsi qu'à l'Agenda 2063 de l'Union africaine qui appelle à une révolution de l'enseignement et des compétences.

Tuning Africa a fourni une plateforme de dialogue sur l'assurance qualité et l'amélioration de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation dans l'enseignement supérieur. Rassembler les milieux universitaires et les employeurs et, surtout, dans cette deuxième phase, l'implication active des étudiants, a été cruciale. Le succès de Tuning Africa repose sur l'implication d'une masse critique d'universités et de parties prenantes, l'appropriation et l'engagement de toutes les parties impliquées, ainsi qu'un leadership transparent et crédible.

La CUA et la CE sont reconnaissantes à tous les experts africains et européens impliqués dans la production de ce livre, qui est un résultat de l'initiative Harmonisation et Tuning Africa 2 du Partenariat Afrique-UE.

Commission de l'Union africaine et Commission européenne

Chapitre 1

Introduction

1.1. Historique

L'objectif de cette publication est de rendre compte des développements et des résultats du Groupe de travail Formation des d'Education des Enseignants de Tuning Afrique (SAG) depuis la première phase de l'initiative Tuning sur le continent africain.

La vision transformationnelle de Tuning en Afrique a été orientée vers l'amélioration du secteur de l'enseignement supérieur en permettant la production de diplômés compétents à travers une révision du programme d'études/curriculum actuel dans le but de construire un contenu, un contexte et une pédagogie conformes qualitativement et quantitativement aux besoins du continent. Pour l'économie mondiale du savoir au 21^e siècle. Selon l'UNESCO (cité dans Lawson et Askell-Williams, 2007), le monde actuel en mutation rapide exige que les systèmes éducatifs soient réorientés de manière à doter les diplômés de compétences de base, des compétences génériques et spécifiques nécessaires dans de multiples domaines. Parmi les compétences requises figurent les compétences nécessaires pour utiliser efficacement les technologies de l'information et de la communication (TIC), la capacité d'apprentissage de façon indépendante, la capacité à travailler dans des équipes, l'esprit d'athique entrepreneurial, la civilité et la diversité humaine.

La nécessité de réviser, mettre à jour et améliorer les programmes d'études de l'enseignement supérieur en Afrique suit une évolution

qui a persisté dans le système d'éducation actuel ; le continent continuera à rester derrière les autres continents en développement. La réalisation du développement et sa durabilité dépendent fortement de ressources humaines compétentes. Pourtant, la pratique et la littérature disponible sur le continent ont toujours brossé un sombre tableau des extrants et des résultats de l'enseignement supérieur en Afrique (Brock Utne, 2000 ; Mba, 2017 ; Feredua-Kwarteng et Ofosu, 2018). Laissés non transformés, il y a peu de chances que les résultats de l'Enseignement Supérieur du continent contribuent de manière significative à sortir le continent de la forte dépendance des peuples des autres continents pour nourrir et défendre ses propres populations, ses systèmes de gouvernance et ses structures économiques. Une grande partie des systèmes d'enseignement supérieur en Afrique encouragent l'enseignement pour réussir aux examens au lieu de renforcer les capacités de production des individus; une telle éducation n'a aucune valeur dans un environnement où les opportunités de travail sont très limitées, la concurrence pour l'emploi est extraordinairement rude et le besoin de diplômés créatifs et innovants est très en demande.

Selon Elumelu (2017), pour que les gouvernements africains réussissent à résoudre les problèmes du continent, ils ont besoin du soutien du secteur privé et d'investir dans le renforcement des compétences de leurs populations. L'expertise dans ce contexte est directement liée au type de diplômés produits par et à travers le système d'enseignement supérieur sur le continent. Tuning Afrique est arrivé à un moment où une telle prise de conscience et une telle pensée se répandent parmi les Africains, peu importe le peu de défenseurs de ces idées en ce moment.

Les interventions du Projet Tuning Afrique constituent des tentatives pour saisir les opportunités disponibles sur le continent, en particulier les jeunes qui sont de plus en plus majoritaires dans la population du continent en raison des taux de natalité élevés et des faibles taux de mortalité (ONU, 2017). Les initiatives comprennent également des efforts pour répondre au besoin d'intégration du continent pour former une région africaine opérationnelle, harmonieuse grâce à la mobilité du personnel enseignant et des étudiants dans le cadre de l'échange et du partage d'expertise (capital humain) pour garantir un équilibre entre les pays. Pour atteindre ces objectifs, le projet a élaboré des programmes axés sur les compétences, sur la recherche dans sept domaines spécialisés: agriculture, économie, géologie appliquée, génie civil, génie mécanique, médecine et formation des personnels ensei-

gnants. Les membres des groupes spécialisés de ces domaines devaient mener des recherches approfondies dans les établissements d'enseignement supérieur de leur pays, afin de connaître la situation actuelle des programmes d'études/curricula, les compétences en cours de développement chez les apprenants, les compétences non développées malgré les connaissances des participants par la recherche et les acteurs de l'éducation, qui étaient nécessaires aux apprenants pour faire face aux expériences de la vie contemporaine sur le continent et à travers le monde entier. Les participants à la recherche comprenaient des étudiants, des employeurs, des administrateurs et d'autres acteurs de l'enseignement supérieur. La recherche a été menée, les compétences déterminées, présentées et discutées entre les groupes spécialisés lors des sessions plénières où les compétences génériques et spécialisées ont été établies pour chaque groupe spécialisé. Les détails des compétences convenues sont présentés plus loin dans ce livre. Les membres du Projet Tuning Afrique ont unanimement estimé que si les systèmes d'enseignement supérieur africains éduquaient efficacement les jeunes africains à travers des programmes d'études axés sur les compétences et les résultats, les jeunes participeraient activement à la transformation du développement du continent (Rapport sur le développement dans le monde, 2007). La jeunesse chez les humains signifie potentiel pour une productivité élevée. Si les programmes de l'enseignement supérieur sont révisés quantitativement et qualitativement pour répondre aux besoins actuels de développement, selon les projections de Tuning Afrique sur les avantages de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation axés sur les résultats, les charges sont grandes pour le secteur de l'enseignement supérieur africain de se transformer, ce qui augmentera la probabilité d'atteindre les objectifs de développement durable (ODD) pour le continent africain. Les jeunes éduqués ayant les compétences requises pour le développement obtiendront un emploi dans les secteurs publics, privés et indépendants où ils feront appel à leur expérience universitaire pour améliorer les services, maximiser la productivité au service des individus, des communautés et de la société en général.

Selon le Rapport sur le développement dans le monde (2007), trois éléments clés contribuent à une politique d'éducation réussie répondant au chômage des jeunes, ce qui est un résultat typique de l'échec des programmes d'études normalisés actuels. Les principales caractéristiques comprennent (1) l'élargissement des possibilités d'accumulation et de préservation du capital humain - c'est-à-dire l'accès à l'éducation formelle et à la formation; (2) l'amélioration de la capacité des jeunes à

tirer parti des opportunités d'emploi; et (3) la création des programmes et des mécanismes qui dotent aux jeunes des outils et des compétences nécessaires pour occuper les espaces de travail existants et développer leurs propres opportunités d'emplois indépendants (Elder *et al.*, 2010). La formation des enseignants est au centre des politiques qui favorisent l'augmentation des opportunités d'emplois pour les jeunes en Afrique maintenant et dans le futur. Ainsi, les initiatives de Tuning Afrique constituent une contribution majeure pour tenter de répondre à ces prérequis perçus pour le développement du continent africain.

1.2. Adhésion à Tuning Afrique, Langue d'Enseignement et de la Communication

L'objectif du projet Tuning Afrique est l'ensemble du système d'enseignement supérieur du continent africain. Néanmoins, cette orientation est poreuse dans la mesure où les résultats du projet visent à atteindre et à impacter l'ensemble du système éducatif du continent. Les diplômés des universités «Tuned» dont les programmes de formation ont été qualifiés selon la méthodologie Tuning, sont formés et encouragés à disséminer/diffuser les concepts et les méthodologies Tuning dans auprès de ceux qui n'ont pas encore bénéficié d'une telle formation. Ils sont censés maintenir le dialogue Tuning vivant entre ceux qui sont au courant de Tuning pour les actions avancées. En outre, chaque université participante au projet Tuning a été encouragée à inviter d'autres institutions d'enseignement supérieur et à solliciter des membres de ces universités. La formation pour Tuning Afrique prend différentes formes jugées appropriées et efficaces pour chaque institution ou groupe d'universités.

Dans la région de l'Afrique Australe les pays représentés dans le Groupe Gestion de l'Enseignement Supérieur du projet Tuning incluent : la Namibie, le Mozambique, la Tanzanie et le Zimbabwe ; pour Afrique Centrale, le Cameroun et le Gabon, la RDC ; pour l'Afrique du Nord, l'Egypte et l'Ethiopie ; pour l'Afrique de l'Est, Kenya, Ouganda, Somalie, Rwanda et la Tanzanie cette dernière a une double appartenance dans le sens où ses considérations géopolitiques et économiques opèrent pour et à partir des deux endroits de l'Afrique orientale et australe et, pour l'Afrique de l'Ouest, le Nigéria. Cette représentation indique clairement que les membres de Tuning Afrique couvre des zones caractérisées par trois grands contextes historiques coloniaux constitués d'anglophones, de francophones et de lusophones, ainsi que les

pays arabophones du nord, spécifiquement l’Egypte et l’Ethiopie. Pour des besoins d’efficacité, le principe de base est de faciliter la traduction lors des réunions de Tuning ainsi que la documentation. Cette situation place les préoccupations de Tuning pour la langue comme un défi clé sur le continent africain qui doit être relevé. Alors que nous réfléchissons, nous devons nous demander si l’Afrique a besoin d’une langue locale commune; et si oui, comment une telle langue peut-elle être acceptée par tous les pays africains? Si non, pourquoi le continent continuerait-il à utiliser des langues empruntées à d’anciens colonisateurs alors que la langue constitue à être l’un des outils utilisés pour maintenir la dépendance sur le continent?

1.3. Tuning implique des IES utilisant divers Modes d’Enseignement

Bien que la plupart des universités représentées dans le projet Tuning Afrique soient largement conventionnelles; il y en a aussi qui offrent des programmes à travers les modes d’enseignement à distance. Les universités représentatives sont spécifiquement l’Université Ouverte du Nigeria et l’Université Ouverte de Tanzanie. Le secteur de l’éducation à distance est également représenté à travers la participation du Conseil Africain pour l’Enseignement à Distance (ACDE) qui est un organisme professionnel pour l’enseignement à distance en Afrique et l’Université virtuelle africaine (UVA). Actuellement, l’apprentissage ouvert, à distance et en ligne sont considérés comme des moyens efficaces d’étendre la portée de la formation et l’enseignement formels grâce à l’adoption de stratégies flexibles qui attirent les apprenants des programmes formels, informels et non formels. Les stratégies flexibles permettent l’intégration de documents imprimés, des centres d’accès aux études à distance et de composantes de formation en face-à-face (ILO, 2012).

En outre, un accès accru aux opportunités de formation en ligne grâce aux technologies de communication (TIC), aux installations Internet et à la disponibilité et l’accès libre à des programmes en ligne tels que les Ressources Educatives Libres (OERs) les cours en ligne en masse - Mass Open Online Courses- (MOOCs) sont gratuits pour tous, par conséquent, ils offrent à quiconque, des possibilités abordables et flexibles d’apprendre et d’acquérir des connaissances, des compétences et des valeurs nécessaires pour des besoins spécifiques des individus ou des groupes de personnes. Les OERs et les MOOCs ont ajouté de la valeur

à la formation ouverte et à distance et ont amené la plupart des universités à offrir des options d'apprentissage en ligne mixtes. Les OERs et les MOOCs ont également attiré des individus et des groupes qui étudient en fonction de leurs besoins spécifiques de connaissances, de compétences ou de valeurs pour lesquelles ils n'ont pas besoin de certification, mais ils ne poursuivent cette formation que pour se doter d'un engagement et d'une productivité efficaces quelque soit l'endroit où ils travaillent ou fournissent des services. Certains poursuivent de tels programmes éducatifs, juste pour le loisir. Pour ces raisons, l'une des compétences génériques définies par Tuning est de garantir que tous les diplômés de l'IES disposent de compétences suffisantes en technique de l'information et de la communication, pour pouvoir évaluer l'information dont ils ont besoin, pour l'éducation et pour améliorer leur qualité de vie en général. De manière générale, les modes d'enseignement ouvert, à distance et en ligne ont montré un grand potentiel pour accroître le nombre d'enseignants en Afrique. Ceci a également ouvert plus d'opportunités pour offrir d'autres domaines de formation.

Engager l'Enseignement Technique et Professionnel (ETP) dans le Projet Tuning

L'accent mis sur l'enseignement technique et professionnel (ETP) devrait prendre de l'importance dans l'avenir du continent africain. (UNESCO, 2016). L'ETP a un grand potentiel pour répondre aux besoins de formation des jeunes et aux besoins économiques de tous les pays en Afrique. La formation des enseignants de l'ETP est représentée par des facultés spécialisées de l'Université des Sciences et Technologies d'Adama (Éthiopie) et de l'Université du Nigeria, Nsukka (UNN). D'autres universités commencent également à reconnaître la nécessité d'offrir des programmes spécialisés aux enseignants de l'enseignement technique et professionnel. Ce besoin est fondé sur la réalisation que les programmes d'ETP en Afrique ont toujours été axés sur la formation pratique; les résultats positifs ont été mis en évidence dans la capacité des diplômés de l'ETP à entrer dans des entreprises à succès en auto-emploi. La réussite de l'ETP diffère de celle des diplômés majoritaires des universités traditionnelles dont les programmes théoriques reposant sur des études théoriques ont fait dépendre en grande partie leurs diplômés de l'emploi formel dans les secteurs public et privé. Malheureusement, les opportunités d'emploi dans ces secteurs diminuent progressivement sur le continent. Faute d'obtenir un emploi, les diplômés universitaires ont été déçus et ont eu recours à des comportements né-

gatifs et à un gaspillage de ressources contraires aux attentes sociales. Les initiatives de Tuning Afrique ont été ouvertes à des programmes communs d'éducation pour faire progresser les formations orientées vers l'ETP. Le premier d'entre eux est le Master en Technology de l'éducation à l'origine adaptée de l'Université du Nigeria, Nsukka (UNN) à l'offre de l'Université Ouverte de Tanzanie (OUT), Université de Makerere et UNN. Cette initiative croyons-nous, inaugure un avenir radieux pour l'ETP dans l'enseignement supérieur en Afrique.

1.4. L'Essence du Projet Tuning Afrique

L'essence du projet est de s'assurer que les établissements d'enseignement supérieur prennent conscience des concepts et des méthodologies du projet pour la conception des programmes, l'enseignement et l'évaluation des apprenants dans les universités, en mettant l'accent sur les résultats d'apprentissage prévus pour le système d'enseignement supérieur. Cette approche relie les processus d'éducation à la pertinence des apprenants pour la poursuite d'études universitaires. Le programme d'études basé sur les compétences, qui constitue le fondement du projet Tuning Afrique, fait évoluer le paradigme de la mémorisation ou de l'éducation bancaire (Freire, 1984 ;Hooks, 2000) vers le développement des capacités des apprenants à transcender les pratiques banales, et d'aller au-delà de ce que l'enseignant et la littérature offrent, pour s'engager dans l'apprentissage par enquête, c'est-à-dire questionner et identifier les problèmes réels/expérientiels rencontrés dans la société et chercher des solutions pratiques aux problèmes identifiés. Cela peut être possible lorsque le programme est conçu à la suite d'un engagement complet de plusieurs parties prenantes de l'éducation et d'une analyse situationnelle pour déterminer ce que les apprenants doivent savoir, faire et être pendant et après leurs études. Cette compréhension de la perspective de Tuning Afrique est essentielle pour concevoir/adapter des programmes d'études pertinents et efficaces; des programmes d'études qui encouragent les enseignants à faire participer les élèves à la production collaborative de connaissances, à développer des compétences et des valeurs qui favorisent l'harmonie en travaillant ensemble pour le bien commun de tous.

L'adhésion au projet est basée sur des invitations flottantes pour les universités intéressées à postuler. Les institutions remplissent ensuite les demandes de participation et, ceux qui sont qualifiés sont invités à désigner un ou plusieurs membres pour se joindre à d'autres dans des

groupes de programmes académiques spécialisés spécifiques de Tuning. Comme mentionné précédemment dans le contexte de cette partie du chapitre, jusqu'à présent il y a des participants dans sept groupes de disciplines académiques. Cinq de ces groupes ont commencé pendant la première phase du projet (Tuning Afrique I) et deux se sont joints à la deuxième phase (Tuning Afrique II).

La structure de la formation des enseignants

Les programmes de formation des enseignants en Afrique sont très variés. Avant la mise en place des organismes de réglementation dans certains pays, chaque institut de formation des enseignants était très autonome, suivant seulement les objectifs du propriétaire de l'école. Même à l'intérieur des pays, une grande diversité était perceptible à mesure que la formation des enseignants se développait. Par exemple, le Nigeria compte des collèges d'enseignants de troisième année, des collèges d'enseignants de deuxième année, des collèges d'ES, des collèges d'enseignement, des instituts d'éducation, un institut national des enseignants et des facultés d'éducation dans les universités. Aujourd'hui, les collèges d'enseignement primaire, secondaire et supérieur ont été progressivement supprimés au Nigéria. La qualification d'enseignement la plus basse aujourd'hui est le Certificat d'éducation du Nigeria (NCE) obtenu auprès des Collèges de l'éducation. Tous les enseignants des lycées devraient être titulaires d'un diplôme. Un processus de réforme similaire peut être observé à travers toute l'Afrique, où le nombre de niveaux institutionnels a diminué à mesure que les pays s'efforcent de créer un corps enseignant tous diplômés.

Contexte et défis dans les programmes de formation des enseignants en Afrique

Il existe de nombreux défis pour la formation des enseignants en Afrique dont nombreux sont ceux qui découlent du contexte dans lequel l'éducation doit être proposée sur le continent. Bien que le colonialisme ait commencé à reculer dans les années 60, quand les pays obtenaient successivement leur indépendance, son héritage perdurait, soutenu en partie par le désir des anciennes administrations coloniales d'aider à développer des structures éducatives qu'ils n'avaient pas eux-mêmes fournies auparavant. Pendant la période coloniale, l'éducation était réservée à des populations minoritaires. A l'indépendance, tous

les pays se sont trouvés dans la nécessité de multiplier les opportunités éducatives pour la majeure partie de leur population. Par exemple, au Zimbabwe, le nombre d'écoles secondaires a augmenté de 245% alors que les inscriptions à l'école augmentaient de 100% un an après l'indépendance [en 1980] (Gouvernement du Zimbabwe, 1987; Zengeya, 2011, p. 16). Le nombre de candidatures pour les écoles est passé de 5.400 en 1980 à plus de 185.730 en 2001 (Zengeya, 2011, p. 17; Gouvernement du Zimbabwe 1987, 1993, 2003, 2005). Le Zimbabwe est un exemple de ce qui est arrivé dans de nombreuses anciennes colonies quand elles sont devenues responsables de l'éducation pour tous leurs citoyens. Toutefois, on peut observer que le modèle d'école choisi après l'indépendance, était en règle générale celui directement issu de l'héritage colonial qui n'était peut-être pas le mieux approprié au contexte Africain.

Dans le passé, comme aujourd'hui, il existe des modes d'apprentissage traditionnels enracinés dans toutes les cultures africaines. Historiquement, travailler en apprenant a été la stratégie principale pour développer des compétences essentielles; encore aujourd'hui, l'apprentissage institutionnel ne l'a pas supplanté. Le contenu de l'apprentissage «du travailler en apprenant» dérive des réalités socioculturelles et économiques de la communauté. Ce système correspond à l'apprentissage centré sur l'étudiant que de nombreux pays ont introduit dans les réformes des programmes scolaires. Il présente également des liens étroits avec l'ETP. Une lacune peut se produire au niveau de la formation des enseignants. En effet, aujourd'hui l'accent porte d'avantage sur l'apprentissage par les livres et des connaissances déclaratives plutôt que sur les connaissances fonctionnelles. Cela crée très peu de liens avec l'apprentissage en travaillant des modes traditionnels africains. Tuning Afrique introduit et met l'accent sur l'approche de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation axés sur les compétences et les résultats d'apprentissage, qui s'harmonise avec la préparation des apprenants à transférer ce qu'ils apprennent aux IES, dans leur environnement de travail.

Forte demande pour l'éducation

La demande pour l'éducation n'est pas une question simple. L'expérience contemporaine montre que les individus ayant reçu une formation ont plus d'opportunités d'emploi ; à la fois dans les secteurs de l'auto-entreprenariat, et de l'emploi des secteurs public et privé. Le

manque ou les limitations d'accès à l'éducation sont l'un des facteurs principaux menant au chômage ou à la pénurie d'emploi. Dans de nombreux pays africains, beaucoup de jeunes quittent l'école et sont immédiatement au chômage. Il s'agit d'un problème complexe dont une partie de la solution se trouve peut-être à l'école. Celle-ci devrait fournir une formation professionnelle plus pertinente, en proposant dès le plus jeune âge des compétences en langue, en calculs, le travail en équipe et des compétences techniques qui les aideraient à entrer sur le marché du travail au fur et à mesure de leur progression au sein du système éducatif. En Egypte, par exemple, environ 600.000 jeunes quittent l'école chaque année, alors qu'il y a seulement 200.000 emplois disponibles (Kendzia, U.d) – c'est un problème actuellement d'infrastructure économique. La situation est aggravée par l'inadéquation des compétences qui crée un obstacle permanent à la transition de l'école au travail, car elle décourage les employeurs d'embaucher des jeunes.

De même, le manque de compétences constitue une contrainte majeure en termes de création d'entreprises. Les conclusions d'une enquête sur la transition scolaire en 2007 montrent que 60 à 70% des employeurs interrogés se plaignent que les demandeurs d'un premier emploi manquaient de compétences appropriées pour le monde du travail (Angel-Urdinola *et al.*, 2010).

Les rapports du pays du groupe de travail (SAG) sur la formation des enseignants montrent que deux pays africains disposent d'une solide stratégie en termes de formation professionnelle des enseignants pour permettre la réussite scolaire et l'employabilité. Le Nigéria par exemple est l'un des pays qui a fait un investissement majeur dans l'ETP. De même l'Ethiopie investit dans des institutions spécialisées pour la formation des enseignants des filières techniques.

Dans presque tous les pays africains, des commissions d'enquête ont recommandé les voies et moyens d'examiner, de moderniser et d'élargir la portée des programmes de formation des enseignants afin de faire face aux nouveaux défis ; Posner, Strike et Hewson le suggèrent comme suit dans leur modèle de réforme du programme pédagogique de 1982 (cité par Chiromo, 2011) :

Quatre conditions doivent être remplies pour la mise en œuvre réussie d'une réforme pédagogique, à savoir, les parties pre-

nantes (étudiants, parents, employeurs, éducateurs) doivent être insatisfaits du programme existant... et commencer à se manifester en faveur d'un nouveau programme ; pour que le programme proposé soit accepté, il doit être intelligible, c'est-à-dire que les parties prenantes doivent en comprendre le sens ; le nouveau programme doit être réalisable et capable de résoudre les problèmes des anciens programmes; le programme réformé doit être fructueux, ouvrant sur de nouveaux domaines de d'investigations. (p. 43)

Les quatre conditions préalables du modèle de Posner, Strike, Hewson et Gertzog pour la réforme du curriculum sont logiques avec le projet Tuning Afrique puisque le projet a été initié en réponse aux préoccupations concernant le programme actuel en Afrique et ailleurs ne répondant pas aux exigences de la 21^e économie mondiale du savoir. La nouvelle économie opère dans des conditions exigeant des compétences complexes et multiples qui servent adéquatement dans les nouvelles technologies de communication (TIC), la connectivité Internet, la disponibilité sans précédent d'informations en ligne, le multiculturalisme, la demande mondiale pour la démocratie et l'égalité, les compétitions commerciales et autres demandes.

Langue d'enseignement

L'Afrique est un continent où l'on peut rencontrer littéralement des douzaines de langues maternelles dans le même pays. Par exemple, presque tous les sénégalais parlent une langue locale, le Wolof étant la langue la plus largement utilisée. Environ 50.000 européens (pour la plupart français), libanais et vietnamiens résident au Sénégal, principalement dans les grandes villes. Cependant, la scolarité se déroule dans la langue officielle du pays, c'est à dire le français ; et les plans actuels prévoient l'introduction de l'anglais comme langue d'enseignement à partir du niveau primaire. Le Cameroun révèle également une population très variée composée de 24 groupes de langues africaines et de plus de 279 groupes ethniques parlant un dialecte distinct et quatre langues coloniales – l'arabe, l'anglais, le français et l'allemand (www.nationencyclopedia.com/Africa/Cameroon.html, 2010). Les langues locales sont rarement adoptées comme langues d'enseignement allant du niveau scolaire de la petite enfance jusqu'au niveau universitaire, comme c'est le cas dans certains pays développés – bien qu'il soit

inexact de penser que des pays comme le Royaume-Uni ou la France par exemple n'aient qu'une seule langue d'enseignement, officielle ou autre.

C'est très souvent la langue coloniale qui a été adoptée comme langue d'enseignement du fait qu'aucune des langues autochtones ne soit suffisamment développée pour servir de lingua franca (langue véhiculaire). Le swahili est un cas différent à considérer. Cette langue s'est développée à partir d'un créole qui s'est lui-même développé au fil du temps dans l'Afrique de l'Est avant l'indépendance et qui a ensuite fait l'objet de recherches et de développements considérables pour s'adapter aux discours économiques et académiques. Le swahili s'en sort donc bien, comme les recherches de Torill Aagot Halvorsen le montrent. Maya Kiesselbach (2012) rapporte:

Sur la base de ses recherches sur la participation du personnel et des étudiants dans le domaine de la technologie de l'information et de la communication (TIC à l'Université de Dar es Salaam [...] Torill Aagot Halvorsen signale une augmentation progressive de l'enseignement en ligne en Kiswahili bien que l'anglais reste le principal moyen d'enseignement dans l'ES en Tanzanie. Elle remarque qu'un héritage colonial considérable continue son influence dans l'enseignement moderne et les langues [...] Halvorsen défend l'idée d'établir le kiswahili comme langue d'enseignement dans les universités en Tanzanie et d'introduire l'anglais comme langue étrangère. Cela mettrait fin à la discrimination contre les étudiants qui actuellement doivent assister à des cours magistraux et produire leur travail universitaire dans une langue dans laquelle ils ne sont pas les plus performants.

La langue agit comme une barrière pour de nombreux étudiants africains qui ne sont pas en mesure d'accéder au programme, et Halvorsen soutient le kiswahili quand elle dit « sans la barrière de la langue [...] les étudiants seraient capable de s'impliquer plus dans le contenu de leurs études». (p. 309)

Le Zimbabwe est un autre pays où la langue d'enseignement agit comme une barrière contre l'éducation. Comme Chisaka (2011) informe,

parmi les dynamiques sociales contre les enfants à qui on refuse l'accès à l'éducation, a été le maintien de la langue anglaise comme moyen d'enseignement dans le système éducatif du Zimbabwe. Avec comme règle nationale l'utilisation d'une langue transnationale, dont la maîtrise sert à mesurer les connaissances et les capacités de chacun à s'engager dans des activités économiques, la majorité des personnes restent confinées dans la pauvreté et le dénuement» (p. 4). Un stagiaire enseignant en Ouganda a commenté à ce sujet : « A l'université, nous apprenons à enseigner la lecture en anglais, mais je préfère enseigner la lecture en luganda parce que la plupart des enfants arrivant en primaire viennent à l'école quand ils maîtrisent cette langue» (Tuning, 2013, p. 180).

Un facteur limitant est le coût important du développement de la langue, en parallèle du coût de la production de matériel. Les étudiants qui progressent jusqu'à atteindre les études supérieures doivent acquérir les capacités d'accéder à la littérature de recherche rédigée dans les langues principales du monde. Certains parents et de nombreux étudiants peuvent vouloir apprendre une langue internationale. Comme signalé précédemment, le Sénégal va introduire l'anglais à l'école, cette mesure va également être suivie au Gabon. Ces pays possèdent de nombreuses langues locales, et la langue officielle est le français. Le problème de la langue est important, mais il suffit de signaler qu'il s'agit d'un problème qui doit être traité dans le cadre de l'initiative Tuning Afrique.

Ressources et infrastructures

Un autre défi, non seulement pour l'ES mais pour le système éducatif dans son ensemble en Afrique, se trouve dans la limitation des ressources et des infrastructures. La plupart des pays africains subissent une adversité économique résultant de la dépendance continue à une économie globale déséquilibrée. Dans cette économie, l'Afrique a été en partie désavantagée à cause des héritages coloniaux et néocoloniaux, qui ont laissé le secteur de l'éducation à la merci de restrictions continues en matière de financements et d'autres ressources. Omwami et Keller (2010) ont parlé avec éloquence du problème du défi économique. Ils défendent de façon convaincante qu'

un prérequis de l'accès à l'éducation publique est le financement. Les nations africaines ont signé la déclaration des Nations Unies (ONU) des Objectifs du Millénaire pour le déve-

loppement (OMD), qui garantit, parmi d'autres choses, l'accès universel à l'éducation pour 2015, pourtant aujourd'hui encore, comme c'était le cas en 1990, un nombre significatif d'enfants ne sont pas scolarisés.

Cette absence de financements n'épargne pas le secteur de l'enseignement supérieur. Ce secteur a aussi été affecté de façon négative.

Omwami et Keller (2010) analysent les données de l'Institut de statistiques de l'UNESCO (2007) pour trente-six pays pour démontrer la différence entre le taux net de scolarisation et le taux brut de scolarisation, les derniers chiffres étant moins importants que les précédents. Les statistiques de l'UNESCO montrent que la croissance économique de vingt-cinq pays (Bénin, Burundi, Cameroun, Tchad, Comores, Congo, Côte d'Ivoire, Érythrée, Gabon, Ghana, Guinée, Kenya, Lesotho, Madagascar, Malawi, Namibie, Niger, Nigéria, Sao Tomé et Príncipe, Sierra Leone, Afrique du Sud, Swaziland, Togo, Zambie, et Zimbabwe) est lente entre 1999 et 2004. Sept de ces pays enregistrent une croissance économique négative entre 1999 et 2000. En 2004, il y a des améliorations pour seulement deux de ces pays — les Comores et le Zimbabwe — bien qu'ils présentent des croissances négatives, respectivement $-0,24$ et $-3,80$. Avec de telles économies en difficulté, il est peu probable que l'éducation soit financée de façon adéquate. Il n'est pas non plus surprenant de constater que dans plusieurs pays africains les allocations budgétaires alloués rencontrent des défis majeurs (Omwami et Keller).

Un financement adéquat pour l'enseignement est très important. Pour pouvoir s'engager dans la conception, le développement et la mise en œuvre d'un programme pédagogique pertinent, chaque institution d'ES a besoin d'investissements majeurs pour l'acquisition de ressources telles que le recrutement et le maintien de personnel compétent, l'achat ou le développement d'ouvrages pertinents et de qualité, ou autres types de textes, des outils efficaces comme du matériel informatique et des logiciels de technologies de l'information et de la communication, des équipements scientifiques et laborantins, du mobilier, des bibliothèques électroniques fiables, des laboratoires, des salles de classe, des cantines, des hébergements, l'obtention de ressources en eau et nourriture fiables, etc. Toutes ces ressources constituent un prérequis pour fournir une formation viable et de qualité et pour l'expansion significative du système éducatif de tout pays.

Les membres des séminaires Tuning dans le cadre de la stratégie commune Afrique-UE ont recommandé une amélioration de la mobilité du personnel et des étudiants pour assurer un meilleur échange et partage d'idées, d'expertise, de talents, d'équipements et d'activités. Une plus grande mobilité des personnels et des étudiants encouragerait également la publication, la recherche et les conseils-expertises qui adressent ou présentent des défis communs et ouvrent des opportunités à exploiter. L'amélioration de cette activité est essentielle puisque la contribution de l'Afrique à la recherche et aux publications mondiales reste la plus faible avec un taux de participation de 1%. Les collaborations aux initiatives de recherches et de publication entraîneraient plus de contributions du continent dans ce domaine. Si les membres ont une plus grande facilité de déplacement, pour mener des activités de recherches ou de publications et profiter des ressources pertinentes disponibles, ce serait plus significatif, pertinent et bénéfique pour le continent. De nombreuses institutions d'ES sont de fondations récentes ; les institutions d'ES plus anciennes et plus expérimentées peuvent conseiller les plus récentes, tout en recevant en partage les innovations que les nouvelles institutions peuvent avoir adoptées, en les adaptant bien sûr à leurs propres besoins. De tout point de vue, le financement reste l'élément crucial pour que toute recherche significative, croissance et développement aient lieu pour les universités, les plus anciennes comme les plus récentes.

Le projet Tuning, qui offre des possibilités de mobilité du personnel et des étudiants dans le cadre de collaborations UE-UA en matière d'éducation et de formation, répond à ce besoin criard. Jusqu'à présent, plusieurs universités membres de Tuning ont bénéficié des bourses ERASMUS Mundi. Il est prévu que cette forme de collaboration sera renforcée et davantage de sources de financement seront recherchées pour mieux tirer parti des transformations dans l'éducation du continent.

Les participants au groupe de travail Tuning (SAG) dans le domaine de la formation des enseignants reconnaissent que la connaissance des insuffisances des systèmes éducatifs présentées précédemment est largement répandue mais que la plupart des pays en Afrique ont des priorités concurrentes concernant la durabilité des opérations socioculturelles. Ce fait a été reconnu par l'UNESCO en 2010.

De nombreux établissements d'ES en Afrique n'ont pas réussi à atteindre les normes attendues. Dans de nombreux cas, le personnel en-

seignant est insuffisamment formé – ou pas du tout formé aux pratiques pédagogiques de leur propre travail. Certains membres du personnel peuvent avoir exercé leur profession pendant de très longues périodes tout en recevant peu ou pas de formation continue. Beaucoup d’entre eux doivent obtenir un diplôme de doctorat pour continuer à enseigner à l’université. Comme pour de nombreux éducateurs de tout pays, ils subissent des contraintes budgétaires strictes sur le financement public de la recherche, ce qui signifie que très peu de personnel de l’ES a bénéficié d’un soutien financier suffisant pour mener à bien des recherches capables d’informer sur les changements, les innovations et les améliorations, tout en répondant aux exigences de développement international, régional et local.

Les technologies de l’information et de la communication (TIC) pour l’apprentissage

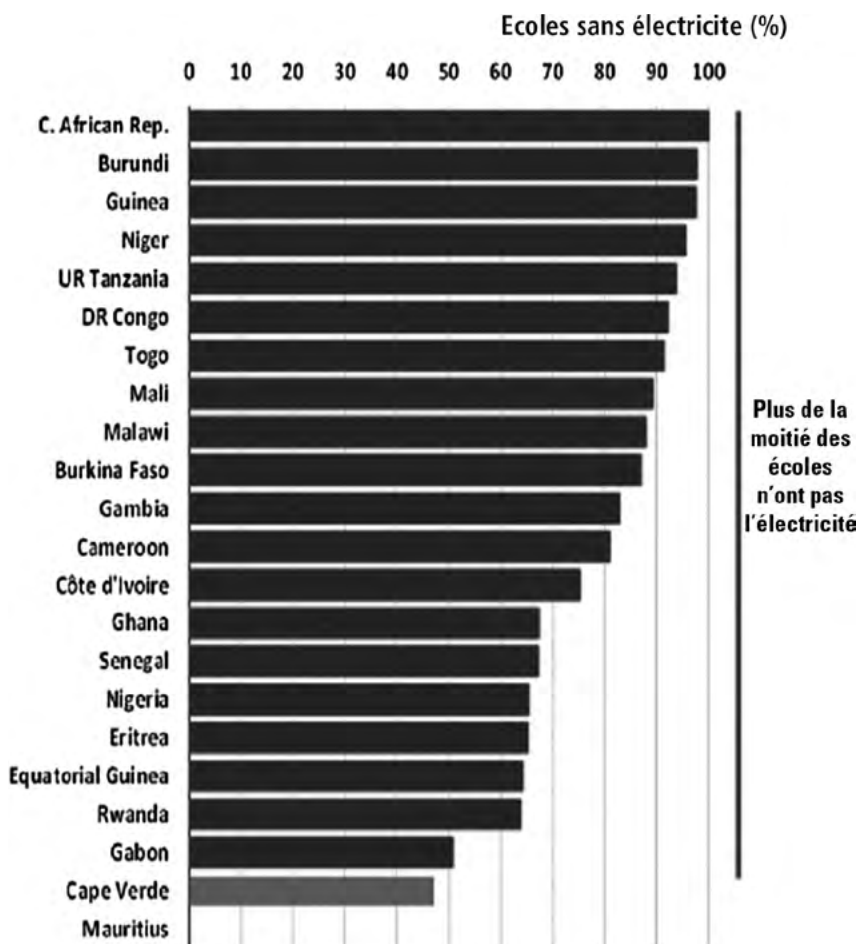
En dépit de l’accès limité à la connectivité ou même à l’électricité dans beaucoup de pays d’Afrique, il y a une forte demande pour que les TIC deviennent un acteur de l’apprentissage. En effet, dans de nombreux cas pour la formation des enseignants, les TIC pourraient être un moyen efficace d’améliorer le nombre d’enseignants au niveau initial et de favoriser le développement professionnel continu pour les enseignants en activité grâce à des programmes de formation continue du personnel.

Les TIC continueront de façonner et déterminer l’orientation et la façon dont la formation des enseignants est menée, même si aujourd’hui nous ne savons pas exactement comment cela se produira. Les défis en Afrique sont nombreux. Le problème du haut débit, la fracture numérique croissante, même en incluant les fractures intra-institutionnelles et les problèmes d’infrastructures adéquates à la mise en place des TICs (comme l’approvisionnement pauvre et irrégulier en électricité), tout cela contribue à rendre l’accessibilité problématique. Le coût élevé des ordinateurs et d’internet s’ajoute aux problèmes de l’inaccessibilité.

Dans de nombreux pays, il n’y a pas de garantie d’accès à un approvisionnement stable en électricité, particulièrement dans les zones rurales. L’enseignement à distance doit donc toujours se baser sur des supports papiers et des sessions de face-à-face pédagogiques.

Paradoxelement, les téléphones portables se répandent rapidement ; cette technologie est de plus en plus utilisée avec succès dans de nom-

breux pays pour la formation des enseignants. Un bon exemple peut être trouvé dans la formation des infirmières à l'utilisation de nouveaux équipements en Suède. Maintenant, les téléphones portables ont de plus grandes capacités que dans le passé et sont financièrement abordables. Ils constituent donc une technologie prometteuse pour la croissance future, l'expansion et la portée étendue de l'offre de formation.



Source: UNESCO (2011).

Figure 1
Disponibilité en électricité pour les écoles dans vingt-deux pays d'Afrique

Comme le montre la figure 1 (ci - dessus) à une époque où l'utilisation des TICs dans l'enseignement et l'apprentissage est largement recommandée, il existe de nombreuses écoles en Afrique où la fourniture d'électricité de base est très limitée. Même dans les universités, la connexion internet peut être intermittente, pourtant la plupart des informations éducatives sont en ligne faisant de la connectivité Internet un impératif dans le secteur de la formation des enseignants dans les universités en particulier.

Comme noté ci-dessus, même les universités manquent souvent d'installations de base, parmi lesquelles l'électricité et la connexion internet. C'est même un problème encore plus sérieux pour les écoles primaires et secondaires, dont beaucoup d'entre elles se trouvent dans la pénurie. Il y existe certes quelques installations limitées et quelques livres de classe mais les infrastructures sont peu développées, sans parler de l'absence de connexion internet ou d'ordinateurs qui auraient pu aider les enfants à apprendre et découvrir le monde. Le rassemblement à l'ombre des arbres des enfants et de leur maître constitue toujours le contexte du système éducatif africain des zones rurales. Quand un bâtiment d'école existe, les enfants doivent souvent s'asseoir à même es sols nus puisqu'il n'y a pas de mobilier y compris des bureaux, des tables et des chaises.

Néanmoins les choses s'améliorent, et la formation des enseignants doit aller de l'avant et non régresser. Les enseignants doivent être éduqués de telle façon à ce qu'ils deviennent experts en informatique et qu'ils sachent s'adapter pour guider et orienter leurs propres élèves dans l'utilisation des technologies.

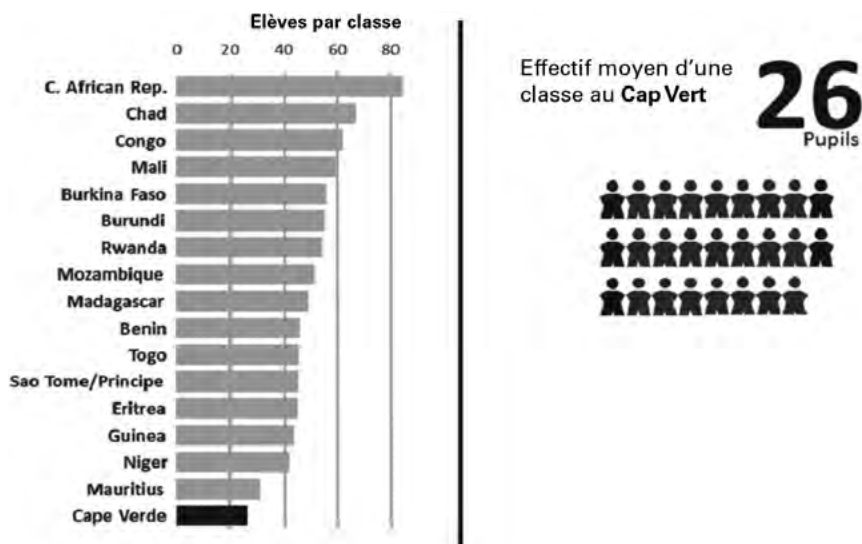
La disponibilité des enseignants

Dans le cadre de la réalisation d'une éducation primaire universelle en tant qu'objectif du millénaire pour le développement et objectifs du développement durable, la formation des enseignants est reconnue comme une urgence pour répondre à la demande de plus d'un million d'enseignants qualifiés désirant à la fois atteindre cet objectif dans la région de l'Afrique sub-saharienne, et luttant pour améliorer la qualité du système éducatif décrié actuellement dans les écoles. De nos jours, un tiers environ des enseignants seulement sont qualifiés pour enseigner. Cette pénurie d'enseignants qualifiés signifie que l'éducation secondaire et supérieure doit être améliorée pour fournir une cohorte de

diplômés qualifiés (Griffin, 2012). La figure 2 compare les effectifs des classes dans les pays africains.

1.5. Effectifs des classes: Comment les Pays Africains s'en sortent?

Le problème du chômage des enseignants dans certains pays d'Afrique et de la pénurie d'enseignants dans d'autres est un réel problème. Comme l'illustre le figure 2, les effectifs des classes dans les écoles sont bien trop importants. Il ne s'agit pas toujours d'un manque d'effectif d'enseignants. Il s'agit parfois de revenus insuffisants des enseignants, contraints d'avoir plusieurs métiers afin d'augmenter leurs ressources financières et subvenir aux besoins de base d'une famille. Cela affecte également les élèves et les étudiants des pays où l'économie locale les contraint à s'absenter de l'école. Les filles, requises aux tâches ménagères à la maison, responsabilités qu'elles sont traditionnellement tenues d'assumer, ainsi que d'autres limites à la volonté des familles de leur permettre d'aller à l'école, peuvent être particulièrement touchées par cette scolarité sporadique.



Source: UNESCO (2011).

Figure 2
Effectifs des classes comparés dans dix-sept pays africains

Maintenir et partager les bonnes pratiques

Il est très souvent recommandé d'adopter ou d'adapter les « bonnes pratiques » aux besoins locaux sans avoir à réinventer tous les concepts. L'ensemble de ce qui a du sens, de ce qui fonctionne, de ce qui produit des résultats, de ce qui est efficace, et de ce qui rend efficace est résumé par le terme « bonnes pratiques ». En Afrique, le maintien et le partage des bonnes pratiques peuvent toutefois rester un défi car la formation des enseignants n'est en aucun cas uniforme. Au sein et entre les nations, elle est marquée par des variations dans la structure et l'organisation aussi bien que par la façon de mettre en place un programme pédagogique. Dans d'autres, les institutions indépendantes de formation des enseignants testent ce qu'elles pensent être les meilleurs moyens de produire des enseignants, en déterminant ainsi comment ils travaillent, et en traduisant dans le contenu de leurs programmes ce qu'elles pensent le mieux correspondre à leur vision et mission.

Le projet d'harmonisation de l'Union africaine, soutenu par des projets comme Tuning, crée néanmoins une opportunité de documenter de façon systématique les bonnes pratiques dans la formation des enseignants et de les rendre accessibles à tous librement.

Remarques générales

Alors que les programmes de formation des enseignants en Afrique sont confrontés à de nombreux défis, il est rassurant de constater qu'aucun d'entre eux n'est insurmontable. Le défi du contexte et du contenu, le problème de la diversité, de la langue d'enseignement, du financement et même de la réforme des programmes sont progressivement traités par chacun des pays.

Dans presque tous les pays du continent, des commissions et des rapports recommandent la révision et la modernisation des programmes éducatifs comptant sur la perspective d'une ouverture de programmes de formation des enseignants. Nombre de ces rapports insistent sur la nécessité pour les enseignants d'acquérir des compétences en termes d'analyse et de réflexion et de mieux articuler la théorie et la pratique. Certains insistent sur la nécessité de donner plus d'importance et de pertinence à l'enseignement alors que d'autres, en accord avec l'harmonisation et les objectifs de Tuning, appellent à des approches d'en-

seignement et d'apprentissage plus centrées sur les compétences et une évaluation de qualité. Cependant, d'autres appellent à l'expérimentation avec des types de formations professionnelles continues plus diversifiées, adaptées à l'approche basée sur les compétences.

Le contexte africain est un contexte communautaire où les choses sont faites ensemble, créées ensemble et partagées. Cette approche pourrait être reflétée dans nos programmes de formation des enseignants. L'idéal aujourd'hui est que le rôle de l'enseignant dans la salle de classe passe du rôle de donneur d'informations à celui de facilitateur, de guide et d'apprenant. En tant que facilitateur, l'enseignant fournit l'environnement riche et les expériences d'apprentissage nécessaires à l'apprentissage collaboratif. On attend de l'enseignant qu'il agisse comme un guide, rôle qui implique des actions de médiation, de modelage et d'accompagnement. Souvent l'enseignant est également un co-apprenant et un co-investigateur avec les étudiants¹ selon « Le guide de mise en œuvre du soutien à l'apprentissage des élèves en classe ... » par Howard S. Adelman et Linda Taylor (2006, p. 65). Dans le contexte où les valeurs communautaires africaines du travail collaboratif et le guide d'Adelman et Taylor pour soutenir l'apprentissage des étudiants en changeant le rôle de l'enseignant en co-apprenant et co-investigateur, sont pris en compte et mis en œuvre par les enseignants en Afrique, il y aura une forte probabilité de changement dans l'environnement d'apprentissage scolaire sur le continent.

En général, la prise en compte du contexte africain a conduit à une forte implication du concept et de la pratique d'Ubuntu dans les discussions du projet pilote Tuning à la fois dans le groupe d'étude sur la formation des enseignants et dans d'autres groupes spécialisés dans les projets. Le concept d'*ubuntu* est trouvé sous diverses formes dans de nombreuses sociétés dans toute l'Afrique. Desmond Tutu le président de la Commission de la Vérité et de la Réconciliation (CVR) en Afrique du Sud, a défini la philosophie *ubuntu* comme une méthodologie de la réconciliation – selon l'Evêque TUTU :

Une personne qui a de l'*ubuntu* est ouverte et disponible aux autres, soutient les autres, ne se sent pas menacée par le fait

¹ *The Implementation Guide to Student Learning Supports in the Classroom and Schoolwide*, etc., by Howard S. Adelman and Linda Taylor, 2006, page 65.

que les autres sont capables et bons, se base sur sa propre confiance en elle qui vient du fait qu'elle sait qu'elle appartient à un tout plus important, et diminue quand les autres sont humiliés ou affaiblis, quand les autres sont torturés ou opprimés.

La philosophie vient d'un proverbe africain « Une personne est une personne grâce aux autres » ou « J'existe grâce aux autres ». La philosophie Ubuntu renforce la notion de « communauté » ou « d'apprentissage communautaire » au sein duquel les réformes de la formation des enseignants peuvent être affectées. Le niveau de conscience des « autres » ou « de l'autre » suggéré par le concept d'*ubuntu* établit un lien étroit avec les concepts récents d'éducation par les pairs ou communautés d'apprentissage, où les apprenants ne reconnaissent pas seulement l'enseignant comme source de savoir, mais aussi apprendre des pairs et des membres de la communauté. Dans les écoles où l'accent est mis sur l'éducation basée sur les compétences, les apprenants sont perçus comme capables de survivre grâce à l'appartenance à des communautés d'apprenants.

1.6. Conclusion

Le chapitre a fourni des informations de base sur un certain nombre de choses qui ont été importantes pour définir le développement d'un récit sur le projet Tuning Afrique et ses opérations. L'essence et les pratiques du projet ont été mises en évidence. Sa mission est de soutenir les gouvernements africains et les institutions d'enseignement supérieur en particulier pour transformer les paysages d'exploitation comme moyens pour changer les curricula/programmes d'études; ainsi, transformer les programmes d'études /curricula centrés sur l'enseignant en des programmes de formation centrés sur l'apprenant, permettant de passer d'un enseignement et d'un apprentissage axés sur les objectifs à une offre basée sur les compétences. L'exécution efficace du projet devrait conduire à remplir la mission de mettre à la disposition des nations africaines, des ressources humaines compétentes. Cette dernière est une nécessité pour former des diplômés de l'enseignement supérieur capables et confiants, qui travaillent avec suffisamment de connaissances spécialisées, de compétences et de valeurs pour maximiser la production dans les lieux de travail - privé, public et indépendant/auto-emploi. Parmi les défis que Tuning est susceptible de rencontrer conti-

nuellement, il y a la barrière de la langue d'instruction; cependant, il y a aussi plusieurs éléments positifs qui devraient bien jouer dans Tuning. Il s'agit notamment de l'inclusion de l'enseignement supérieur avec une expérience diversifiée dans leurs modes d'assurer la formation (Ouverte, à distance et en ligne ainsi que l'enseignement technique et professionnel). Ceux-ci apportent une valeur ajoutée dans le projet Tuning Afrique, tandis que les institutions Open Source et en ligne ouvrent de plus larges opportunités pour des systèmes éducatifs flexibles avec un large accès à la masse, l'Enseignement Technique et Professionnel (ETP) s'ouvre pour absorber les jeunes dont les opportunités d'accès à l'enseignement supérieur sont limitées. L'enseignement Technique et Professionnel (ETP) a également de grandes expériences dans la formation pratique sur le terrain qui prépare les diplômés à exercer un emploi. Les systèmes d'enseignement supérieur apprendront probablement beaucoup de ces expériences.

Chapitre 2

Définition des Compétences Génériques: une Perspective Thématique

2.1. Introduction

Comprendre l'éducation basée sur les compétences comme approche d'une éducation fondée sur les résultats, qui «intègre des modes de prestation d'enseignement et d'évaluation conçus pour évaluer la maîtrise de l'apprentissage par les apprenants, par la démonstration des connaissances, attitudes, valeurs, compétences et comportements requis pour le diplôme recherché» (Gervais, 2016, p. 199), les compétences dans le contexte de Tuning Afrique ont été organisées en deux catégories. Une des catégories rassemble toutes les compétences que les étudiants s'efforcent de développer, quel que soit le domaine de spécialisation qu'ils poursuivent. Dans Tuning, cette catégorie a été étiquetée «compétences génériques». La deuxième catégorie de compétences regroupe toutes les compétences qui sont axées sur des domaines d'études spécialisés qui requièrent des attributs spécialisés d'un individu si celui-ci doit fonctionner de façon appropriée et atteindre des résultats spécifiques selon les exigences spécifiques du domaine. Les compétences spécifiques à un domaine ont été qualifiées de «compétences génériques». La deuxième catégorie de compétences regroupe toutes les compétences qui sont axées sur des domaines d'études spécialisées qui requièrent des attributs spécialisés d'un individu si celui-ci doit fonctionner de façon appropriée et atteindre des résultats spé-

cifiques selon les exigences spécifiques du domaine. Les compétences spécifiques à un domaine ont été qualifiées de «compétences génériques».

La catégorisation et l'image de marque des compétences ont été obtenues à partir d'un processus de recherche orienté vers l'optimisation, impliquant tous les membres de toutes les institutions Tuning Afrique participantes. La recherche comprenait un échantillon représentatif d'intervenants institutionnels, comme cela a été souligné au premier chapitre. Les résultats ont d'abord été analysés individuellement dans chaque institution pour être présentés à Tuning puis aux réunions générales de Tuning Afrique. Les catégories dérivées de la recherche et des discussions subséquentes sur les résultats de la recherche sont présentées et discutées brièvement dans les sections suivantes de ce chapitre.

2.2. Les Compétences dans le Projet Tuning

La réflexion sur les compétences a évolué en termes conceptuels dans l'enseignement supérieur pendant les deux dernières décennies, particulièrement concernant les compétences génériques, principalement en raison des demandes de mieux préparer les étudiants à un monde du travail en perpétuelle évolution. La nomenclature pour décrire cette constellation de traits désirables a évolué au cours des années pour inclure les compétences personnelles transférables ou *personal transferable skills* (Drummond *et al.*, 1998), des capacités essentielles génériques ou *core and generic skills* (Bennett *et al.*, 1999), les capacités génériques ou *generic capabilities* (Browden et Marton, 2000), les capacités de développement du diplômé ou *graduate capability development*, les fluctuations des attributs du diplômé ou *graduate attributes movement* (Chanock, 2003), les compétences progressives générales et les attributs génériques du diplômé ou *graduate skills and generic graduate attributes*. Gairín Sallán et García San-Pedro (2010) voient la compétence comme la capacité à répondre avec succès aux demandes des contextes incertains, le produit d'un acte (d'apprentissage) original et global par les personnes, qui les intègre donc eux-mêmes avec leurs connaissances. Ils sont d'accord sur le fait que les différences spécifiques des formulations dans le contexte de l'ES supposeraient les quatre caractéristiques proposées par Bowden et Marton (2002): ils (1) seraient acceptés par la communauté universitaire; (2) seraient développés pendant le temps que les étudiants passent à l'univer-

sité; (3) dépasseraient les simples connaissances d'une seule discipline; (4) et prépareraient les diplômés à être des «agents pour le bien social dans un avenir incertain». Ils remarquent que la compétence est une construction qui rassemble le savoir, les compétences, et les comportements publics et privés. De cette façon, le terme «compétence» (*competence* en anglais dans le texte) est plus compréhensible que celui de «capacité» (*skill* en anglais dans le texte). C'est une construction qui rassemble à la fois le contenu d'une discipline et les résultats intégrés dans la vie réelle.

La phase II de Tuning Afrique s'est concentrée sur différents ensembles de compétences à développer parmi les diplômés des établissements d'enseignement supérieur (IES) en Afrique. Premièrement, grâce à la recherche, les groupes ont identifié les compétences attendues de tout diplômé de n'importe quel domaine et considérées comme importantes et contextuelles pour les enseignants universitaires, les employeurs, les étudiants, les diplômés et la société en général.

Ce sont des compétences telles que la capacité d'apprendre ou la capacité d'analyse et de synthèse - des capacités communes à tous les degrés. Dans une société en mutation, ces compétences génériques ont été jugées pertinentes et très importantes car elles offrent aux étudiants une plus grande flexibilité lorsqu'ils cherchent un emploi dans les secteurs public, privé et indépendant/auto-emploi. Deuxièmement, les groupes de travail de Tuning Afrique ont examiné les compétences liées à des domaines spécifiques. Celles-ci étaient intimement liés à des connaissances spécifiques dans un domaine donné d'études. Les compétences disciplinaires confèrent une identité, une cohérence et une image de marque aux programmes d'études spécifiques et les relient au monde de la pratique professionnelle élargie.

De nombreux programmes dans la formation des enseignants ont utilisé — et de nombreux utilisent d'ailleurs toujours — le terme «Objectif d'apprentissage» dans la conception de leur cours, particulièrement depuis que ce terme a été fréquemment employé dans l'apprentissage scolaire. Les objectifs sont parfois confondus avec les compétences. Pourtant, ces deux diffèrent en ce sens que les objectifs d'apprentissage visent à préparer les étudiants à être des penseurs et non des auteurs, tandis que l'apprentissage axé sur les compétences est centré sur les apprenants et se concentre sur les résultats d'apprentissage, qui prépare les apprenants à jouer avec succès leur rôle dans la société (Riesman, 1979 cité dans Gervais, 2016).

Pour éviter cette possible confusion entre les résultats d'apprentissage et les compétences, qui sont carrément lié à l'éducation basée sur les compétences. Les résultats d'apprentissage escomptés d'un programme ou d'une unité d'apprentissage sont formulés en tenant compte des multiples parties prenantes constituant entre autres le personnel académique, les étudiants, les diplômés, les administrateurs, les employeurs et les décideurs politiques; ces considérations de façon générale, sont prises en conjonction avec les besoins socio-économiques et politiques de la société locale et mondiale.

À mesure que nous poursuivons ce récit, il est important de noter que les compétences sont développées chez une personne; une personne n'en est naturellement dotée. Ainsi, un tel développement peut être évalué; soit les individus ne possèdent pas, soit manquent de compétences en termes absolus, mais ils commandent ce développement à un certain niveau qui peut être élevé ou faible. Le niveau de compétence (ou l'acquisition de compétences pour un individu ou des groupes d'individus) peut être perçu comme un continuum de développement soutenu par l'éducation et les pratiques d'un programme planifié dans lequel l'acquisition de compétences et les résultats d'apprentissage prévus peuvent être évalués et mesurés. La notion de compétence est un regroupement utile de capacités ou de capacités acquises par les élèves dans le cadre d'un programme ou d'un ensemble de programmes conduisant à l'acquisition d'un certain nombre de connaissances générales, de compétences et de valeurs.

2.2.1. *Compétences Génériques*

Le processus de définition des compétences génériques a commencé avec cette question: «quelles sont les compétences génériques que les diplômés de l'ES africain doivent acquérir?» Les cinq groupes de travail dans des domaines spécifiques (science de l'agriculture, génie civil, génie mécanique, médecine et formation des enseignants) ont travaillé séparément pour définir ce qu'ils pensaient être le profil attendu d'un diplômé standard. Les groupes se sont unis pour définir en session plénière par consensus une liste finale de dix-huit compétences, comme indiqué ci-dessous. Atteindre un consensus n'était pas problématique; puisque la plupart, sinon tous les participants, étaient conscients des développements contemporains dans les environnements locaux et mondiaux en relation avec l'inadéquation entre les compétences des diplômés des établissements d'enseignement supérieur et les exigences réelles de l'économie mondiale du savoir. Après analyse de toutes les

compétences issues de la recherche des membres tuning, dix-huit (18) ont été distingués pour entrer dans la catégorie générique des compétences. Ces dix-huit compétences sont présentées ci-dessous.

1. *Capacité à concevoir, analyser et synthétiser*: La nécessité de cette compétence transversale est mieux comprise par la prise en compte de ce dont les individus ont besoin chaque fois qu'ils rencontrent une situation problématique ou compliquée. Tous doivent mobiliser leurs facultés intellectuelles afin d'effectuer une analyse et une synthèse approfondies qui stimulent les jugements proactifs conduisant à une action rapide mais très probablement réussie.
2. *Capacité à respecter les valeurs professionnelles et éthiques ainsi que le bien-être et la dignité de l'être humain (UBUNTU)*: Sous cette compétence, les réflexions ont été guidées en reconnaissant que, bien que les exigences varient d'une profession à une autre, les pratiques dans toutes les professions doivent se conformer aux valeurs sociales convenues, reflétées dans les politiques, la constitution, les coutumes communes, les lois et règlements. Le défaut d'adhérer à de telles conformités, augmente les possibilités de chaos au lieu de l'harmonie et de la stabilité sociales, qui sont des sources nécessaires pour la paix, la sécurité, la stabilité et le développement. L'adhésion à Ubuntu, qui est l'acte de respect du bien-être et de la dignité des êtres humains, constitue un principe majeur alors que nous traversons le monde contemporain où la migration et les pratiques multiculturelles sont à l'ordre du jour. Partout où les gens n'ont pas respecté Ubuntu, nous avons été témoins du chaos et des guerres qui ont eu un impact négatif sur les gens, indépendamment de leurs affiliations professionnelles.
3. *Capacité à évaluer de façon critique et avoir une bonne conscience de soi*: Cette compétence est importante pour tous, mais plus particulièrement pour les diplômés des établissements d'enseignement supérieur dont dépendent les autres membres pour être guidés et dirigés. Un diplômé qui peut effectuer une évaluation critique et est conscient de ses rôles dans la société est bien équipé pour assumer des responsabilités et éviter aux membres sociaux de conditions calamiteuses.
4. *Capacité à mettre en pratique ses connaissances*: L'essence de ces compétences repose sur le fait que les connaissances qui ne peuvent être traduites en pratique ne valent rien et qu'elles n'ont

pas besoin d'être enseignées. Tous les participants au projet Tuning Afrique ont pris conscience de ce fait et ont soutenu l'idée selon laquelle chaque domaine d'étude devrait adapter les curricula basés sur les compétences afin que l'enseignement-apprentissage et l'évaluation soient alignés pour permettre aux diplômés de transférer leur apprentissage. à leur emploi et au-delà du travail, aux environnements vécus.

5. *Capacité à décider de façon objective et résoudre efficacement les problèmes:* La prise de décision est un attribut que chaque être humain devrait posséder, mais prendre de bonnes décisions est une qualité qui est naturelle tout au long des processus de socialisation, y compris l'éducation. La compétence numéro cinq est donc cruciale pour tous les diplômés, en particulier lorsque des considérations sont faites sur les ressources limitées disponibles et celles qui peuvent être générées par des investissements humains. Un diplômé de n'importe quel domaine qui ne peut pas prendre des décisions pertinentes présente un risque élevé de gaspiller des ressources en essayant de résoudre les problèmes qu'il ou elle rencontre, ou ceux qui sont rencontrés socialement alors qu'il est attendu de lui ou d'elle d'être le guide des solutions aux problèmes.
6. *Capacité à utiliser les technologies innovantes et appropriées:* La sixième compétence générique n'a peut-être pas été mise en valeur au cours des siècles passés, alors que la technologie était encore à un faible niveau de développement et d'utilisation. La situation a changé alors que nous nous engageons dans le 21^{ème} siècle. Les développements technologiques abondent et leur utilisation est dans chaque pratique. Il est impossible qu'un domaine académique nie le besoin de s'assurer que tous les diplômés qui occupent chaque poste dans les champs de pratique sont technologiquement avertis et capables d'utiliser la technologie innovante et créative, pour assurer une productivité maximale, la durabilité et les transformations dans leurs champs de pratique.
7. *Capacité à communiquer efficacement dans la langue officielle, nationale ou locale:* Comme mentionné précédemment dans le chapitre un, la langue est un énorme problème en Afrique, en particulier dans l'éducation. Il y a des centaines de langues locales mais il n'y a pas de langue africaine locale unique à utiliser dans les systèmes éducatifs de tous les pays du continent. En conséquence; les langues des anciens maîtres coloniaux sont les plus

largement utilisées à la fois pour l'enseignement, à des fins officielles et non officielles. Parfois, lorsqu'il n'y a pas de services de traduction, les Africains de différents pays ne peuvent pas communiquer efficacement et travailler ensemble. Le manque d'une langue unificatrice est resté un obstacle majeur pour une Afrique unie, une économie africaine prospère et une stabilité politique. Les langues coloniales, en particulier l'anglais, le français et le portugais, restent des défis majeurs pour l'enseignement supérieur en Afrique, car elles limitent entre autres les processus cognitifs des étudiants et les opportunités d'emploi. Renforcer les compétences linguistiques et développer la capacité de recherche qui pourrait guider l'orientation du continent vers l'adaptation de l'une des langues africaines telles que le kiswahili qui est parlé dans de nombreux pays africains constitue un impératif de notre temps.

8. *Capacité à apprendre et acquérir de nouvelles connaissances tout au long de la vie:* Le système d'enseignement supérieur africain est resté longtemps collé à un système d'éducation bancaire dans lequel les enseignants étaient considérés comme des sources uniques de connaissances. Développer les compétences des apprenants en «apprendre à apprendre» même en apprenant seul ou avec le minimum d'encadrement de leurs enseignants, ouvre de grandes possibilités d'innovation, de créativité et d'incitation à la recherche pour les diplômés qui s'engagent dans des projets de développement durable.
9. *Capacité à être souple, à s'adapter, anticiper et réagir efficacement face à des situations nouvelles:* Les défis et les opportunités liés aux 21 préalables de l'économie mondiale de la connaissance font de la flexibilité une caractéristique obligatoire de l'époque actuelle. Le chômage et les licenciements sont monnaie courante, forçant une bonne partie de la population à réapprendre et à se recycler afin d'acquérir de nouvelles qualifications, alors qu'ils cherchent un emploi alternatif et que d'autres cherchent un premier emploi. Les individus qui ne peuvent pas faire preuve de souplesse face à l'économie en mutation rapide, peuvent facilement perdre leur emploi lorsque leurs emplois sont pris en charge par des alternatives robotiques ou des fermetures d'entreprises en raison de rigidités concurrentielles.
10. *Capacité à réfléchir de façon créative et innovante:* Cette compétence peut être comprise dans une large mesure par rapport

aux informations succinctes figurant dans les compétences 6 et 7 ci-dessus. Alors que le besoin de créativité et d'innovation est presque un fait pour tout le monde, ce fait est renforcé par l'avènement des technologies contemporaines qui permettent aux individus de rechercher à partir de sources en ligne des informations et des conseils d'experts et de nouvelles choses innovantes.

11. *Capacité à être leader, gérer et travailler en équipe*: Les compétences relevant de ce domaine sont nécessaires à tous, non seulement au niveau de l'enseignement supérieur et à l'emploi, mais aussi dans les établissements d'enseignement pré primaire, secondaire et intermédiaire. Les individus qui sont bien formés avec une bonne capacité de leadership, des compétences de gestion et ceux qui sont capables de travailler en équipe de manière collaborative réussissent toujours dans la vie. Ils sont capables de négocier un consensus et de chercher des voies alternatives aux défis rencontrés et / ou de déterminer les meilleures options, face à de multiples opportunités.
12. *Capacité à communiquer et avoir de bonnes relations interpersonnelles*: La communication est l'un des éléments essentiels d'une société humaine; le besoin de communiquer est plus apparent aujourd'hui que dans les époques précédentes car, aujourd'hui nous rencontrons un monde intégré dans lequel la mobilité humaine et les canaux de communication complexes, font que les gens se rencontrent et créent des voies de communication. Une grande partie de ce que l'humanité a accompli jusqu'ici n'aurait pas pu être possible sans la communication et les compétences interpersonnelles. Pour chaque domaine de pratique, une communication efficace et des compétences interpersonnelles sont nécessaires. Les diplômés ont besoin de ces compétences avant même d'accéder à un emploi. Ils doivent postuler pour des emplois et communiquer avec le personnel de la gouvernance pour suivre les résultats de leurs demandes d'emploi ainsi que pour toutes les autres activités, y compris celles de leur famille et de la société en général.
13. *Capacité à comprendre et intégrer les enjeux économiques et environnementaux*: La dégradation de l'environnement est une préoccupation pour toute l'humanité alors que nous connaissons la déforestation, la pollution de l'air, la sécheresse et la famine, les niveaux de fonte sans précédent des glaciers du pôle Nord et le risque de submerger les rivages marins. Toutes ces

expériences et d'autres événements liés à l'environnement signalent la nécessité de développer des compétences en matière de conscience environnementale et économique chez nos diplômés afin qu'ils puissent être facilement déployés pour contrôler ou arrêter d'autres dommages à notre environnement.

14. *Capacité à travailler en contexte intra ou interculturel et, le cas échéant, en contexte international:* Cette compétence est facilement comprise en droite ligne avec une compréhension d'un monde globalisé, où des personnes de tous horizons et d'expériences diverses migrent et se mêlent aux autres. L'économie, les systèmes de transport, les TIC et Internet, les guerres et la crise des réfugiés ont tous préparé le terrain pour développer ce type de compétences chez nos diplômés de l'enseignement supérieur.
15. *Capacité à travailler de façon autonome:* Travailler de façon indépendante est un phénomène contradictoire puisque la plupart des actions humaines sont liées dans une certaine mesure aux attributs sociaux. Cependant, il y a des cas où l'on peut travailler de façon autonome, par exemple lorsqu'on est en danger et seul. Cela arrive aussi surtout quand on travaille sur des activités abstraites — planifier et projeter pour le futur avant de partager — l'action cognitive.
16. *Capacité à examiner, évaluer et améliorer la qualité:* Il y a un dicton qui dit que tout change sauf le changement lui-même; La qualité qui est un attribut adapté à un but est niée en vertu de considérations de cette compétence puisque même les choses considérées de qualité aujourd'hui peuvent être dépassées et obsolètes tôt ou tard. Tout au long de cette tendance de pensées, les compétences qui permettent à une ou plusieurs personnes d'évaluer et de réviser des «choses» ou des «événements» en utilisant les preuves existantes et en faisant le suivi d'actions qui garantissent un maintien cohérent de la qualité sont nécessaires. Ces hypothèses rendent la compétence numéro seize obligatoire pour les diplômés de tous les domaines de spécialisation dans l'enseignement supérieur.
17. *Capacité à avoir confiance en soi et faire preuve d'esprit d'entreprise:* Les expériences contemporaines montrent que l'employabilité dans les entreprises publiques et privées devient de plus en plus préoccupante car, il y a plus de diplômés de l'enseigne-

ment supérieur que de possibilités d'emploi. Cette situation nécessite des diplômés qui peuvent créer un travail indépendant pour eux-mêmes. Ainsi, la confiance en soi et l'esprit d'entreprise et les compétences sont impératifs pour les diplômés de l'enseignement supérieur.

18. *Capacité à préserver et valoriser l'identité et l'héritage culturel africains*: L'identité africaine et le patrimoine culturel ont été piétinés depuis longtemps, mais surtout depuis le commerce des esclaves et les époques coloniales. Cette tendance se poursuit encore aujourd'hui car nous sommes témoins d'inégalités persistantes exacerbées par le système du commerce mondial contemporain qui perpétue le commerce déséquilibré et la répartition inégale des richesses entre les continents. Dans le système actuel de gouvernance mondiale, le continent africain reste le moins développé alors que ses richesses sont dupées et que sa population est caricaturée à travers la littérature falsifiée et les objets culturels africains. Les compétences qui permettent la sensibilisation et la préservation de l'identité et du patrimoine culturel africains guideront les diplômés africains dans la reconstruction de l'Afrique.

2.2.2. *Les Compétences dans les Programmes de Formation des Enseignants*

Habituellement, dans le passé, lors de la conception des curricula de la formation des enseignants, l'accent était mis sur le contenu: connaissances du sujet à enseigner, théories de base en pédagogie liées à la psychologie de l'enseignement, à la méthodologie et autres. Cependant, les programmes de formation des enseignants ont toujours dû contenir une partie pratique puisque les résultats de la formation devraient être une personne qui non seulement *savait* mais pouvait le *faire aussi*. La notion d'approche basée sur les compétences dans la formation des enseignants n'est pas nouvelle et a été utilisée dans de nombreux pays depuis longtemps. Elle a cependant souvent mené à des listes exagérément longues de compétences à atteindre par les stagiaires. Dans sa revue sur la politique de l'UE et de l'OCDE sur la formation des enseignants, Coolahan (2007) a soutenu l'idée que, en fonction du mode conçu, l'approche par compétence peut être professionnellement positif et bénin ou elle peut être à l'inverse une sorte de «check-list», qui va être professionnellement défavorable.

Ces derniers temps, le processus de définition des compétences dans le contexte de la formation des enseignants en Afrique a été inspiré par les paroles de Nelson Mandela: «L'éducation est l'arme la plus puissante que l'on puisse utiliser pour changer le monde » (Tutu, 2008). Ces mots suggèrent que les enseignants ont une grande responsabilité: servir d'agents du changement. A ce sujet, pour définir les compétences spécifiques au domaine d'études, le SAG de la formation des enseignants a gardé à l'esprit les questions suivantes: (1) Quels changements sont nécessaires en Afrique? (2) Quels changements les enseignants doivent-ils faire pour servir de facilitateurs/médiateurs parmi leurs étudiants?

Il y a au moins deux points de changement nécessaires sur le continent: (1) pour le développement et la croissance socio-économique, avec un accent sur la lutte contre la pauvreté et (2) pour la résolution des conflits et la réconciliation qui créera un environnement de vie durable et paisible dans le continent.

Le processus de définition des compétences spécifiques à un champ disciplinaire donné a commencé avec la cartographie du paysage contextuel des quatorze universités représentées dans le groupe de travail dans le domaine de la formation des enseignants. Après la description du contexte, le groupe a mené un exercice de définition des éléments constitutifs du diplôme de licence de formation des enseignants. Cet exercice a permis d'identifier onze éléments clés classés en tant que compétences spécifiques pour le groupe spécialisé dans la formation des enseignants (SAG). Les compétences spécifiques convenues sont répertoriées dans le tableau 2.1.

Tableau 2.1

Compétences Spécifiques dans le domaine de la formation des enseignants

1. Contenu du Sujet	5. Évaluation	9. Santé et Sécurité
2. Théorie de l'Éducation	6. Planification	10. Recherche
3. Méthodologie	7. Valeurs et Étique	11. Assurance Qualité
4. Pratique	8. Communication et TIC	

En plus des compétences spécifiques pour l'ensemble du domaine de la formation des enseignants, une réflexion critique des onze principales composantes a guidé le groupe de travail dans l'identification de dix-sept compétences clés requises chez un enseignant efficace. Les compétences clés identifiées sont répertoriées dans le Tableau 2.2.

Table 2.2

Les 17 compétences clés pour un enseignant africain efficace et efficient

<ol style="list-style-type: none">1. Maîtrise de la connaissance du sujet/compréhension de la discipline;2. Capacité d'appliquer les TICs;3. Capacité de développer des ressources pédagogiques et du matériel didactique;4. Capacité de réflexion critique, de résoudre des problèmes, de créativité et de réflexion;
<ol style="list-style-type: none">5. Capacité d'évaluer et de noter, y compris par soi et par les autres ;6. Aptitude à conseiller, orienter et à résoudre les conflits (éducation à la paix) pour des situations complexes ;7. Capacité d'interpréter les documents et les sources du curriculum, et les considérer comme des feuilles de route ;8. Capacité de gérer des projets ;
<ol style="list-style-type: none">9. Aptitude à choisir, utiliser et concevoir des stratégies innovantes d'enseignement et d'apprentissage ;10. Aptitude à mener une recherche (observer, décrire, analyser, et dresser un rapport/diffuser);11. Capacité de comprendre et d'appliquer des politiques des réglementations et des procédures ;12. Aptitude à identifier et prendre en charge des étudiants ayant des besoins spéciaux; les surdoués et les handicapés physiques ou émotionnels ;13. Capacité de travailler de manière collaborative dans une équipe;
<ol style="list-style-type: none">14. Capacité de faire preuve de professionnalisme, de valeurs Ethiques; capacité de comprendre et de respecter l'Ethique et les valeurs de la profession d'enseignant;15. Capacité de devenir un apprenant tout au long de la vie ;16. Capacité de développer des compétences pour l'employabilité parmi les étudiants (capacité d'augmenter l'employabilité dans sa propre profession); et17. Capacité d'inspirer la confiance en soi et l'estime de soi chez les apprenants.

2.3. Processus suivis dans l'Identification des Compétences Spécifiques à la Matière

Lors de l'élaboration des listes des compétences dans le domaine de la formation des enseignants, des procédures ont été suivies. Tout d'abord, les compétences de tous les établissements d'enseignement supérieur qui ont mené des recherches pour déterminer les compétences initiales ont été présentées pour discussion. Les discussions ont été guidées par des références aux compétences existantes dans

les universités africaines partenaires les réglementations et les normes d'enseignement dans les pays membres, les cadres nationaux des participants au projet Tuning Afrique, les agences professionnelles, les compétences Tuning d'autres parties du monde et la Convention d'Arusha. Après avoir examiné ces sources, il a été décidé de regrouper les compétences en quatre grandes catégories: (1) connaissances, (2) pratiques et compétences éducatives, (3) valeurs et éthique, et (4) attributs interpersonnels. En conséquence, les quatre marques des grandes compétences (ci-dessus) ont été affinées à partir de la liste originale élaborée à partir des résultats de la recherche spécifique institutionnelle ainsi que des compétences qui en découlent regroupées en compétences génériques et spécifiques.

Suivant les arguments précédents; la liste originale constituant les points 1 à 31 ci-dessous indique l'attribution d'une note aux compétences générales ou cumulatives du domaine de la formation des enseignants qui ont été reconnues par le groupe de discipline de la formation des enseignants. Les sous-compétences qui remplissent les grandes catégories ont été déterminées comme étant des attributs préalables pour tous les praticiens de l'enseignement. Cela implique que chaque enseignant doit posséder une compréhension du contenu du sujet, des expériences dans les pratiques et compétences pédagogiques, adhérer à des valeurs et à une éthique acceptables, et posséder des compétences interpersonnelles.

Compréhension

1. du sujet qui va être enseigné (#1),
2. des principes sous-jacents des fondements de l'enseignement (#2),
3. des connaissances pédagogiques des domaines d'études spécifiques (#3),
4. des contextes social, politique, culturel et environnemental de l'enseignement au niveau local et international (#4),
5. des politiques nationales et institutionnelles liées à l'enseignement (#5),
6. de la ou des langues d'enseignement (#6).

Compétences liées à la pratique et aux aptitudes pédagogiques

Capacité à :

7. développer des systèmes de travail et des plans pédagogiques (#7),
8. sélectionner, adapter et utiliser des méthodes et des activités d'apprentissage appropriées (#8),
9. utiliser un éventail d'outils d'évaluation des connaissances pour instaurer, situer et noter le taux de réussite de l'apprenant (#9),
10. développer et utiliser des matériels de formation, d'apprentissage et d'évaluation, y compris les TIC appropriées (#10),
11. identifier et répondre aux besoins de l'apprenant (#11),
12. gérer les apprenants à l'intérieur comme à l'extérieur de la classe dans un contexte formel (#12),
13. développer ses propres capacités d'entreprise et celles des autres (#13),
14. créer un environnement éducatif propice qui encourage l'apprentissage (#14),
15. utiliser le langage approprié en classe et pour le traitement du sujet (#15),
16. conceptualiser, analyser les situations pour résoudre les problèmes (#16),
17. participer aux recherches de base sur l'éducation (#17),
18. gérer le temps avec efficacité (#18),
19. refléter d'une manière critique sur son travail pour améliorer la pratique (#19),
20. s'adapter au changement (#20).

Compétences liées aux valeurs et éthiques

Capacité à:

21. s'occuper et de soutenir le bien-être de tous les apprenants (#21),
22. respecter les diversités socioculturelles (religieuses, ethniques, linguistiques, de sexe, économiques etc.) (#22),
23. adhérer aux normes et aux réglementations de la profession et de l'institution (#23),
24. maintenir l'équité et l'impartialité entre les apprenants et promouvoir une éducation inclusive (#24),
25. mettre à jour de façon continue ses connaissances et ses compétences personnelles (#25),
26. représenter un modèle à suivre (#26),
27. inspirer la confiance en soi et la valorisation de l'héritage culturel chez l'apprenant (#27).

Compétences interpersonnelles

Capacité à:

28. être sensible aux sentiments des autres (#28),
29. collaborer et travailler en réseau avec les autres (camarades, professeurs, groupes professionnels, parents) (#29),
30. communiquer efficacement avec les différents publics et utiliser les outils appropriés, y compris les TIC et autres formes importantes d'échanges (#30),
31. gérer et diriger des groupes. (#31)

2.4. Conclusion

Pour conclure le chapitre, nous résumons que nous avons exposé la définition des compétences telle que perçue dans le domaine de spécialisation de la formation des enseignants. La première catégorie de compétences relève des compétences générales. Nous avons également considéré les compétences d'un point de vue général ou d'une perspective puisque nous avons travaillé sous l'égide de Tuning Afrique qui regroupe différents domaines de spécialisation dans l'enseignement supérieur. Les compétences identifiées dans ce chapitre ont donc été davantage définies à partir d'une référence complète à tous les domaines de l'enseignement supérieur, en particulier ceux qui travaillent dans le cadre du projet Tuning Afrique. À la suite de cette inclinaison ou approche, les compétences ont été classées en deux grandes catégories à savoir : les compétences génériques et les compétences spécifiques.

Les compétences génériques constituaient les compétences acquises par tous les diplômés de l'enseignement supérieur, quel que soit leur domaine de spécialisation. Tous les diplômés ont besoin de ces compétences pour bien fonctionner dans la vie, tant au cours de leurs études qu'au-delà de leurs environnements vécus). D'un autre côté, les compétences spécifiques constituaient les compétences à acquérir/atteindre par tous les étudiants de l'enseignement supérieur diplômés du secteur de la formation des enseignants. Quatre grands domaines de compétences ont également été examinés à la suite d'une analyse approfondie de toutes les compétences présentées dans le domaine spécialisé de la formation des enseignants, à commencer par celles initialement présentées à partir des résultats de la recherche menée dans chaque établissement membre. Les quatre grands domaines de compétences ont été largement qualifiés de: connaissances ou compréhension, pratiques et compétences pédagogiques, valeurs et éthique, et enfin, compétences interpersonnelles. Ces quatre dernières catégories seront examinées plus en détail dans le chapitre consacré aux méta-profil de formation des enseignants.

Chapitre 3

Consultation et Réflexions

3.1. Introduction

Afin de valider les listes des compétences issues des travaux des groupes Tuning, il a été nécessaire de consulter un échantillon approprié de parties prenantes à la formation des enseignants intéressés. Par conséquent, nous avons impliqué et consulté quatre catégories d'informateurs:

1. Diplômés qui avaient suivi de manière satisfaisante un programme complet d'études / diplôme et avaient été formés dans le domaine de l'éducation et reçu une qualification correspondante à l'université.
2. les diplômés universitaires et les personnes et / ou organisations qui, bien que n'étant pas actuellement employeurs de ces diplômés, ont la capacité potentielle d'employer des diplômés ayant les compétences requises pour occuper les emplois lorsqu'ils seront prêts à décoller. Ainsi, les diplômés forment un groupe d'employés potentiels ou des candidats pour leur organisation.
3. Les universitaires qui enseignent dans ces domaines et qui ont donc une connaissance spécifique et large des compétences dont leurs diplômés sont dotés.
4. Enfin, les étudiants qui poursuivent les deux dernières années d'un programme d'études universitaires ou qui ont terminé leurs études et attendent d'obtenir leur diplôme le moment venu.

3.2. Participants à la Recherche Ciblée et Instrument de Recherche

Chaque participant a consulté au moins 30 informateurs de chacune des quatre catégories pour le domaine. Les informateurs ont été invités à noter chaque compétence, en utilisant une échelle de 1 à 4, sur (1) l'importance de chaque compétence et (2) le niveau auquel elle a été atteinte au cours du programme d'études. La consultation a été effectuée au moyen d'un questionnaire en ligne. Ce format était très pratique dans les cas où les participants au projet ou les assistants avaient des adresses électroniques, une option plus courante pour les universitaires et les étudiants. Lorsque les adresses électroniques n'étaient pas disponibles, les membres du groupe de travail ont utilisé une approche alternative, à savoir une réunion en face-à-face avec les représentants des quatre groupes d'intervenants (par exemple, les employeurs) dans lesquels le participant / chercheur SAG a présenté une introduction d'orientation ou une conférence sur le Projet Tuning Afrique, ses buts et son importance pour le système éducatif.

Après avoir défini les objectifs et les caractéristiques de l'enquête, le représentant de Tuning a distribué le questionnaire sous forme imprimée, que les participants ont rempli avant de quitter le lieu de la réunion. Cette procédure a facilité la collecte d'informations, étant donné que les deux tâches (explication et enquête) pouvaient être achevées en peu de temps. Les compétences ont été classées comme importantes / sans importance et réalisées / sous-performées.

Tableau 3.1
Compétences spécifiques cotées
comme les plus importantes et les moins importantes

	Plus importantes	Moins importantes
Universitaires	1	13
Employeurs	1	4
Étudiants	6	4
Diplômés	1	4

Tableau 3.2
Compétences spécifiques cotées
comme les plus importantes et les moins importantes
en termes de réalisation

	Plus importantes	Moins importantes
Universitaires	1	13
Employeurs	1	13
Étudiants	6	13
Diplômés	1	13

Notons que les compétences numérotées dans le tableau 1 et 2 sont spécifiées dans la liste des 31 compétences spécifiques. Les chiffres (1,4, 6 et 13) correspondent aux compétences spécifiques de l'enseignant indiquées ci-dessous :

#1 = compréhension du sujet qui va être enseigné;

#4 = Compréhension du des contextes social, politique, culturel et environnemental de l'enseignement au niveau local et international;

#6 = Compréhension de la ou des langues d'enseignement;

#13 = Capacité à développer développer ses propres capacités d'entreprise et celles des autres.

Il est important de noter que le classement entre les compétences les plus importantes et les moins importantes a été déterminé par la manière dont chaque catégorie d'acteur perçoit et place chacune des compétences *en fonction de la perception de l'importance de sa contribution aux pratiques pédagogiques dans la société au niveau national ainsi qu'au niveau du continent africain et au niveau mondial en général.*

Les résultats ci-dessus impliquent que les universitaires, les employeurs et les diplômés qui ont participé à l'enquête sur les compétences requises dans l'ES ont reconnu ou identifié une certaine correspondance entre les compétences qui sont considérées comme les plus importantes et dans quelle mesure ces compétences sont atteintes. Cepen-

nant, les données des étudiants montrent un fossé entre ce qu'ils considèrent être les compétences importantes et comment ils ces compétences ont été réalisées par les diplômés tout au long de leurs d'études pendant le programme de formation d'enseignants. Le classement moyen pour toutes les compétences est de 3.5 mais pour la réussite c'était 2.5. Ce résultat n'implique que les programmes de formation des enseignants ont des lacunes en ce qui concerne la pratique à enseigner.

Les participants à l'enquête ont identifié les compétences suivantes comme mal maîtrisées : (1) le professionnalisme, (2) les valeurs et l'éthique, (3) la capacité à comprendre et suivre les valeurs éthiques de la profession d'enseignant, et (4) la capacité à développer ses propres compétences d'entrepreneur et celles de ses apprenants. Cependant, elles sont parmi les plus importantes compétences qu'un enseignant doit posséder au 21^{ème} siècle dans le cadre de l'économie mondiale contemporaine du savoir. Il en est de même de la reconnaissance des spécialistes de l'éducation qui veut que les professionnels dans le domaine de l'éducation doivent embrasser les changements actuels du paradigme dans l'enseignement et l'apprentissage (Biggs et Tang, 2007; Gervais, 2016; Green et Gredler, 2002; Rogoff *et al.*, 2016; Siemens, 2006). Cela est consécutif à la prise de conscience courante que les vieux paradigmes qui mettent l'accent sur l'enseignement du contenu des cours, la mémorisation par cœur des apprenants et les pratiques d'enseignement centrées sur l'enseignant sont depuis longtemps dépassés. Ils ne fonctionnent pas bien dans la préparation des diplômés ayant des compétences préalables pertinentes pour l'économie mondiale du savoir contemporain dans laquelle l'apprentissage et la connaissance reposent sur une diversité d'opinions recherchées provenant de sources multiples et la capacité de voir les liens entre les champs, les idées et les concepts (Gervais, 2016, Siemens, 2006) non facultatifs, en particulier dans le domaine de la formation des enseignants.

La révélation la plus frappante et la plus fâcheuse des résultats est que les universitaires estiment que «développer ses propres compétences entrepreneuriales» est à la fois la moins importante et la moins réussie. À une époque où le chômage est endémique et où les diplômés sont de plus en plus frustrés et désabusés (Feredua-Kwarteng et Ofofu, 2018, ONU, 2017), les enseignants des établissements d'enseignement supérieur devraient savoir que leurs diplômés doivent être dotés de compétences leur permettant de s'engager dans un travail indépen-

dant/autonome. Par nécessité, ce besoin oblige ou exige que les diplômés des établissements d'enseignement supérieur acquièrent des compétences entrepreneuriales en tant que compétences de base. Ainsi, lorsque leurs enseignants jugent une compétence nécessaire, comme la nécessité de faciliter l'acquisition de compétences entrepreneuriales par les apprenants, il devient préoccupant de savoir si les enseignants universitaires vont faire des tentatives même petites d'inclure un contenu de cette nature dans leurs programmes d'études. Cette préoccupation est renforcée par le fait que les enseignants semi-autonomes ont la liberté d'inclure dans leurs programmes le contenu qu'ils jugent.

En général, toutes les compétences relativement reléguées à un faible niveau de considération quant à leur nécessité pour les diplômés de l'enseignement supérieur en Afrique, méritent des considérations de haut niveau. Ils constituent le fondement de nombreuses autres compétences. Leur nécessité est mise en évidence dans la plupart des revues de littérature que nous avons menées sur les impératifs de la facilitation des compétences génériques et spécifiques parmi les enseignants. Par exemple, en évaluant la nécessité de développer les compétences des diplômés en professionnalisme, la compréhension des matières à enseigner, la compréhension des contextes sociaux, politiques, économiques, culturels et environnementaux locaux et internationaux de l'éducation et la compréhension des langues d'enseignement représentent sûrement une vision déprimante du type d'acteurs de l'enseignement supérieur que nous avons et de leur perception de la vision actuelle et future des événements et des problèmes locaux et mondiaux.

3.3. Conclusion

Toutes les compétences listées dans ce chapitre sont des impératifs pour les diplômés des IES dans des conditions globales sur des questions telles que la distribution inégale des richesses et l'intensification des inégalités malgré les richesses contemporaines accumulées par une minorité de la race humaine, les conditions environnementales épouvantables et les possibilités menaçantes de la disparition de la vie sur terre, le développement continu des armes nucléaires et biologiques parmi les nations riches, guerres grandissantes et possibilité élevée d'anéantissement de la race humaine, etc. Comme nous l'avons exprimé plus haut, notre inquiétude sur la compétence de développement des compétences entrepreneuriales des apprenants ; En tant

que membres du SAG sur la formation des enseignants, nous sommes également préoccupés par d'autres compétences qui n'ont pas été considérées comme nécessaires par certains des principaux acteurs de l'enseignement supérieur comme indiqué précédemment. Plus de recherche doit être menée pour confirmer ou infirmer les compétences y compris la justification. Les résultats de ces recherches devraient être suivis d'actions appropriées, qui devraient inclure le recyclage des parties prenantes sur les compétences préalables par rapport aux développements existants et aux expériences humaines. Les résultats de la recherche devraient être diffusés à travers une variété de forums pour l'utilisation publique et la promotion des concepts et de la Méthodologie Tuning.

Ce qui est implicite ici, c'est que la conclusion des enquêtes consultatives présentées dans ce chapitre demande une réplication des études pour confirmer les résultats en élargissant la même recherche pour couvrir plus d'institutions et d'intervenants. Les compétences identifiées et comparées telles qu'elles ont été relatées dans le précédent ont été comparées et catégorisées pour déterminer ce qui était considéré comme le méta-profil de la formation des enseignants africains qui guide les pratiques des professions enseignantes. Les méta-profils ont été développés et sont présentés dans le chapitre suivant.

Chapitre 4

Les Méta-profils de la Formation des Enseignants Africains

4.1. Introduction

Ce chapitre examine les méta-profils de formation des enseignants tels que déterminés par les membres des domaines de formation des enseignants. Pour constituer sur les profils, le groupe a discuté des interrelations entre les compétences générales et les compétences spécifiques et a déterminé ce que chacune des compétences aidait les diplômés à accomplir dans leur vie, mais particulièrement dans leur domaine d'exercice, qu'est la formation des enseignants. Chaque méta-profil qui en a découlé a été formé ou constitué par l'association de sa fonction chez les formateurs d'enseignants. Par exemple, les compétences qui ont aidé un enseignant diplômé à effectuer des tâches nécessitant des connaissances ou une compréhension ont été regroupées et, celles qui ont aidé les diplômés à améliorer leur performance dans les domaines de l'éthique ont été regroupées. Cette analyse a guidé le développement de quatre meta-profils dont l'un était central à tous, comme l'illustre clairement le diagramme de Venn figure 3.

4.2. Méthodologie du Groupe de Travail (SAG) dans le Domaine de la Formation des Enseignants pour Définir les Méta-profils

Pour récapituler les méthodes utilisées par le groupe de travail dans le domaine de la formation des enseignants, le processus a commencé pendant le premier séminaire Tuning en janvier 2012 quand les experts

universitaires représentant soixante institutions d'enseignement tertiaire en Afrique ont identifié 18 compétences génériques du diplômé idéal d'une formation d'enseignant dans une institution africaine d'ES. Ces compétences génériques, tout comme celles identifiées par des démarches Tuning similaires dans d'autres régions, ont été utilisées par le groupe de travail (SAG) dans le domaine de la formation des enseignants pour décrire quatre catégories de compétences dans la formation des enseignants : (1) la connaissance et la compréhension, (2) les capacités pédagogiques et professionnelles, (3) les valeurs et l'éthique et (4) les compétences interpersonnelles. Le groupe s'est assuré que les quatre catégories comprenaient les dix-huit compétences génériques.

Pour valider les compétences, le groupe de travail dans le domaine de la formation des enseignants a ensuite mené une enquête pour obtenir les perceptions sur l'importance et la réussite des compétences génériques et spécifiques par les quatre groupes d'acteurs principaux dans le domaine de l'éducation. L'analyse des données de l'enquête a montré que la catégorie de la connaissance et de la compréhension ainsi que celle de l'exercice de la pratique professionnelle étaient vues comme l'essence de la tâche de l'enseignant. Le groupe de travail les a consolidées en une catégorie unique. Les données de l'enquête ont également souligné que le contexte était un élément important du méta-profil, donc il a été ajouté comme catégorie additionnelle. Voir la figure 3 pour le diagramme Venn représentant les éléments des méta-profil de la formation des enseignants pour valider ces arguments.

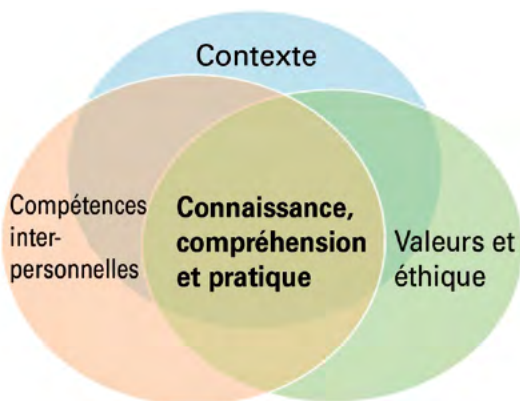


Figure 3

Diagramme de Venn représentant les quatre catégories comprises dans le méta-profil de la formation des enseignants

4.2.1. *Éléments Clés du Méta-profil*

L'avantage de représenter le méta-profil avec un diagramme de Venn est que cela met en valeur l'interconnexion des quatre domaines ou points de référence: (1) contexte, (2) connaissance/compréhension et pratique, (3) compétences interpersonnelles et (4) valeurs et éthique. Le chevauchement des cercles dans le diagramme de Venn insiste sur le fait que ces domaines ne doivent pas être traités séparément les uns des autres et ne doivent pas être enseignés de manière fragmentée. Au contraire, les pédagogies spécifiques utilisées dans la formation des enseignants doivent être constituées par une approche intégrée.

Le figure 4 développe le diagramme de Venn pour montrer comment les compétences génériques et spécifiques sont diffusées dans les points de référence intégrés: G = les compétences génériques développées par le groupe Tuning Afrique dans son ensemble et énumérées dans la section 4.2. S = les compétences spécifiques (à la formation des enseignants).

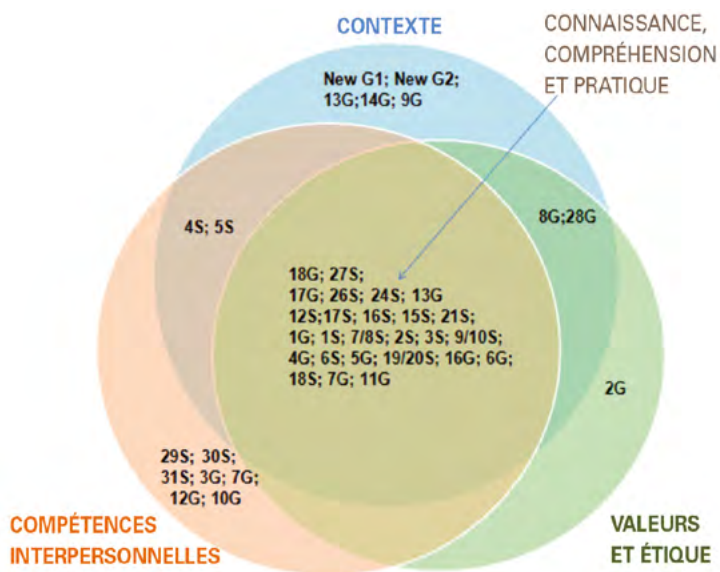


Figure 4

Diagramme de Venn du méta-profil de la formation des enseignants

La compétence 18G est un exemple de comment une compétence générique coïncide avec les quatre catégories du méta-profil. 18G correspond à «l'engagement pour préserver l'identité africaine et l'héritage culturel». 27S renvoie à «inspire la confiance en soi et l'appréciation de l'héritage culturel chez les apprenant», et il est en lien avec 17G, « participe à des recherches élémentaires sur l'éducation ». De même, les compétences 4S et 5S indiquent la relation étroite entre les compétences interpersonnelles et le contexte. (Pour la liste des compétences génériques, voir 3; pour les compétences spécifiques voir 4).

4.2.2. *Comparaison du Méta-profil au Niveau Régional en Afrique*

Les membres du groupe de travail (SAG) dans le domaine de la formation des enseignants ont mené des enquêtes pratiques dans leurs propres institutions et pays comme deuxième volet de consultations suite aux rencontres de Cape Town en mai 2012. Il a été convenu de consulter seulement les participants au niveau institutionnel, mais un certain nombre de membres ont consulté plus largement au niveau national, permettant ainsi la diffusion du travail d'Harmonisation de Tuning en même temps que la collecte d'informations essentielles pour analyser le méta-profil.

Les différents processus suivants ont été utilisés pour consulter les individus/groupes sélectionnés pour participer à l'élaboration du méta-profil au niveau régional en Afrique pour la spécialisation de formation des enseignants. Dans de nombreux cas, ces méthodes ont été utilisées de façon complémentaire. Les méthodes utilisées sont listées et décrites comme suit :

- *Sessions de face-à-face* : Les membres de Tuning ont rencontré des individus sélectionnés pour discuter de l'identification et du développement du méta-profil de la formation des enseignants. Au niveau universitaire, les consultations ont impliqué diverses catégories d'acteurs : le personnel administratif, les membres des comités de départements représentant différents programmes de diplômes dans les facultés, le personnel enseignant, et les étudiants à quatre niveaux : premier cycle, étudiants en master, doctorants, et candidats au diplôme en science de l'éducation. Au niveau ministériel, les membres du groupe de travail (SAG) ont consulté les ministres, les secrétaires permanents, et le personnel de direction de la formation des enseignants. Un membre du groupe de travail a pris un congé spécial

pour rencontrer une autre institution (Cape Town) et concevoir les documents de la consultation.

Les sessions de face-à-face ont eu lieu dans des cadres très différents tels que des rencontres avec des personnes individuelles, des entretiens en groupe, des séminaires, des conférences, et des ateliers. Dans chaque cadre, les membres du groupe de travail (SAG) ont d'abord présenté aux participants le concept de Tuning Afrique et ont résumé le processus de méta-profil mené à Cape Town. Les groupes ont ensuite conduit des discussions interactives qui incluaient des sessions de questions/réponses sur le profil institutionnel des diplômés et/ou sur les programmes de formation.

- *Rapports documentaires ou analyses papier* : une des méthodes pour collecter de l'information/ des données consistait en l'identification et la révision par les membres de documents pertinents. Certains des documents principaux qui ont été revus incluent les cadres pour la conception des programmes, les profils institutionnels pour les diplômés, les plans stratégiques et la réglementation institutionnelle. Les données extraites des informations collectées ont été comparées aux profils des programmes de spécialisation de la formation des enseignants.
- *Check-lists* : Certains membres ont conçu des check-lists à partir des informations recueillies et ont comparé les éléments émergents de méta-profils aux profils identifiés pendant les rencontres de Cape Town pour définir les différences et similarités.
- *Les équipes de validation* : Après avoir conçu les méta-profils institutionnels théoriques, des équipes de validation ont été constituées pour valider les méta-profils institutionnels qui émergeaient des travaux de comparaisons.
- *Documents de discussion* : Les membres qui ont interagi avec les participants au niveau ministériel ont conçu des documents de discussion pour améliorer les échanges. Ces documents font également partie du processus de diffusion du travail Tuning auprès des ministères.

A l'exception de quelques compétences qui ont été légèrement étendues, modifiées ou considérées comme inexistantes dans certains programmes de formation des enseignants dans les universités africaines, la plupart des compétences identifiées à Cape Town coïncidaient avec

celles élaborées et enseignées. L'analyse a révélé plus de concordances entre les compétences de Tuning et celles existant dans certains comités de réglementation comme les Namibian Teachers Standards (NTS) et la Tanzanian Commission for Universities (TCU). Le représentant Tuning de l'Université du Zimbabwe observe que « quand ce diplôme (le programme de formation des enseignants au Zimbabwe) est analysé en comparaison avec le méta-profil élaboré à Cape Town, il y a plus de ressemblances que de différences ». Le représentant de l'Open Université de Tanzanie (OUT) a indiqué qu' « il y a seulement de légères différences entre le méta-profil de Tuning Afrique et celui du programme de formation des enseignants de la faculté d'éducation de l'OUT » (communication verbale).

En dépit de cette concordance générale entre les listes de compétences développées par le groupe de travail (SAG), la plupart des universités ont identifié quelques compétences qui étaient inexistantes ou auxquelles on ne donnait pas suffisamment d'importance dans leur institution. Les éléments les plus courants dans ce profil de différences sont (1) la capacité à agir comme médiateur dans la résolution de conflit et la réconciliation pour un environnement de vie durable et paisible ; (2) la capacité à apprendre à apprendre et la capacité pour un apprentissage tout au long de la vie ; (3) l'engagement pour l'Ubuntu (respect du bien-être et de la dignité des autres êtres humains) ; (4) la conscience environnementale et économique ; (5) le respect pour les identités socioculturelles et (6) la capacité à développer l'esprit d'entreprise chez soi-même et chez les apprenants. Ce n'est pas surprenant que tous les consultants aient accepté que la cinquième qualité soit la compétence perçue par toutes les personnes interrogées pendant l'enquête comme étant la moins atteinte et que les universitaires l'aient évaluée comme la moins importante.

La consultation à l'University of Western Cape en Afrique du Sud a donné une analyse spécifique des quarante-six compétences, génériques et spécifiques confondues, et a établi que trente-six d'entre elles correspondaient à la catégorie générale de la connaissance, compréhension et pratique. Neuf correspondaient à la catégorie de compétences interpersonnelles. Cinq étaient vues comme des sous-ensembles de la catégorie contexte alors que seulement un correspondait à la catégorie des valeurs et éthique.

L'implication la plus évidente est que la formation des enseignants en Afrique donne l'importance la plus grande à la connaissance, la com-

préhension et la pratique. La moindre importance donnée aux valeurs et à l'éthique pourrait être interprétée comme une représentation des larges conflits africains dus aux manques et limitations en termes d'éducation et de formation dans la valorisation et le respect des autres ; l'auto-estime et l'égo l'emportent.

Les membres ont noté que l'identification des compétences constituant le méta-profil dans les universités était le fruit d'une analyse approfondie des programmes d'études offerts dans les différentes universités assurant la formation des enseignants. Avant le projet Tuning, il n'y avait pas de forum organisé spécifiquement par les institutions africaines d'ES pour développer des compétences et des méta-profils et pour guider l'adaptation de ces compétences importantes et en assurer la qualité. Par conséquent, le projet Tuning Africa a fourni un modèle à imiter.

Analyse des observations additionnelles

L'analyse et la comparaison des rapports de consultation ont révélé certaines questions importantes qui n'ont pas pu être directement saisies dans un simple rapport de comparaison. Les membres de Tuning ont décidé de faire part de ces observations dans le but d'améliorer les résultats de l'exercice de consultation. Ces observations ajoutées comprennent les éléments suivants:

4.2.3. *Construction des Capacités pour Intégrer de Nouvelles Compétences dans les Cours Existants*

Dans certains programmes de formations existantes, l'ajout de compétences semblait parfois facilement faisable ou parfois compromise compte tenu de la structuration actuelle des programmes ou de la disponibilité de professeurs. Par exemple, à l'université du Zimbabwe, les collègues du département de l'administration ne voyaient pas l'intérêt d'intégrer la compétence « connaissance pédagogique d'un domaine spécifique » comme une des compétences de leur programme en éducation. Cependant, après une analyse comparée de l'offre de formation globale, les cours en lien avec la planification sont enseignés avec les cours des cursus en politique et administration.

Il serait souhaitable d'adopter des approches pédagogiques spécifiques pour les différents volets d'un programme donné lorsqu'une telle com-

binaison existe. Il est suggéré que, pour ces cursus où actuellement il n'y a aucune structure interne permettant d'enseigner des compétences importantes, l'initiative du projet Tuning pourrait influencer et encourager les membres du personnel à trouver les moyens d'adapter les programmes existants pour réussir à intégrer des compétences et harmoniser ainsi les cursus. De nouveaux cours avec des structures intégrant les compétences nécessaires doivent être initiés, et les cours existants peuvent être restructurés afin de fournir un espace pour inclure les compétences.

Le besoin de fournir l'importance adéquate aux compétences identifiées dans les cursus existants.

Au cours des consultations, les membres ont trouvé que, bien que certaines compétences spécifiques aient été intégrées aux cursus existants, elles ne bénéficiaient pas d'une attention suffisante. Il était d'encourager le personnel enseignant à donner à chaque compétence l'importance adéquate. Un exemple de compétences sous-estimées qui semblent avoir besoin de plus d'importance vient de l'Université du Zimbabwe :

1. Développer et utiliser les supports d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation, en incluant les infrastructures, installations et outils appropriés des TICs.
2. Développer un esprit d'entrepreneuriat et l'insuffler aux apprenants.
3. S'occuper du bien-être de tous les apprenants et l'encourager.
4. Respecter les diversités socioculturelles.
5. Adhérer aux règles et réglementations de la profession et de l'institution.
6. Maintenir l'équité et l'impartialité entre les apprenants et promouvoir l'éducation inclusive.
7. Actualiser le savoir et les compétences des apprenants en permanence.
8. Inspirer le rôle de modèles.
9. Inspirer la confiance en soi.

Variantes spécifiques aux programmes de formation des enseignants

L'exercice de consultation Tuning a exploré les compétences dans les variations spéciales des programmes de formation des enseignants et des profils associés. Cela a été particulièrement le cas de l'Université du Nigeria, Nsukka, de l'Université des Sciences et Technologies Adama en Ethiopie, de l'Université Makerere en Ouganda et de l'Université du Zimbabwe où les programmes de formation technique des enseignants étaient proposés. Il est proposé que les programmes de formation des enseignants pour l'ETP ne suivent pas les modèles de la formation des enseignants des filières générales parce que le développement des compétences professionnelles est réellement très différent. Cette variante dans la formation des enseignants doit bénéficier d'une attention spéciale si nous devons adresser le problème de l'emploi des jeunes qui existe aujourd'hui dans tous les pays africains.

De nombreuses compétences qui étaient considérées comme appropriées pour les programmes de formation technique des enseignants ont été adoptées par l'Université du Nigéria, Nsukka. Parmi ces compétences on trouve : la capacité à adapter et transmettre la technologie, la capacité à créer de nouvelles technologies, la capacité à améliorer la qualité et la sécurité tout au long de la chaîne de valeur agricole, l'expertise en terme de développement de nouvelles technologies de construction et de matériel, la capacité à opérer, maintenir et réinsérer les systèmes d'ingénierie mécanique, la capacité à superviser, inspecter et contrôler les systèmes d'ingénierie mécanique, et la capacité à intégrer des aspects légaux, économiques et financiers dans la prise de décision dans le cadre de projets d'ingénierie mécanique.

Cette conclusion renforce le besoin de collaborer au sein des institutions tant pour les programmes et cursus dans l'ES africain que pour des recherches plus avancées sur les programmes de formation des enseignants en ETP.

Les compétences qui ne sont pas présentes dans le méta-profil de Tuning identifié aux rencontres de Cape Town

Une autre conclusion de l'activité de consultation est que certaines compétences jugées comme essentielles n'apparaissent pas dans le méta-profil de Tuning. Certaines de ces compétences sont :

- La capacité à améliorer en continu la qualité dans le domaine de pratique.
- Les compétences de sensibilisation, lobbying et mobilisation.
- La capacité à utiliser efficacement les appareils d'assistance et les technologies pour les personnes ayant un handicap dans un cadre inclusif.
- La capacité à utiliser avec efficacité les recherches et les compétences d'évaluation dans un contexte éducatif.
- La capacité à une pensée visionnaire et la prévoyance.

4.3. Conclusion

Pour conclure ce chapitre, il est important de noter que le développement du méta-profil pour le domaine de la formation des enseignants en Afrique a été un long processus de consultation qui a débouché sur l'harmonisation des discussions des membres lors des assemblées générales. En utilisant une variété d'instruments de recherche, y compris des réunions en face à face, des communications en ligne, des revues documentaires, des listes de contrôle, des équipes de validation et des documents de travail, l'information recherchée a été utilisée. Pour former le méta-profil présenté dans ce chapitre. Il est à noter que le processus de consultation a été soutenu par des éléments des méta-profils développés dans le domaine de la formation des enseignants dans d'autres régions, en particulier en Amérique latine et en Russie.

L'analyse a guidé le groupe du domaine formation des enseignants afin de déterminer le méta-profil final de la Formation des enseignants en Afrique portant sur les domaines de la connaissance et de la compréhension, de la pratique et des compétences, des valeurs et de l'éthique; et compétences interpersonnelles. L'organisation du méta-profil sous un format du diagramme de Venn, montre que les compétences sont interdépendantes et fonctionnent en conjonction au niveau pratique, c'est-à-dire qu'elles fonctionnent à l'unisson lorsqu'un enseignant effectue son travail. Il a également été fait mention des compétences qui ont reçu moins d'importance dans les universités. Les membres de Tuning ont fait observer que ces compétences pourraient avoir de larges répercussions sur le continent. Par exemple, la compétence en matière

de valeurs et d'éthique a reçu moins de préférence dans les universités consultées. Les membres de Tuning ont associé ce genre de mise à l'écart, mettant progressivement des compétences importantes au niveau d'insécurité sur le continent comme en témoignent la violence et les guerres qui abondent dans de nombreux pays africains. Cette révélation de la recherche se traduit par la nécessité de veiller à ce que la négligence qui instille les compétences identifiées puisse avoir un impact négatif énorme sur la vie des individus mais aussi dans nos communautés, pays et même au niveau de notre continent. Au contraire, si toutes les compétences proposées sont enseignées à nos diplômés, nous avons de meilleures chances de transformer positivement nos systèmes socio-politiques et économiques et d'atteindre les objectifs de développement durable (ODD) grâce à des systèmes éducatifs de qualité basés sur les compétences.

Chapitre 5

Comparaison de Méta-profils : Conclusions de Russie, d'Amérique Latine et d'Afrique

5.1. Introduction

Le chapitre cinq présente des discussions sur les comparaisons et les contrastes entre les méta-profils développés par les membres de Tuning de trois régions du monde: l'Afrique, l'Amérique latine et la Russie. Les comparaisons et les contrastes ont été faits pour apprendre les uns des autres et s'informer mutuellement afin d'améliorer les pratiques en partageant les expériences. Les comparaisons ont révélé que les compétences des diplômés dans le domaine de la formation des enseignants ont plus de similitudes que de différences, comme cela sera examiné dans les discussions décrites dans les sections suivantes de ce chapitre.

5.2. Comparaison de Meta-Profiles: Resultats en provenance de la Russie, l'Amérique Latine et l' Afrique

Pendant la rencontre Tuning qui a eu lieu à Bruxelles en novembre 2012, le groupe de travail (SAG) dans le domaine de la formation des enseignants a eu l'opportunité de rencontrer leurs homologues d'Amérique latine et de Russie. La rencontre s'est concentrée sur la comparaison et le contraste entre les méta-profils des groupes des trois continents différents.

Concernant les différentes catégories de compétences spécifiques des trois régions, la comparaison montre à la fois des différences et des similarités. Les différences sont principalement dérivées des contextes de chaque pays selon les conditions socioculturelles, sociohistoriques, sociopolitiques, socioéconomiques et climatiques. Ces différences donnent lieu à des accents différents mis sur certaines compétences des trois régions par domaine d'études.

On peut voir des similitudes entre les trois régions qui mettent l'accent sur les connaissances et la pratique. Une autre similitude est l'importance mise sur la capacité d'un enseignant à interagir avec les autres. L'Afrique et la Russie soulignent toutes deux l'interdépendance des compétences. Il y avait quelques différences dans le regroupement des compétences dans les trois méta-profil. Par exemple, la formulation russe de méta-profil, « capacité de travail », apparaît dans le contexte africain comme une des compétences de « pratique et expertise » sous la catégorie de méta-profil intitulée « connaissance, compréhension et pratique ». L'importance du contexte social dans l'enseignement en Afrique et en Amérique latine apparaît de façon explicite mais en Russie, il est implicite dans le méta-profil « capacité à interagir avec les autres ».

Tuning dans le monde: comparaisons entre les méta-profil de la formation des enseignants (SAG)		
Afrique	Amérique Latine	Russie
• Contexte	• Professionnel	• Capacité d'apprendre
• Connaissance / compréhension	• Académique	• Capacité de travailler
• Compétences interpersonnelles	• Social	• Capacité d'interagir avec les autres
• Valeur et Ethique		• Capacité de vivre en harmonie avec soi-même

L'Amérique latine et la Russie se concentrent sur la professionnalisation de la formation des enseignants, alors que cela n'est pas un point majeur en Afrique. L'Afrique, au contraire, insiste sur les problèmes moraux et éthiques dans l'enseignement, alors que de telles problématiques apparaissent de façon moins essentielle dans les deux autres régions.

Une fusion des trois méta-profils a donné les cinq combinaisons de compétences suivantes :

- Connaissance (cognitive) : sujet + connaissance pédagogique.
- Compétences interpersonnelles.
- Capacité à apprendre.
- Apprentissage tout au long de la vie.
- Rôle de l'enseignant dans la société comme enseignant et comme agent du changement (inclus dans l'insistance sur les valeurs et l'éthique).

Les comparaisons explorées dans la présentation précédente nous laissent avec des questions qui doivent être traitées de manière critique et suivies pour la mise en œuvre. Les deux questions sont : (1) comment enseigner et évaluer efficacement les valeurs et l'éthique dans nos programmes ? (2) Quelles bonnes pratiques existent et peuvent être modelées dans ces domaines ?

Les deux questions ci-dessus ou toute autre question qui pourrait surgir sont critiques, mais nous avons des consolations à partir des développements dans le domaine de l'éducation, nous pouvons obtenir des conseils en s'inspirant des principes d'évaluation savante existants tels que Sally (2004), Biggs et Tang (2007) et Rogoff *et al.* (2016). Par exemple, l'UNESCO a publié un article de Muskin sur les questions d'évaluation, y compris l'essence de l'évaluation et la nécessité d'une évaluation continue. et comment mettre en œuvre au mieux cette évaluation - concevoir, évaluer et évaluer (Muskin, 2017). En outre, la taxonomie SOLO de Bigg et la taxonomie avancée de Blooms ont contribué à éclairer les enseignants et les institutions à chaque niveau d'éducation pour définir les tâches et activités d'évaluation de manière à ce que l'apprentissage se fasse en même temps. C'est-à-dire, ce que Biggs appelle le maintien d'un alignement constructif dans un programme d'études pour s'assurer que les étudiants acquièrent les compétences dont ils ont besoin pour satisfaire leurs expériences de vie pendant leurs études et après l'obtention de leur diplôme.

5.3. Remarques Générales

Un changement nécessaire, selon le SAG de formation des enseignants, est d'adopter un point de vue sur l'apprentissage qui inclut l'acquisition de compétences, de connaissances fonctionnelles et de connaissances déclaratives. Il est souhaitable que les critiques constructives et la recherche fondée sur des preuves s'inscrivent dans des modèles basés sur les compétences. Un tel changement doit venir de la recherche largement fondée sur l'éducation. Or pendant trop longtemps, l'éducation s'est quelque peu retirée en raison du caractère professionnel de la discipline tout en insistant surement trop sur sa dimension théorique. D'autres disciplines valorisent aussi les aspects pratiques dans leurs programmes, il n'est pas étonnant donc que dans le projet Tuning, les cinq domaines d'études ont été liés à des visions professionnalisantes. Néanmoins, la formation des enseignants peut avoir beaucoup à offrir en termes d'expériences pratiques quand la théorie et la pratique se complètent pour développer les compétences chez les enseignants.

Les rapports que les collègues ont faits sur leurs processus de validation suggèrent que la formation des enseignants est déjà axée sur les compétences dans certains pays membres en Afrique.

Ce qui se passe exactement dans les salles de classe africaines n'a pas été exactement saisi à ce stade du développement de Tuning Africa. La littérature que nous avons menée dresse un tableau cognitif montrant que les classes majoritaires qualifiées de compétences sur le continent (Mba, 2017) sont très étroitement alignées sur des classes basées sur les compétences, définies par des défenseurs renommés des classes basées sur les compétences, comme Gervais (2016), Lawson et Askill-Williams (2007), Mba (2017) et Michael. Lawson et Askill-Williams (2007).

En Afrique, la majorité de ce qui a été développé à ce jour dans le cadre de la fourniture de compétences est un vaste cadre de compétences faisant largement progresser l'engagement des élèves sous forme d'apprentissage participatif et de formation de communautés d'apprentissage (Mba, 2017). Le cadre aide à la conception du programme mais n'influence pas vraiment la mise en œuvre des programmes dans le développement des compétences requises. Il est relativement facile de développer des programmes en utilisant les larges catégories de compétences représentées dans le profil ou de caractériser les programmes basés sur le contenu comme étant également

axés sur les compétences. Cependant, la réalité réside dans la mise en œuvre due notamment à un personnel formé et à des ressources limitées. Si les compétences ne sont pas détaillées en résultats d'apprentissage qui sont distribués de façon réfléchie dans les unités du programme, et si l'enseignement et l'acquisition de ces compétences ne sont pas précisément évalués, alors il semble peu vraisemblable que l'enseignement devienne magiquement centré sur l'étudiant, que les activités d'apprentissage développent la connaissance fonctionnelle et que la connaissance déclarative permette la pratique.

Les résultats de l'enquête de consultation dans laquelle la réussite d'une compétence était invariablement classée plus bas que son importance sont subjectifs à cet égard. Tuning II aidera les participants au groupe de travail (SAG) du domaine de la formation des enseignants à collaborer avec les autres membre SAG pour montrer comment combler cette lacune dans la formation des enseignants et faciliter la collecte d'une base de données sur les bonnes pratiques en matière d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation. Cette collecte nous en dira plus sur la mesure dans laquelle les compétences sont actuellement intégrées dans les programmes de formation des enseignants dans le continent.

Une similitude substantielle au niveau des compétences était évidente dans les rapports nationaux. Toutes choses égales par ailleurs, et en tenant compte des divers aspects de la structure du programme pédagogique et autres facteurs, il est possible d'envisager des programmes d'études panafricains. Cette tendance commence à être observée dans d'autres matières grâce aux expériences de partenariats issus des programmes tels que Erasmus Mundus et ceux de Mwalimun Julius Kambarage Nyerere, Programme de bourses d'études de l'Union africaine lancé en 2007 pour contribuer à la production et à la rétention d'un capital humain africain de haut calibre pour le développement durable du continent dans des domaines de développement critiques. Les boursiers qui obtiennent ces bourses d'études sont tenus de signer des contrats qui assurent leur service sur le continent après l'obtention du diplôme pour une période de temps spécifique avant qu'ils migrent vers d'autres régions du monde. Le programme accorde une préférence spéciale aux jeunes et aux femmes membres du continent. L'obtention d'un tel résultat peut sembler plus difficile dans les domaines d'études réglementées, mais les consultations, même limitées, pour la formation des enseignants réalisées avec les organismes officiels, laisse envisager que des programmes communs ne seraient pas impossibles

dans ce secteur. Il ne semble pas y avoir d'obstacles majeurs au niveau du diplôme de master par exemple.

Des débats internes ont permis l'émergence de questions concernant l'existence de différences substantielles entre les compétences acquises au sein de la formation des enseignants techniques et professionnels et les compétences acquises dans le cadre de la formation des enseignants des sections générales. Or dans les autres groupes SAG, du génie civil, du génie mécanique ou des sciences agricoles, une meilleure définition des compétences spécifiques a été trouvée permettant de mieux caractériser l'Enseignement Technique et Professionnel. Voilà donc identifié un domaine pour lequel des recherches et des discussions devraient se poursuivre. Le besoin de recherche est accentué par le fait que la pratique et la littérature indiquent que la plupart des gouvernements africains n'ont pas suffisamment mis l'accent sur TVT malgré le fait que le secteur servirait à sauver la situation où les systèmes d'éducation formelle n'ont pas réussi à inscrire tous les étudiants admissibles; en outre, les programmes scolaires formels se sont révélés plus théoriques et les diplômés du système ne parviennent pas à trouver un emploi en raison de leurs compétences professionnelles limitées et des possibilités d'emploi limitées créées par un système économique pauvre, qui dépend de la petite agriculture et du manque de mécanisation. D'où, des opportunités limitées pour la croissance et la durabilité. Selon un rapport de l'UNESCO 2016.

L'Enseignement et la Formation Techniques et Professionnels (EFTP) constituent un défi dans tous les pays africains. Dans la plupart des pays, le taux d'inscription dans l'EFTP formel au niveau secondaire est de 5% ou moins. L'EFTP non formel est prédominant et souvent très fragmenté. Les possibilités d'apprentissage sur le lieu de travail, l'apprentissage non formel, l'offre privée et les initiatives relevant de divers ministères du secteur non éducatif ont toutes tendance à fonctionner de manière non cohérente. Les gouvernements et les institutions internationales accordent de plus en plus d'attention à l'EFTP (il s'agit de l'un des huit domaines prioritaires de la deuxième décennie de l'éducation de l'Union africaine pour la période 2006-2015). L'Afrique est capable de financer l'EFTP à un niveau qui peut soutenir une formation

de qualité La demande est énorme. Trois chômeurs sur cinq en Afrique subsaharienne sont des jeunes, vivant pour la plupart dans l'économie informelle (UNESCO, 2016).

Compte tenu de la possibilité pour l'EFTP de servir aux chômeurs et aux personnes sous-éduquées, les systèmes d'enseignement supérieur en Afrique doivent réagir de manière proactive et faire progresser le secteur TVT de son système d'éducation et de formation. Tuning Afrique devrait également envisager d'accorder une plus grande attention à ce secteur pour en booster les opportunités et lui permettre d'offrir un avenir par ailleurs incertain pour le continent.

Une autre question concernait les différences entre les structures et l'orientation des programmes de l'ES entre les pays. Ces différences doivent être prises en compte lors des discussions ultérieures sur la faisabilité d'un système de crédits pour l'Afrique.

Un système de crédits interchangeable ne fonctionne logiquement que si les principaux critères d'apprentissage sont partagés entre les pays et les universités. Un certain nombre de différences pratiques et de similarités sont déjà apparues à partir de l'étude. Les pré-requis, la durée des programmes, les systèmes de crédits, et les types de programmes varient sur tout le continent. Par exemple, alors que de nombreux diplômes de licence durent trois ans, la durée officielle au Mozambique est de quatre ans. Le Zimbabwe a un système à deux niveaux selon lequel la formation initiale de l'enseignant (qui n'est pas un diplôme) a lieu dans des Ecoles de formation des enseignants et se termine à l'université où le diplôme est attribué.

Tous les pays n'ont pas de normes nationales pour les enseignants. Même lorsqu'un organisme d'évaluation ou de normalisation existe,, il se peut qu'il n'y ait pas de mécanisme d'application. Il semble qu'il y ait fréquemment des organismes de réglementation différents pour la formation des enseignants du primaire et du secondaire. Dans certains cas, les universités, comme entités autonomes, travaillent de façon indépendante à la conception des programmes. Là encore, ce sont des domaines où des recherches plus détaillées seront utiles à l'avenir, et de telles recherches pourraient bien survenir comme résultat des processus de validation qui seront entrepris.

Le SAG de formation des enseignants a identifié d'autres thèmes de recherche nécessaire à l'avancée du projet. La consultation entreprise par

les membres dans leurs départements et pays suggère que, bien qu'il y ait une concordance significative entre les compétences, il y a aussi des différences. C'est un domaine où des recherches plus approfondies sur les raisons pour lesquelles certaines compétences (telles que la résolution de conflits, les valeurs et éthique, la sensibilisation environnementale ou la conscience économique) peuvent être considérées comme plus importantes que d'autres dans certains contextes.

Dans tous les domaines d'études, aucun groupe n'a mieux noté la réussite d'une compétence que son importance. Cependant, dans la formation des enseignants, la différence entre l'importance et la réussite était plus faible que les résultats généraux des cinq autres groupes de travail regroupés. Des travaux de recherche sur l'importance relative et la réussite perçue du développement des compétences dans la formation des enseignants devraient être conduits pour comprendre ces écarts car la déclaration de simples spéculations sur cette différence ne seraient pas utiles. Enfin, de manière inquiétante, trop peu de « compétence inconsciente » (Burch, 1970) ou de « compétence réflexive » (Baume, 2004) semble exister parmi les formateurs des enseignants pour évaluer les compétences sur les valeurs et l'éthique.

Réfléchir sur nos propres procédures pendant la rencontre en janvier 2013 à Nairobi a permis au SAG de la formation des enseignants d'atteindre une conclusion importante. Nos discussions ont révélé que la mémoire collective préservée des processus que nous avons entrepris ensemble n'était pas tout à fait claire. Un processus de communications aurait dû être mise en oeuvre, validé et développé au sein du groupe afin de s'entendre sur les techniques de rédaction des rapports de rencontres, les réponses aux emails, le respect des délais et l'accusé réception des documents. Cela vaut la peine d'être mentionné puisqu'une telle procédure aurait été très efficace pour gagner du temps pendant nos délibérations.

5.4. Recommandation pour Validation

Comme signalé précédemment, les collègues du SAG ont entrepris des exercices de validation dans leurs propres institutions et dans les institutions importantes et pertinentes de leurs pays. La considération d'une validation plus avancée dans la période de consolidation entre le projet pilote (Tuning Afrique) et la seconde phase proposée (Tuning II) a mis en avant les différentes étapes de la mise en place d'un tel exercice : au

niveau individuel, au niveau du groupe au sein d'un même pays, au niveau régional incluant un groupe de pays, et au niveau continental.

Quel que soit le niveau de validation et de diffusion à l'avenir, le SAG de formation des enseignants recommande unanimement la nécessité absolue de documenter le processus : tenir des notes de réunions, tenir des registres de personnes et d'organisations, archiver la correspondance et les courriels, conserver des copies des présentations lors d'événements publics, enregistrer les commentaires et partager cette documentation avec le reste des SAG.

5.5. Conclusion

Pour conclure ce chapitre, il convient de reconnaître l'importance des comparaisons entre et parmi les diverses pratiques de formation des enseignants. L'importance primordiale est de développer un sentiment d'appréciation de ce que les autres accomplissent. Il est également impératif et important d'apprécier ce que les autres font avec les ressources ou la disponibilité, malgré des variations significatives entre les méta-profils.

Chapitre 6

Nouveaux Programmes Révisés dans le Domaine de la Formation des Enseignants (SAG)

6.1. Introduction

Le chapitre six traite des programmes de formation des enseignants élaborés dans le cadre des initiatives de Tuning Africa. Les discussions lors des réunions de Tuning ainsi que les expériences générales au sein des pratiques dans le domaine de la formation des enseignants ont montré depuis un certain temps qu'il est nécessaire de revoir les programmes de formation des enseignants mis à jour. Il y a également des signes que de nouveaux programmes de formation des enseignants doivent être développés pour diverses raisons, mais surtout en raison des changements quotidiens qui se produisent à la fois localement et aux niveaux international et mondial. Les changements résultent de nombreuses expériences, y compris de nouvelles innovations scientifiques et technologiques, de nouvelles approches de l'enseignement, de l'apprentissage, de l'évaluation et de la gestion des entités ou composantes de la formation des enseignants.

Il y a aussi des changements dans le terrain politique de nos pays et des communautés locales. L'environnement et les relations humaines, ainsi que la communication sont tous en cours de changement, la santé et la nutrition sont confrontés à des changements en particulier avec les changements environnementaux dus à la pollution de tous les types d'activités socio-scientifiques. Puisque le domaine de la for-

mation des enseignants est établi pour servir les gens et leur environnement, ses programmes ne sont jamais statiques; les innovations, les défis et les opportunités émergentes ont tous un impact direct et indirect sur le terrain. Par conséquent, les programmes d'études et les programmes d'accompagnement changent généralement et de nouveaux sont conçus sur la base de ces changements. C'est sur cette base que Tuning Africa a suscité des idées que le domaine de la formation des enseignants considère le développement de programmes, à la fois nouveaux et révisés.

La nécessité de développer des programmes académiques nouveaux et révisés dans le domaine de la formation des enseignants a également été motivée par le besoin commun de l'Afrique d'assurer un système harmonisé de ses systèmes éducatifs afin d'augmenter les chances de collaboration par le personnel et la mobilité des étudiants, et échanger des expériences dans les différentes ressources humaines des différents pays du continent. L'harmonisation du système éducatif africain est également l'une des cibles de Tuning Africa, car elle vise à aider le continent à atteindre les ODD en temps voulu pour le continent.

6.2. Développement de Programmes Révisés et Nouveaux

Le groupe de travail (SAG) dans le domaine de la formation des enseignants a fait des progrès dans le lancement et la mise en œuvre du programme Tuning dont l'objectif principal est l'harmonisation de l'ES à travers les programmes universitaires dans tous les domaines de spécialisation. Pour atteindre un tel objectif, il a fallu revoir la nature et les types de compétences développées chez les étudiants à travers les programmes proposés. Une recherche menée au début du programme Tuning Afrique a révélé que certaines compétences essentielles n'avaient pas été développées ou complètement considérées. Sur la base de la situation actuelle, Tuning Afrique a jugé qu'il était nécessaire de revoir les programmes existants et d'initier de nouveaux programmes pour garantir aux diplômés des institutions de l'ES l'acquisition des compétences nécessaires pour vivre en phase, avec succès et compétitivité, avec l'économie mondiale contemporaine du 21^{ème} siècle. Ce chapitre reflète le travail fait à Maputo le 3 octobre 2013 quand on a conclu que tous les nouveaux programmes révisés devraient suivre l'approche Eco Systémique de la Qualité dans l'Enseignement Supérieur (qualité des écologistes, définie par le réseau des interactions et des relations politiques). Pour atteindre ces objectifs de qualité, de nombreux pro-

professionnels doivent être impliqués : universitaires, politiciens et professionnels de la qualité doivent travailler de manière transparente avec un haut niveau de rigueur et d'érudition dans le contexte et afin d'harmoniser les formes innovantes de collaboration et en assurant la qualité de l'ES qui est systématiquement améliorée selon des références communes d'excellence.

Les programmes ont été améliorés et révisés à la Rencontre Générale de Tuning Afrique qui a eu lieu au Caire en Egypte entre le 10 et le 15 octobre 2015. Les programmes ont été conçus et revus selon les intérêts des universités membres de Tuning dans le Groupe de Travail Spécialisé dans le Domaine de la Formation des Enseignants. Le tableau 6.1 montre les programmes de Master conçus et planifiés pour une mise en place dans différentes universités.

6.3. Le Processus d'Évaluation par les Pairs pour le Développement du Programme du SAG de Formation des Enseignants

Depuis ses premières phases du projet Tuning Afrique visant à initier des changements dans les curricula des IES, cet intérêt n'aurait pu avoir d'impact si les anciens programmes traditionnels devaient rester non révisés ou inchangés pour ceux considérés comme obsolètes. Des décisions ont donc été prises pour examiner un échantillon sélectionné de programmes afin de déterminer leur validité contemporaine. L'objectif était de veiller à ce que les examens améliorent la rapidité des changements prévus dans les programmes d'études. Les programmes, nouveaux et révisés sont le résultat en droite ligne du processus des pairs initié lors de la réunion générale de Tuning Afrique du Caire.

Pour le succès du processus, trois groupes ont été constitués sur la base des intérêts institutionnels et des demandes sur des domaines académiques spécifiques tels que perçus par les membres participants de la formation des enseignants (SAG) participant à la réunion du Caire. Les groupes ont été invités à discuter et à décider d'un programme qu'ils mettront en œuvre dans le cadre des résultats de Tuning. Dans un premier temps, les membres des trois groupes ont procédé à des examens approfondis des programmes disponibles dans leur établissement afin d'aider leurs décisions sur le programme à entreprendre dans le cadre de l'initiative du projet Tuning. A l'origine, les trois groupes ont décidé d'initier des programmes de Master à la réunion de Tuning Afrique. Deux des groupes ont décidé de développer de nouveaux programmes

tandis que l'un des groupes a adapté un programme professionnel technique de l'Université du Nigeria, Nsukka.

Les programmes suivants sont les programmes spécifiques conçus et réalisés, soit ensemble soit individuellement, par les différents membres représentant leurs universités.

1. Master en Education spécialisée (M. SEN – nouveau programme).
2. Master en Education préscolaire (M. ECE – nouveau programme) ce programme a été renommé par certaines universités sous le nom de « Master en éducation, développement et éducation préscolaire (M.Ed ECDE) ».
3. Master en Education technique (M. Tech Ed. – **Revu**) ce programme a été originellement proposé à l'University of Nigeria, Nsukka. Certaines universités l'ont renommé « Master en Education, Education professionnelle et technique ».

Pour améliorer la qualité des processus de réforme, certaines questions orientées ont été posées ; chaque groupe a utilisé les questions pour se guider pendant la révision et l'amélioration des contenus de programmes, du contexte et de la pédagogie. Les questions orientées sont présentées dans la section suivante et sont également incluses dans les tableaux décrivant le contenu des programmes en termes de cours inclus dans chaque programme et les crédits pour chaque cours, la durée des programmes, les possibilités de progression et les possibilités d'emploi prévues pour les diplômés des programmes. Les questions d'orientation qui ont été conçues ont donné aux membres du groupe de la formation des enseignants (SAG), l'occasion d'analyser en profondeur chaque étape de l'exécution du programme. Ils ont également fourni une sorte de mesure d'assurance qualité pour assurer la production d'un programme de qualité viable.

6.3.1. *Questions Guides pour le Processus de Révision des Programmes par les Pairs*

1. Quel est le nom du nouveau programme (ou programme révisé)? (Veuillez mentionner si c'est un programme nouveau/ révisé et/ou un programme conjoint).

2. Expliquer les besoins sociaux d'un nouveau programme ou d'un programme révisé (dans le cas des programmes conjoints, veuillez décrire les autres universités impliquées et leur rôle dans le programme).
3. Décrire le profil du nouveau programme (ou programme révisé) en termes de compétences génériques et/ou spécifiques.
4. Définition de la longueur et du niveau du programme ?
5. Quels sont les futurs domaines, secteurs d'emploi pour les diplômés ?
6. Indiquer le lien entre les compétences et le méta-profil convenu.
7. Définir les compétences et leurs niveaux.
8. Décrire les résultats d'apprentissage visés liés aux compétences à développer dans le programme.
9. Fournir une courte description de la méthodologie des stratégies d'apprentissage pour atteindre les compétences visées.
10. Quelle est la structure du programme ? Lister les unités/cours/modules dans le programme.
11. Fournir une courte explication de la cohérence du programme avec les compétences, les résultats d'apprentissage visés et les activités qui vous mèneront aux résultats d'apprentissage (par exemple, montrer la cohérence générale du programme).
12. Quels sont les mécanismes internes de contrôle qualité/d'amélioration de la qualité ?
13. Lister les autres aspects pertinents.

6.3.2. *Illustrations des Processus d'Examen par les Pairs*

Des exemples de deux des processus de révision par les pairs sont fournis ci-après. Elles reflètent les processus de révision observés par les groupes (i) qui ont revu le « programme du Master en Education Tech-

nique, (M. Tech Ed.)» préexistant et (ii) conçu le nouveau «Master en Education préscolaire (ECE)» également répertorié comme «Master en éducation, développement et éducation préscolaire (M.Ed. ECDE)» dans d'autres universités.

- a) Master en Éducation Technique (M.Tech.Ed.) / Master en Éducation Technic et Professionnelle.
- b) Le tableau 6.1 fournit une révision et une évaluation globales du Master en Éducation, spécialité Éducation technique (M.Tech. Ed.). Ce programme a été conçu à l'origine et utilisé à l'University of Nigeria, Nsukka. Le tableau indique les questions qui ont guidé la révision et les réponses données par les équipes/groupes de révision.

Tableau 6.1

Révision et évaluation du Master en Éducation Technique (M.Tech.Ed.)

Points clés	Lignes directrices
a) Nom du programme revu	<p>Question guide : <i>Quel est le nom du programme revu ?</i></p> <p>Master en Éducation Technique (M.Tech.Ed.) Avec des spécialisations en :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formation agricole. • Formation «business». • Formation «Technologie de l'information ». • Formation «Économie locale». • Formation «Industrie technique».

Points clés	Lignes directrices
b) Description du profil du diplômé du nouveau programme en termes de compétences génériques et/ou spécifiques	<p>Question guide : Qu'est-ce que les diplômés seront capables de connaître, de faire, et d'être après avoir terminé avec succès le programme ? (les titulaires du diplôme... seront capables de...)</p> <p>Le Master en Éducation Technique dans le programme de formation des enseignants est conçu pour préparer professionnellement les individus qualifiés qui peuvent assumer les positions de leadership au sein du gouvernement et des secteurs privés. Les diplômés de ces programmes seront capables de faciliter les programmes universitaires dans les écoles de formation, polytechniques, universités, industrie et commerce. Le programme vise également à produire des chercheurs compétents qui peuvent effectuer des recherches pour comprendre et répondre aux problèmes dans l'enseignement, l'apprentissage et améliorer les services publics. Le programme développera chez les diplômés une capacité de réflexion transdisciplinaire et de théorie des systèmes pour :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Conduire une analyse des manques dans les compétences/ des évaluations des besoins de compétences dans les professions pertinentes à l'aide de moyens innovants. 2. Prévoir les compétences émergentes en lien avec les évolutions de professions et les métiers émergents. 3. Appliquer les approches transdisciplinaires dans la conception et l'évaluation des programmes de développement des compétences pour les secteurs d'éducation professionnelles et technique officiels et officieux. 4. Créer de nouveaux modèles pour lier les programmes de formation professionnelles et technique (EFTP) à l'industrie et aux expériences pratiques. 5. Conduire des méta-analyses des politiques de développement des compétences pour la gouvernance efficace de la formation professionnelle et technique et l'implication des partenaires sociaux pour l'égalité des genres. 6. Intégrer les approches à succès de l'enseignement et de l'apprentissage dans les contextes d'EFTP. 7. Adhérer à l'éthique professionnelle dans la formation de compétences.

Points clés	Lignes directrices
c) Définition de la durée et du niveau du programme	<p>Question guide : Combien de temps dure le programme ? Quel est le niveau du programme ? A quel diplôme mène-t-il ?</p> <p>La durée du programme de troisième cycle universitaire est de 18 mois :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Temps complet : La durée minimum = trois semestres. • La durée maximum = cinq semestres. <p>La réalisation complète et réussie du M. Tech. Ed. doit mener à la poursuite d'un doctorat.</p>
d) Identification des domaines, secteurs d'emploi/ professionnels futurs des diplômés	<p>Question guide : Où travailleront les diplômés à l'avenir ?</p> <p>Les étudiants qui auront terminé avec succès ce programme de troisième cycle pourront trouver un emploi dans les secteurs suivants :</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Principal d'écoles secondaires et techniques, vice-principal et professeurs de matières techniques et professionnelles. b) Personnel administratif et gérants de programmes de formation dans le domaine de l'industrie. c) Maître de conférence/Formateurs dans les écoles professionnelles et techniques, écoles d'éducation et Polytechniques. d) Maître de conférences dans les programmes de diplômes à l'université dans les programmes d'éducation technique et professionnelle. e) Auto-entrepreneur dans leur domaine professionnel. f) Chercheurs et consultants dans les organisations locales.
e) Vérification du lien entre les compétences et le méta-profil convenu	<p>Question guide : Tous les éléments du méta-profil sont-ils inclus dans la description du profil ou bien simplement le noyau du méta-profil ?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Connaissance, compréhension et pratique (1,3) auxquels on ajoute 4, 5, 6, 7, 8, 10 des compétences clés du groupe de travail (SAG). • Compétences interpersonnelles (5) 14 compétences clés du SAG ont été ajoutées. • Contexte (2, 4, 6) 9 des compétences clés ont été ajoutées. • Valeurs et éthique (7). <p>(Se référer à la composition spécifique du méta-profil dans le chapitre 2).</p>

Points clés	Lignes directrices
f) Définition des compétences (Spécifier en fonction du nouveau programme ou du programme révisé)	<p>Question guide ; Que voulez-vous dire quand vous parlez de compétences a, b, c... ? Comment mon université décrit les compétences ?</p> <p>Les compétences constituent les attributs qu'un individu doit montrer, interpréter ou auxquels il doit répondre dans une situation/un contexte donné pour produire les résultats attendus du programme. Dans ce contexte, cela renvoie aux capacités à développer dans les différents domaines du programme de la préparation des enseignants d'EFTP. (pédagogiquement et techniquement parlant) qui permettront aux étudiants de concevoir et mettre en place les initiatives. Les compétences sont des capacités que les finissants du programme montrent à la fin du programme pour montrer qu'ils ont appris avec succès et de façon significative et sont capables non seulement de répondre aux exigences du programme pendant une période déterminée d'études mais aussi de transférer leur apprentissage aux situations réelles.</p>
g) Liste des différents aspects	<p>Question guide : Les compétences pour ce programme en particulier ?</p> <p>Le développement des capacités des étudiants à concevoir des modèles pédagogiques pour le développement des compétences dans les aspects suivants de la formation professionnelle et technique en fonction de leur domaine de spécialisation tels que :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formation agricole. • Formation « business ». • Formation « Technologie de l'information ». • Formation « Économie locale ». • Formation « Industrie technique ».

Points clés	Lignes directrices
<p>h) Spécification du niveau des compétences décrites dans le nouveau (ou révisé) profil de programme pour chaque élément du programme (cela peut varier selon les compétences)</p>	<p>Question guide : Quels sont les niveaux de réussite attendus pour les compétences ?</p> <p>Les étudiants doivent montrer un haut niveau de connaissance et de compréhension dans les différents domaines de spécialisation. De plus, ils doivent montrer un haut niveau de capacité de recherche et être capable d'appliquer les résultats de la recherche pour résoudre les problèmes dans un contexte d'enseignement et d'apprentissage et dans une communauté.</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Connaissance des différents parcours (cognitif : se rappeler, reproduire, décrire, distinguer, indiquer, analyser, synthétiser, donner des exemples, catégoriser, écouter et comprendre, contraster, lier, trouver l'information, l'extraire, réviser, sélectionner, démontrer etc.). b) Compréhension des programmes d'étude (compter, annoter, associer, classer, comparer, définir, décrire, discuter, estimer, illustrer, expliquer, projeter, déduire, exposer les grandes lignes, paraphraser, réorganiser, reconnaître, rapporter, raconter, reformuler, rechercher, réviser, résumer, traduire etc.). c) Pratique dans les différents cours du programme (appliquer, intégrer, adapter, adopter, analyser, disputer, mener à bien, conclure, construire, démontrer, dramatiser, dessiner, montrer, conduire, extraire, illustrer, mettre en œuvre, former, inclure, interpréter, interviewer, manipuler, apprécier les valeurs des environnements économique, physique, culturel et social, etc.). d) Compétences interpersonnelles (collaborer, communiquer, mener, gérer etc.). e) Valeurs et éthique (soutenir, respecter, adhérer aux règles et réglementations de la profession, améliorer ses connaissances et compétences, inspirer la confiance en soi et l'appréciation de l'héritage culturel, etc.).

Points clés	Lignes directrices
i) Description des résultats d'apprentissages visés en lien avec les compétences	<p>Question guide : Quels résultats d'apprentissage voulez-vous atteindre ?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Identifier les manques en termes de compétences par un processus d'analyse et d'évaluation des besoins dans les professions concernées par des méthodes innovantes. 2. Prévoir les compétences émergentes dues à la transformation et à l'apparition de professions dans la formation professionnelle, les secteurs de l'agriculture, du business, du commerce, des technologies de l'information, de l'économie locales, des textiles et de l'industrie technique. 3. Appliquer les approches transdisciplinaires dans la conception et l'évaluation des programmes de développement des compétences pour les secteurs officiels et officieux de la formation professionnelle et technique (EFTP). 4. Créer de nouveaux modèles pour lier les programmes d'ETP avec l'industrie et les expériences pratiques. 5. Conduire des méta-analyses des politiques de développement des compétences pour la gouvernance efficace de la formation professionnelle et technique par l'implication de partenaires sociaux pour l'égalité des sexes. 6. Questionner les approches d'enseignement et d'apprentissage dans différents contextes de formation professionnelle et technique. 7. Adhérer à l'éthique professionnelle dans la formation de compétences.

Points clés	Lignes directrices
<p>j) Description de la méthodologie de la stratégie d'apprentissage pour atteindre les compétences</p>	<p>Question guide : Comment vous assurez-vous que les étudiants acquièrent les compétences ?</p> <p>Le Master en Éducation Technique sera réalisé à travers plusieurs travaux (cours, séminaires, étude de cas, exemples, projets etc.), les dissertations et les expériences professionnelles dans l'industrie et le commerce seront obligatoire. Ainsi les stratégies suivantes seront appliquées :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilisation étendue des méthodes d'enseignement participatives centrées sur l'étudiant sera mise en place parmi d'autres techniques : <ul style="list-style-type: none"> — Sessions de remue-méninge (<i>brainstorming</i>). — Discussions sur les problèmes existants/émergents/futurs, ou idées. — Interrogations/questionnements sur les problématiques/ sujets émergents. — Exploration/recherche sur les considérations des problèmes contextuels en lien avec le contenu d'apprentissage (théories, philosophies, idéologies et expériences reflétées dans la littérature) et les contextes des apprenants. — Mise en pratique de ce qui a été appris par des devoirs/tâches, tests, examens, projets pratiques et travail de recherche.

Points clés	Lignes directrices																																										
k) Spécification des unités du programme (cours et modules)	<p>Question guide : Comment le programme est-il composé et découpé ?</p> <p style="text-align: center;">1^{er} semestre</p> <p>COURS PRINCIPAUX (Communs aux cinq domaines)</p> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="text-align: left;">Titre du cours</th> <th style="text-align: right;">Crédits</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>• Théorie et Administration de l'éducation technique</td> <td style="text-align: right;">4</td> </tr> <tr> <td>• Méthodes de recherche en éducation technique</td> <td style="text-align: right;">3</td> </tr> <tr> <td>• Développement de curriculum en éducation technique</td> <td style="text-align: right;">3</td> </tr> <tr> <td>• TIC en technologie de l'éducation</td> <td style="text-align: right;">3</td> </tr> <tr> <td></td> <td style="text-align: right; border-top: 1px solid black;">13</td> </tr> <tr> <td>Cours des domaines de spécialisation</td> <td style="text-align: right;">14</td> </tr> <tr> <td>Dissertation</td> <td style="text-align: right;">6</td> </tr> <tr> <td></td> <td style="text-align: right; border-top: 1px solid black;">33</td> </tr> </tbody> </table> <p style="text-align: center;">1. FORMATION AGRICOLE</p> <p style="text-align: center;">2^{ème} semestre</p> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tbody> <tr> <td>Formation en gestion des ressources agricoles</td> <td style="text-align: right;">2</td> </tr> <tr> <td>Conception d'expériences professionnelles en agriculture</td> <td style="text-align: right;">2</td> </tr> <tr> <td>Installations pour la formation agricole/gestion des ressources</td> <td style="text-align: right;">2</td> </tr> </tbody> </table> <p>Options (voir ci-dessous) Quatre unités de cours doivent être choisies entre les options A, B ou C en fonction des domaines de spécialisation suivants :</p> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tbody> <tr> <td>A. <i>Education technique dans la production agricole</i></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Programmes Voc Agric dans la production de culture et de bétail</td> <td style="text-align: right;">3</td> </tr> <tr> <td>Diffusion des innovations</td> <td style="text-align: right;">3</td> </tr> <tr> <td>B. <i>Formation en agrobusiness</i></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Plans de développement pour les risques agricoles dans les écoles</td> <td style="text-align: right;">3</td> </tr> <tr> <td>Gestion marketing pour les entreprises agrobusiness</td> <td style="text-align: right;">3</td> </tr> <tr> <td>C. <i>Formation concernant les sols</i></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Formation spécialisée en sols tropicaux, utilisation et amélioration</td> <td style="text-align: right;">3</td> </tr> <tr> <td>Cours avancé en Fertilité des sols</td> <td style="text-align: right;">3</td> </tr> </tbody> </table>	Titre du cours	Crédits	• Théorie et Administration de l'éducation technique	4	• Méthodes de recherche en éducation technique	3	• Développement de curriculum en éducation technique	3	• TIC en technologie de l'éducation	3		13	Cours des domaines de spécialisation	14	Dissertation	6		33	Formation en gestion des ressources agricoles	2	Conception d'expériences professionnelles en agriculture	2	Installations pour la formation agricole/gestion des ressources	2	A. <i>Education technique dans la production agricole</i>		Programmes Voc Agric dans la production de culture et de bétail	3	Diffusion des innovations	3	B. <i>Formation en agrobusiness</i>		Plans de développement pour les risques agricoles dans les écoles	3	Gestion marketing pour les entreprises agrobusiness	3	C. <i>Formation concernant les sols</i>		Formation spécialisée en sols tropicaux, utilisation et amélioration	3	Cours avancé en Fertilité des sols	3
Titre du cours	Crédits																																										
• Théorie et Administration de l'éducation technique	4																																										
• Méthodes de recherche en éducation technique	3																																										
• Développement de curriculum en éducation technique	3																																										
• TIC en technologie de l'éducation	3																																										
	13																																										
Cours des domaines de spécialisation	14																																										
Dissertation	6																																										
	33																																										
Formation en gestion des ressources agricoles	2																																										
Conception d'expériences professionnelles en agriculture	2																																										
Installations pour la formation agricole/gestion des ressources	2																																										
A. <i>Education technique dans la production agricole</i>																																											
Programmes Voc Agric dans la production de culture et de bétail	3																																										
Diffusion des innovations	3																																										
B. <i>Formation en agrobusiness</i>																																											
Plans de développement pour les risques agricoles dans les écoles	3																																										
Gestion marketing pour les entreprises agrobusiness	3																																										
C. <i>Formation concernant les sols</i>																																											
Formation spécialisée en sols tropicaux, utilisation et amélioration	3																																										
Cours avancé en Fertilité des sols	3																																										

Points clés	Lignes directrices
	3^{ème} semestre
	Séminaires en formation agricole 3
	Dissertation 6
	2. FORMATION BUSINESS
	2^{ème} semestre
	Fondements de la l'éducation technique en Business 3
	OPTIONS (voir ci-dessous)
	Neuf unités de cours doivent être choisies parmi les options A, B ou C en fonction des domaines de spécialisation.
	A. Education technique en comptabilité
	Comptabilité analytique en Business 3
	Comptabilité financière en Business 3
	Comptabilité et politiques publiques 3
	9
	B. Education technique en Marketing
	Recherche marketing et gestion de l'information 3
	Gestion avancée en marketing 3
	Marketing et comportement du consommateur 3
	9
	C. Technologie de bureau et formation en gestion
	Relations humaines dans l'administration 3
	Communication en business, niveau avancé 3
	Technologie de bureau, niveau avancé 3
	9
	3^{ème} semestre
	Séminaire en formation business 3
	Dissertation 6
	33

Points clés	Lignes directrices						
	<p>3. FORMATION EN TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION</p> <p style="text-align: center;">2^{ème} semestre</p> <p>Un cours de 3 unités doit être choisi parmi les options A, B ou C.</p> <p>Options</p> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 80%;">A. Présentation des applications graphiques</td> <td style="text-align: right; width: 20%;">3</td> </tr> <tr> <td>B. Architecture matérielle avancé/assemblage pour Technologie de l'éducation</td> <td style="text-align: right;">3</td> </tr> <tr> <td>C. Architecture de la communication data et protocoles en Technologie de l'éducation</td> <td style="text-align: right;">3</td> </tr> </table> <p>Six unités du cours doivent être choisies parmi les options A, B ou C.</p> <p>OPTIONS :</p> <p>A. <i>Application logicielle pour l'éducation technique</i> Thématiques avancées dans la conception de base de données et mise en œuvre dans la technologie de l'éducation 3 Développement de logiciels éducatifs dans la formation professionnelle 3 6</p> <p>B. <i>Formation dans la gestion de la maintenance informatique</i> Gestion de la maintenance informatique pour la formation professionnelle 3 Sécurité informatique et criminalistique numérique 3 6</p> <p>C. <i>Technologie de réseau et de communication</i> Communication data et sécurité internet dans la formation professionnelle 3 Technologies de communication sans fil et d'informatique mobile 3 6</p> <p style="text-align: center;">3^{ème} semestre</p> <p>Séminaire de formation en informatique/TI 3</p> <p>Dissertation 6</p> <p style="text-align: right;">9</p> <p>Grand total 31</p>	A. Présentation des applications graphiques	3	B. Architecture matérielle avancé/assemblage pour Technologie de l'éducation	3	C. Architecture de la communication data et protocoles en Technologie de l'éducation	3
A. Présentation des applications graphiques	3						
B. Architecture matérielle avancé/assemblage pour Technologie de l'éducation	3						
C. Architecture de la communication data et protocoles en Technologie de l'éducation	3						

Points clés	Lignes directrices
	<p>4. FORMATION EN ECONOMIE LOCALE</p> <p style="text-align: center;">2^{ème} semestre</p> <p>Problématiques, problèmes et innovations dans la formation en économie locale 3</p> <p>Options</p> <p>Trois unités de cours doivent être choisies parmi les 4 options suivantes :</p> <p>Formation en gestion des ressources familiales 3</p> <p>Formation en gestion nutrition 3</p> <p>Formation en besoins des droits des enfants et développement 3</p> <p>Fondements psychosociaux de la formation vestimentaire 3</p> <p>Options :</p> <p>Six unités de cours doivent être choisies parmi les options A, B, C ou D.</p> <p>A. Formation en gestion domestique</p> <p>Créativité et entrepreneuriat dans l'environnement familial 3</p> <p>Ressources humaines et compétences sociales Dev. 3</p> <p style="text-align: right;">6</p> <p>B. Formation en alimentation et nutrition</p> <p>Formation en science alimentaire 3</p> <p>Formation en nutrition et maladie 3</p> <p style="text-align: right;">6</p> <p>C. Formation en habillement et textile</p> <p>Formation avancée en étude textile 3</p> <p>Techniques avancées d'élaboration de motifs et de production de vêtements 3</p> <p style="text-align: right;">6</p> <p>D. Formation au soin infantile</p> <p>Soin préscolaire pour le développement de l'éducation 3</p> <p>Perspective en éducation parentale 3</p> <p style="text-align: right;">6</p> <p style="text-align: center;">3^{ème} semestre</p> <p>Séminaire de formation en économie domestique 3</p> <p>Dissertation 6</p> <p style="text-align: right;">9</p> <p>Grand total des unités du cours 33</p>

Points clés	Lignes directrices
	<p style="text-align: center;">5. FORMATION INDUSTRIELLE TECHNIQUE</p> <p style="text-align: center;">2^{ème} semestre</p> <p>Planning des installations dans la formation industrielle 3</p> <p>OPTIONS</p> <p>Six unités de cours doivent être choisies parmi les options A, B et C.</p> <p>A. Technologie de construction du bâtiment</p> <p>Gestion de construction 3</p> <p>Science des matériaux de construction 3</p> <p style="text-align: right;">6</p> <p>B. Technologies électriques/électroniques</p> <p>Ateliers en technologie électronique 3</p> <p>Instrument électriques d'électronique et mesures 3</p> <p style="text-align: right;">6</p> <p>C. Technologie mécanique</p> <p>Technologie de conception industrielle dans le métal/automobile 3</p> <p>Mécatroniques automobiles 3</p> <p style="text-align: right;">6</p> <p style="text-align: center;">3^{ème} semestre</p> <p>Séminaires en formation industrielle technique 3</p> <p>Thèse/Dissertation 6</p> <p style="text-align: right;">9</p> <p>Grand Total 30</p>
<p>l) Vérification de la cohérence du programme entre les compétences, les résultats d'apprentissage visés et les activités qui vous mèneront aux résultats d'apprentissage (cohérence générale du programme)</p>	<p>Question guide : Est-ce que tous les résultats d'apprentissage sont inclus dans le programme ? Est-ce que toutes les unités sont liées à un ou plus de résultats d'apprentissage ?</p> <p>Oui : il y a une cohérence entre le programme et les compétences qu'il prévoit de développer.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tous les résultats d'apprentissage sont inclus dans le programme. • Toutes les unités sont liées à un ou plus de résultat d'apprentissage.

MASTER EN EDUCATION PRESCOLAIRE (ECE) / MASTER EN EDUCATION, DEVELOPPEMENT ET EDUCATION PRESCOLAIRES (M. ED ECDE)

Pour le Master en Education préscolaire (ECE), voici les commentaires, remarques et suggestions résultats des sessions de révision par les pairs suivant la liste de vérification/question guide fournie.

Tableau 6.2

Exemple 2 de révision par les pairs : Master en Education Préscolaire (ECE)/ Master en éducation, développement et éducation préscolaires (M Ed. ECDE)

Points clés	Quelques questions	Commentaires
1. Identifier les futurs domaines ou secteurs d'emploi pour les diplômés	<p>Questions guides</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Est-ce que la description aide les étudiants à avoir une idée claire des secteurs futurs d'emploi ou des possibilités de poursuite d'études ? 2. Le langage est-il compréhensible pour les étudiants potentiels ? 3. La liste de professions potentielles est-elle suffisamment détaillée ? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Oui, mais une élaboration plus poussée est nécessaire sur les secteurs futurs à identifier ; il n'y a pas non plus de mention de possibilités de poursuite d'étude pour les spécialistes dans ce domaine. 2. Oui, largement. 3. Elle est détaillée dans une proposition (UEM) mais doit être plus élaborée pour les autres secteurs.
2. Vérifier le lien des compétences avec le méta-profil convenu	<p>Questions guides</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Apparaît-il clairement quels sont les éléments du méta-profil qui sont inclus dans le profil du diplôme et ceux qui ne le sont pas ? 2. Est-ce que les raisons d'inclure les éléments sont justifiées dans la description ? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cela apparaît clairement pour certains mais reste à développer pour d'autres. Doit être révisé plus avant. 2. Jusqu'à un certain point mais il est nécessaire de revoir attentivement les propositions et de les compléter.

Points clés	Quelques questions	Commentaires
3. Définir la durée et le niveau du programme	<p>Questions guides</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La durée du programme apparaît-elle clairement ? 2. Le programme est-il un niveau de licence ou de master ? 3. Est-ce que la possible évolution de ce diplôme vers une poursuite d'étude est rendue claire ? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. La durée du programme a été donnée mais il y a toujours des points à discuter et approuver. 2. C'est un niveau de Master pour tous les programmes dans ce domaine. 3. Non, la progression vers une poursuite d'étude n'est pas du tout mentionnée.
4. Description du profil du diplôme du nouveau programme ou du programme révisé en termes de compétences génériques et/ou spécifique	<p>Questions guides</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Est-ce que la description inclut à la fois les compétences génériques et les compétences spécifiques ? 2. Est-ce que la description du profil du diplôme inclut tous les éléments de compétences nécessaires en termes de connaissances, compétences, attitudes, valeurs, etc. ? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Oui, des tentatives ont été faites dans cette perspective. 2. Oui, mais cela peut encore être amélioré.
5. Définition des compétences (spécifier en fonction de s'il s'agit d'un nouveau programme ou d'une révision de programme)	<p>Questions guides</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Les compétences sont-elles définies de façon accessible pour les utilisateurs pour être comprises par les étudiants et les autres membres du personnel enseignant ? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Oui, elles sont compréhensibles pour un professionnel mais doivent être plus clarifiées pour les étudiants.
6. Spécifier le niveau de compétences décrit dans le nouveau profil de diplôme ou la révision du profil de diplôme pour chaque élément du programme (cela peut varier selon les compétences)	<p>Questions guides</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Est-ce que le document fait apparaître clairement l'importance du développement des compétences aux différents niveaux attendus ? 2. Est-ce que les niveaux sont bien expliqués ? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Non, c'est simplement mentionné mais non justifié. 2. Non, les niveaux sont seulement décrits et non expliqués en détail.

Points clés	Quelques questions	Commentaires
7. Décrire les résultats d'apprentissage visés en lien avec les compétences	<p>Questions guides</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Est-ce que les résultats d'apprentissage ont été formulés ? 2. Sont-ils clairs et bien formulés avec un verbe d'action, un contenu et un contexte ? 3. Si oui, ces éléments sont-ils mesurables ? Est-ce que chaque résultat d'apprentissage peut être lié à au moins une des compétences ? 4. Chaque compétence a-t-elle été exprimée dans au moins un résultat d'apprentissage ? 5. Si un étudiant atteint tous les résultats d'apprentissage visés, aura-t-il développé toutes les compétences du programme à un niveau approprié ? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Oui, mais il s'agit seulement d'un résumé dans un tableau. 2. Oui, en partie pour un programme mais pas pour les autres. 3. En partie mesurable, oui chaque résultat d'apprentissage est lié à une compétence dans un des programmes. 4. Oui, mais peut être amélioré. 5. Oui, largement.
8. Décrire la méthodologie de stratégie d'apprentissage pour atteindre les compétences	<p>Questions guides</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Est-ce que les activités d'apprentissage et d'enseignement communes sont décrites ? 2. Des exemples sont-ils donnés ? 3. Est-ce que l'évaluation est traitée ? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Oui, c'est détaillé dans la proposition. 2. Oui, des exemples sont donnés dans les propositions. 3. Non, elle n'est pas traitée.
9. Spécifier les unités / cours / modules du programme	<p>Questions guides</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Existe-t-il une liste de cours / modules /unités qui constituent le programme ? 	<p>Oui, il y a une ébauche de liste qui a été fournie mais elle doit être harmonisée entre les différentes propositions soumises à chaque institution pour adoption ou adaptation.</p>

Points clés	Quelques questions	Commentaires
<p>10. Vérifier la cohérence entre le programme et les compétences, les résultats d'apprentissage visés et les activités qui mènent aux résultats d'apprentissage (cohérence générale du programme)</p>	<p>Questions guides</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Est-ce que chaque unité / module / cours contribue à atteindre au moins un résultat d'apprentissage ? 2. Est-ce que tous les résultats d'apprentissage sont couverts par les unités/modules/cours du programme ? 3. Y-a-t-il une progression des résultats d'apprentissage vers le développement de chaque compétence ? 4. Est-ce que les compétences complexes sont traitées suffisamment et en détail dans le programme ? 5. Est-ce que les activités d'apprentissage et d'enseignement sont appropriées pour les résultats d'apprentissage de chaque unité / cours / module ? 6. Est-ce que les méthodes d'évaluation de chaque unité / cours / module mesure la réussite de tous les résultats d'apprentissage de l'unité ? 7. Est-ce que les résultats d'apprentissage, les activités d'enseignement et d'apprentissage et les tâches d'évaluation sont coordonnées de façon logique ? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Oui, mais certains comme les TIC sont seulement implicites. Doit être détaillé dans les activités pour couvrir correctement tous les résultats d'apprentissage. 2. Oui, mais peut être amélioré. 3. Oui, mais peut encore s'améliorer. 4. Oui, elles le sont mais cela pourrait être un peu plus approfondi. 5. Elles sont plus implicites que décrites de façon détaillée pour certaines mais non mentionnées pour d'autres. 6. Un programme mentionne l'évaluation mais le reste doit encore mentionner les stratégies d'évaluation dans leur proposition. 7. Pas encore.
<p>11. Nom du nouveau programme ou du programme révisé</p>	<p>Questions guides</p> <p>Est-ce que le nom reflète les objectifs et buts du programme ?</p>	<p>Oui, mais ils pourraient être mieux mis en valeur et harmonisés en fonction des autres programmes similaires.</p>

Après le processus de révision, les noms définitifs des programmes en fonction des intérêts du groupe de travail dans le domaine de la formation des enseignants apparaissent comme indiqués dans le tableau 6.3.

Tableau 6.3

Nom des Institutions participantes et des programmes définitifs

S/N	Noms des Institutions	Nom du programme
1	Gambia University	Master en Éducation spécialisée et Éducation inclusive
2	1. Botho University 2. Makerere University, Uganda 3. University of Namibia 4. University of Western Cape 5. University Eduardo Mondlane	Master en Éducation, développement et Éducation préscolaires (M ; Ed. ECDE)
3	1. University of Nigeria, Nsukka 2. Makerere University, Uganda 3. Open University of Tanzania 4. National Open University of Nigeria	Master en Technologie de l'Éducation (M. Tech. Ed.)

6.4. Stratégies pour Mettre en Œuvre les Nouveaux Programmes ou Programmes Révisés dans les différentes Institutions du Groupe de Travail dans le Domaine de la Formation des Enseignants

Le groupe de travail (SAG) dans le domaine de la formation des enseignants a conçu plusieurs stratégies de mise en œuvre des programmes de formation des enseignants proposés dans les différentes universités. Parmi d'autres stratégies, on peut retenir les neuf suivantes.

La première stratégie consistait à examiner les programmes proposés ou à introduire de nouveaux programmes dans les établissements d'origine. Cependant, si une institution décidait d'introduire un programme nouveau et différent, un tel programme devrait inclure les concepts, les compétences et la méthodologie de Tuning. L'adoption des éléments Tuning du développement et de la mise en œuvre du programme devrait garantir la réalisation de la mission et de la vision de Tuning. Ceux-ci ont des éléments de transformation de l'enseignement supérieur afin de produire des ressources humaines compétentes, fiables, éthiques et engagées pour le continent.

Comme indiqué précédemment, les pratiques dans la plupart des établissements d'enseignement supérieur en Afrique font défaut et le be-

soin de changements et d'ajustements constitue l'une des initiatives les plus susceptibles d'aider à suivre ce continuum changeant. Les changements anticipés sont également bien ancrés dans les principes sous-jacents aux stratégies de développement durable (SDG).

La deuxième stratégie consiste à élaborer et à mettre en œuvre des programmes de sensibilisation au plaidoyer qui pourraient prendre la forme de tâches ou d'activités, notamment de conférences, d'ateliers, de rassemblements communautaires, de travaux communautaires et de consultations. Celles-ci seraient conçues pour faire connaître le projet Tuning Afrique et son potentiel d'efficacité pour des transformations positives dans l'enseignement supérieur en Afrique. Les programmes de plaidoyer sont nécessaires car dans la plupart des cas, les institutions / organisations, y compris les gouvernements, sont souvent liées aux pratiques traditionnelles dans la mesure où elles deviennent confortables et considèrent les changements comme des pierres d'achoppement au lieu de voir les changements nécessaires à la vie pour laquelle nous adoptons ou nous nous adaptons, sinon nous sommes laissés pour compte et finalement nous disparaissions.

La troisième stratégie proposée était le initiation/formation des champions aux niveaux institutionnel, ministériel et de l'assurance qualité. Les membres ont suggéré qu'au départ, l'initiative devrait se concentrer sur les équipes de gestion et ensuite diffuser le concept et la méthodologie Tuning parmi les membres institutionnels généraux et le public au pays et à l'extérieur.

La quatrième stratégie consistait à s'efforcer d'influencer les politiques et les procédures aux niveaux national et institutionnel. Dans certaines institutions, les questions de programme ne sont pas prioritaires! Pourtant, en l'absence de programmes d'études solides, il y a de grandes chances que le sous-développement se produise, car l'éducation constitue l'épine dorsale de toutes les questions relatives au développement. C'est par l'éducation que les ressources humaines nécessaires pour influencer et catalyser la production sont formées. Pourtant, les gouvernements et les institutions sont toujours confrontés à de nombreuses autres priorités qui continuent de retarder les réformes des programmes d'études. Il incombe donc aux membres de Tuning Afrique de s'assurer qu'ils influencent leurs gouvernements et organisations et le public pour s'assurer que les projets Tuning sont mis en œuvre en collaboration avec les structures et ressources institutionnelles et gouvernementales existantes.

La cinquième stratégie considère que développer des curricula appropriés pour l'enseignement supérieur ne suffit pas si les facilitateurs d'éducation ne sont pas formés, donc les professeurs doivent être formés ainsi que le personnel de gestion, les responsables de l'AQ et autres personnels doivent être formés selon les principes Tuning. L'échec de la formation conduira éventuellement à l'échec du projet, en fait, il pourrait même ne pas commencer. Par conséquent, les membres de Tuning ont constaté le besoin de formation professionnelle continue et de formation initiale pour le personnel de l'enseignement supérieur et ceux qui souhaitent entrer dans les universités en Afrique. Cette formation devrait viser à changer ou à transformer les mentalités ainsi qu'à diffuser des informations sur les compétences cibles à développer et sur la manière de mettre en œuvre les changements.

La sixième stratégie considérée comme importante était d'engager les apprenants et de les sensibiliser aux changements, dans la façon dont ils étudient et la façon dont ils sont enseignés; passer de la mémorisation par cœur et en fonction de la transmission de l'information par les enseignants à vos propres initiatives en collaboration avec les pairs et le facilitateur pour générer les connaissances et les compétences nécessaires pour survivre et progresser. Cette stratégie est nécessaire étant donné que les étudiants constituent des clients potentiels majeurs pour les programmes conçus par Tuning.

La septième stratégie consistait à s'efforcer de collaborer et de s'associer avec d'autres pour assurer l'harmonisation et la qualité des programmes dans chaque établissement d'enseignement supérieur partenaire de Tuning.

La huitième stratégie: Il a également été jugé approprié de permettre aux universités collaboratrices de définir des questions spécifiques liées aux conditions d'entrée, à la durée du programme, au système de crédits, aux modalités d'évaluation, au système de récompense / certification, etc.

La neuvième et dernière stratégie visait à ce que les établissements d'enseignement supérieur en Afrique traitent les programmes par le biais d'organisations / unités d'assurance qualité afin d'obtenir leur approbation aux niveaux institutionnel et national.

Les chapitres suivants traitent du travail qui a été effectué pendant la phase deux du projet, la phase 1 achevée étant une phase pilote. Les

sous-sections incluent les initiatives de perfectionnement professionnel continu et les réflexions au sujet de la charge de travail de l'étudiant.

Ce chapitre a examiné les principales questions relatives aux procédures suivies pour réviser les programmes universitaires de Tuning Afrique, élaborés pour être dispensés dans les établissements d'enseignement supérieur africains qui offrent des programmes de formation des enseignants. Comme dans le cas de la détermination des compétences des diplômés en formation des enseignants et du méta-profil du domaine qui en résulte, le développement des programmes académiques était également un processus mené selon un continuum de processus consultatifs. Le chapitre six présente les processus suivis et les programmes élaborés sur la base de négociations et de dialogues qui ont conduit le SAG à proposer des programmes jugés très importants car, soit qu'ils faisaient défaut dans les programmes en cours ou offre de formation, parce qu'ils faisaient défaut dans les programmes actuels ou parce qu'ils constituaient un impératif des développements contemporains à la suite des engagements mondiaux, dans une économie de la connaissance et des connaissances préalables, des compétences et des valeurs nécessaires qui devaient être développées chez les diplômés des IES.

Les programmes ont donc été développés dans le but de s'assurer que Tuning Africa soutient les IES africains pour répondre aux besoins des étudiants et socialement déterminés par rapport aux objectifs actuels de développement durable (ODD) tels qu'ils se traduisent par l'offre éducative. Ils ont été développés pour assurer l'harmonisation des IES par la mobilité du personnel et des étudiants et le transfert des crédits. Les consultations en collaboration ont été utilisées comme mesure pour atteindre ces objectifs ainsi que pour mesurer la qualité des programmes. Grâce aux consultations, trois programmes de niveau master ont été produits et deux d'entre eux ont été présentés sous forme de tableau dans ce chapitre pour servir de modèles qui peuvent être imités lors de l'élaboration d'un programme d'éducation axé sur Tuning. Les questions d'examen directe assurent que les concepteurs de programmes se concentrent sur la réponse aux problèmes majeurs qui ont un impact sur la qualité d'un programme.

Chapitre 7

Perfectionnement Professionnel Continu dans la Formation des Enseignants

L'ES contemporain subit actuellement une modification de son paradigme reflétée par l'expansion et la transformation des stratégies d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation en innovation permanente dans presque tous les contextes d'éducation (UNESCO, 2017). L'époque où l'enseignement et l'apprentissage sont centrés sur le professeur est progressivement en train de devenir un élément du passé. Kincheloe (2006) défend avec raison que « les normes techniques enseignées d'une manière magistrale aux étudiants et la façon de tester leur mémorisation par segmentation [...] affaiblit la lutte pour une éducation rigoureuse, de haute qualité, équitable [...] » (p.161). Les systèmes éducatifs nationaux sont donc chargés de répondre aux demandes toujours croissantes de réduction des écarts d'apprentissage, d'adoption de pratiques fondées sur des données probantes, d'objectifs de progression annuels adéquats, de gérer les exigences de l'enseignement de la deuxième ou de la troisième langue et d'inclure la diversité socioculturelle, socioéconomique et sociolinguistique des étudiants, gérer les besoins spécifiques des étudiants, l'utilisation croissante de technologies d'interconnexion pour enseigner et répondre à la nécessité de rester à jour de ses connaissances et enfin sur la quantité croissante de recherches pédagogiques, de contenu, de contexte fondées sur la valeur.

Ces nouvelles dimensions requièrent que les formateurs se tiennent à jour des avancées contemporaines et pertinentes qui ont lieu dans le

domaine des sciences de l'éducation. Dans de telles circonstances, le problème du perfectionnement professionnel continu pour le personnel ne peut pas être ignoré, spécialement dans l'ES qui a le noble devoir d'informer correctement les niveaux inférieurs des systèmes éducatifs sur les questions scientifiquement étudiées et testées.

7.1. Conceptualiser le Développement Professionnel Continu dans les Institutions d'ES

Le perfectionnement professionnel continu (ou formation professionnelle continue) est conceptualisé comme un processus d'amélioration permanente des connaissances, compétences, valeurs du personnel, c'est-à-dire améliorer les compétences du personnel enseignant qui sont nécessaires pour produire des résultats éducatifs excellents qui servent les étudiants dans le contexte de leur apprentissage pratique. Le perfectionnement professionnel continu dans la formation des enseignants implique toutes les activités qui peuvent améliorer chez un individu les compétences, connaissances, l'expertise et les autres caractéristiques nécessaires pour un enseignant. Des améliorations notables dans l'enseignement ne peuvent pas avoir lieu sans la formation continue (Macquarie University, 2017). La formation professionnelle continue est donc la clé pour répondre aux exigences actuelles des institutions d'apprentissage, particulièrement dans les institutions d'ES qui alimentent les premiers degrés par leurs services d'expertise. Des programmes de développement professionnel continu efficaces sont impératifs pour améliorer la qualité de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation tout en faisant correspondre ces processus aux résultats d'apprentissage visés dans l'ES (Sally, 2004). La qualité des programmes de la formation continue professionnelles des enseignants doit être alimentée par des principes théoriques et pratiques dans le cadre de l'approfondissement des connaissances des enseignants en termes de contenus de cours, de compétences pédagogiques, d'opportunités de pratiques professionnelles, de capacité de recherche et de réflexion critique (Avalos, 2010).

7.2. Formation Professionnelle Continue dans le Programme Tuning

Le programme Tuning Afrique a identifié et mis en œuvre de façon efficace le projet de formation continue professionnelle des enseignants

comme cela est démontré dans les sections qui suivent de ce chapitre. De façon générale, la formation continue professionnelle aide les enseignants à actualiser leurs connaissances sur des cours qu'ils enseignent à la lumière des avancées modernes dans leur domaine de spécialisation autant que dans les domaines qui leur sont liés, d'une façon ou d'une autre. La méthodologie Tuning insiste sur la mise en place d'un ES centré sur les résultats de l'apprentissage comme moyen de garantir la qualité d'une formation qui sert les intérêts des étudiants et non ceux de l'enseignant ou de l'institution. Avoir d'excellentes notes à un examen écrit pour une place ou une promotion est valorisé seulement si ces notes correspondent à la capacité des étudiants à transférer ou appliquer avec succès ce qu'ils ont appris dans des contextes pratiques vécus. Dans le contexte de l'initiative Tuning Afrique, il est donc devenu évident que le perfectionnement professionnel continu des enseignants était in passage obligé. Même si d'un côté Tuning reconnaît la chaîne de transformations globales qui prend place dans l'ES, d'un autre côté, les institutions universitaires et leurs enseignants doivent encore entrer dans l'ère de ce changement pour que les choses avancent.

Les transformations nécessaires exigent la prise en compte de la réalité des systèmes éducatifs en Afrique incluant des facteurs comme l'expansion des institutions, la diversité des cours proposés, l'admission d'un très grand nombre d'étudiants aux profils de plus en plus variés, le multiculturel, le besoin d'introduire de nouvelles méthodes d'apprentissage, la recherche et l'expertise-conseil pour répondre aux situations en perpétuel changement. Associés à l'augmentation rapide de l'ensemble des connaissances, ces changements sont un défi pour les universitaires de l'ES qui veulent avancer dans leur profession. De plus, les systèmes d'ES sont basés sur des héritages historiques variés. Dans le cadre d'une intégration académique africaine, la reconnaissance mutuelle des diplômes entre universités est indispensable. Ce projet donne l'opportunité d'apprentissage par les pairs entre les universités participantes à mesure qu'elles développent des programmes d'études en réponse aux résultats attendus et aux compétences pour les domaines sélectionnés. Cela aide à partager les expériences dans la définition des crédits et la charge de travail de l'étudiant, des résultats d'apprentissage en contexte et de la qualité de l'ES. Ainsi, au vu de la nature changeante du panorama académique global, le besoin de perfectionnement professionnel continu devient d'autant plus urgent dans la quête d'une familiarisation des universitaires aux concepts, approches et méthodologie développées dans le projet Tuning et conçus pour répondre

collectivement et de manière harmonieuse aux besoins locaux et internationaux dans la perspective d'atteindre un développement durable à tous les niveaux et dans le cadre des objectifs de développement durables mondiaux (Global Sustainable Development Goals (GSDGs)).

7.3. L'Engagement Tuning comme Opportunité de Perfectionnement Professionnel Continu du Personnel

L'engagement Tuning à promouvoir la formation continue du personnel de l'ES, l'apprentissage des étudiants et son intention d'harmoniser le système éducatif africain sont évidents dans l'approche du programme Tuning. Ce sont des moyens pour encourager la collaboration, le partenariat, l'éducation, la formation, la mobilité et l'harmonie entre les personnels et les étudiants. Les Assemblées Générales du projet (5 jusqu'à présent), dans lesquelles les membres s'engagent à participer, ont été organisées de manière à leur garantir l'acquisition et la production de connaissances, de compétences et de valeurs pour l'amélioration des systèmes d'ES du continent. Les AGs du projet Tuning constituent un lieu d'apprentissage et d'échange pour le développement du personnel enseignant. Cette caractéristique est le résultat des activités partagées, des présentations collégiales, le partage des activités et expériences dans différents domaines qui génèrent perpétuellement des lieux d'apprentissage pour le perfectionnement professionnel continu.

La position exprimée ci-dessus a été clairement exprimée lors de la 4^{ème} AG tenue à Johannesburg en avril 2017 où l'un des objectifs du projet était de renforcer la capacité institutionnelle de l'ES en matière de conception, d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation. basé sur les compétences et les résultats d'apprentissage prévus » (Tuning Afrique Phase II, 4^{ème} rencontre, p.37).

Le perfectionnement professionnel continu lié aux forums généraux d'apprentissage de Tuning a couvert les aspects théoriques, de recherche, et pratiques d'une formation continue pour les universitaires de l'ES. Les participants à la rencontre ont été amenés à conduire et partager les résultats de recherches de leurs institutions ; cela a permis le dialogue et la définition des besoins en termes de compétences d'apprentissage des étudiants selon les acteurs de l'ES. Ces acteurs incluent les étudiants, les diplômés, les employeurs, les universitaires et les dirigeants des institutions d'ES. Ces résultats ont permis la création d'une

liste de compétences génériques et spécifiques acquises par les diplômés en insertion professionnelle.

A partir de là, le perfectionnement professionnel continu présuppose la nature non statique de la société contemporaine et la réalité d'une préparation continue des universitaires dans l'ES pour rester à la pointe du développement à travers un schéma d'apprentissage tout au long de la vie pour répondre à l'émergence de technologies en transformation et évolution permanente, à l'activité humaine et au besoins en développement.

7.4. Cours en Ligne pour les Participants à Tuning Afrique

En complément du lieu d'apprentissage que représentent les Rencontres de Tuning Afrique, le programme a proposé deux cours en ligne à chaque participant. Le premier cours a été proposé entre février et septembre 2016. Il se concentrait sur la «*Conception de cours pour l'apprentissage basé sur les résultats dans l'ES*». Le second cours en ligne a été proposé entre février et septembre 2017. Ce second cours en ligne traitait de «*L'évaluation pratique pour l'apprentissage*». Les deux cours ont permis aux universitaires des différentes disciplines d'actualiser leurs connaissances sur les méthodes pédagogiques et l'évaluation appropriées à l'ES. Les deux cours se sont centrés sur les apprenants et leurs besoins réels dans les environnements actuels. Les cours ont mis en lumière le passage entre les méthodes anciennes basées sur l'enseignant et les méthodes où l'enseignement se concentre sur les besoins réels des apprenants. Le cours démontrait l'efficacité des approches pédagogiques basées sur les apprenants et de leurs communautés. A travers ces cours en ligne, les participants, et ceux qui étaient visés, ont bénéficiés de points de vue critiques permettant d'expliquer comment l'enseignement et l'évaluation devraient être conçus et dirigés pour répondre aux besoins pratiques et réels des apprenants. Ces points de vue sont particulièrement pertinents en prenant en considération ce que les apprenants doivent être et faire pendant et après l'obtention du diplôme.

C'est à ces cours en ligne de Tuning Afrique que revient le mérite de reconnaître la place cruciale de l'apprenant au cœur du dispositif tant pour l'enseignement, l'apprentissage que l'évaluation. Les cours de perfectionnement professionnel continu en ligne de Tuning Afrique soulignent la nécessité de faire des évaluations des outils d'aide à la dé-

cision tant pour mesurer le niveau d'apprentissage qui a eu lieu (évaluation de l'apprentissage ou évaluation sommative) que pour faciliter et améliorer l'apprentissage des étudiants (évaluation pour l'apprentissage ou l'évaluation formative).

A travers les cours en ligne de perfectionnement du personnel qui ont été mentionnés ci-dessus, l'initiative Tuning a permis aux participants de l'ES de reconsidérer leurs pratiques passées et d'améliorer leur manière d'enseigner et d'évaluer leurs apprenants. Les cours en ligne ont développé les promoteurs d'une pédagogie pertinente, qui propage le besoin de développement des compétences des apprenants. Ils permettent aux apprenants de passer des examens et de vérifier si les compétences acquises peuvent être transférées aux pratiques réelles après l'obtention du diplôme. Ce transfert des compétences est possible grâce à la diversité des méthodes et techniques d'enseignement, d'exercices et d'évaluations auxquels les participants ont été exposés.

Les participants Tuning ont été largement exposés aux techniques collaboratives et de partenariat quand ils ont travaillé à l'élaboration de cours conjoints, en répondant aux exigences de ces cours, en acceptant les idées des autres lors des discussions et échanges de textes. Ils ont été mis en situation pour appliquer les mêmes techniques, ou en les améliorant, dans leurs institutions d'origine. Ils sont ainsi mieux armés pour travailler de manière collaborative avec des partenaires internes et externes à leurs institutions, que ce soit au plan national ou international. De telles collaborations ne peuvent que nourrir les futurs projets de mobilité du personnel enseignant et des étudiants comme moyen d'atteindre l'harmonisation dans l'ES en Afrique. La mobilité ouvre en effet des opportunités pour partager toute sorte de ressources, incluant le capital humain, les infrastructures, les installations et les équipements. Ce sera un avantage si l'Afrique pouvait dépasser les frontières qui disloquaient et empêchaient la participation du continent à des projets de développement dans le passé; ceci sera vrai avec un système éducatif significatif et pertinent essentiel au développement actuel.

7.5. Les Ateliers Tuning dans les Institutions d'ES

Il est important de noter que les programmes Tuning de perfectionnement professionnel continu n'ont pas été réservés uniquement aux universitaires des institutions de l'ES, membres de Tuning Afrique. Le programme vise tous les universitaires en général. Les structures formelles

pour cette formation continue professionnelle, tels que les ateliers, servent des objectifs importants pour permettre aux universitaires de transformer eux-mêmes leurs connaissances, de les mettre en pratique, de développer leur propre capacité d'apprendre à apprendre et comprendre comment améliorer la progression de leurs étudiants (Avalos, 2010). Pour la formation des enseignants de Tuning, les cours en ligne étaient destinés à les accompagner à mettre en pratique ce qu'ils apprennent les réunions de l'AG Tuning et pour apprendre à animer avec succès des ateliers de leur préférence en fonction des domaines académiques qu'ils ont choisis en avril 2017, lors de la 4^{ème} AG à Johannesburg en Afrique du Sud.

Pour identifier les domaines clés des ateliers de perfectionnement professionnel Tuning Afrique, chaque membre devait exposer les besoins en formation continue professionnel de leur institution tels que la conception de programme, l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation. Les besoins identifiés ont été listés et discutés dans des groupes composés d'universitaires de différentes institutions et domaines de spécialisation. La composition multidisciplinaire des groupes a été jugée importante pour faire germer des idées et expériences pouvant mener à la définition de thèmes de formation depuis des perspectives larges. Cet exercice a aidé à réduire la liste de mise en œuvre réelle de formation. Les thèmes suggérés pour les ateliers ont ainsi été regroupés en quatre thématiques : (i) conception de programme, (ii) charge de travail des étudiants et crédits, (iii) évaluation et (iv) résultats d'apprentissage visés (RAV) et mise à niveau. Des quatre thématiques, la majorité des universitaires (54.5%) représentant les différentes institutions ont choisi de conduire des ateliers sur l'évaluation, puis par ordre de préférence, la charge de travail des étudiants (27.5%) et enfin les résultats d'apprentissage visés et mise à niveau (9.1%). Ces sujets ont été ensuite re-définis au niveau institutionnel pour cadrer avec les différents contextes de réalisation.

La pratique décrite ci-dessus confirme que l'initiative Tuning est fortement construite sur les contributions actives de chacun des membres présents à l'Assemblée Générale (AG). Les membres correspondent à différents groupes de domaines de spécialisation : Sciences de l'agriculture, Formation des enseignants, Médecine, Génie mécanique, Géologie appliquée, Génie civil, Gestion de l'ES, et les représentants des étudiants de différentes institutions de l'ES en Afrique. C'est dans l'esprit d'une prise de décision collaborative qu'il a été considéré comme nécessaire de demander la contribution des membres aux AG pour déve-

lopper des domaines thématiques communs pour créer et mettre en place les ateliers dans chaque institution de l'ES après la 4^{ème} Rencontre Générale. L'esprit collaboratif multidisciplinaire a été clairement demandé dès le début aux experts universitaires participant au projet Tuning. Au sein du groupe, plusieurs expériences d'échanges ont été réalisés (par exemple, University of Zimbabwe) pour créer et présenter les ateliers aux collègues d'autres institutions de leur pays.

Partager, définir ensemble les thématiques des ateliers, définir les sujets de discussion, débattre avec ses collègues du groupe et ceux de son université d'origine, font parties intégrantes du processus d'assurance qualité défini par le comité de gestion de Tuning Africa qui a soutenu la proposition d'ateliers de perfectionnement professionnel et a permis sa mise en oeuvre.

7.6. Réflexions de Certains des Participants aux Ateliers

Les réponses suivantes, textuellement retranscrites, reflètent certains des commentaires et opinions des participants aux ateliers de l'Open University of Tanzania (OUT), invités à exprimer leurs commentaires généraux sur l'atelier.

Les participants ont indiqué que l'atelier était bon puisque les facilitateurs ont clairement expliqué les concepts liés aux résultats d'apprentissage attendus et se sont concentrés sur l'évaluation avec des détails élaborés. Les facilitateurs ont également été félicités pour avoir donné aux participants l'occasion de soumettre leurs idées et suggestions pour permettre aux futurs ateliers d'être plus productifs. Il était intéressant d'apprendre des participants que l'atelier était bien organisé, et qu'en raison de la contribution positive que les participants ont réalisée sortiraient de l'atelier en termes de transformation de la façon dont ils développent, évaluent, notent et classent les évaluations, plus de temps devrait être consacré à de tels ateliers. Un temps plus long permettrait aux participants d'obtenir plus d'informations et de mener plus de pratiques pour renforcer ce qu'ils ont appris à travers des discussions, des questions et des réponses entre et parmi les enseignants et les pairs. Ils ont recommandé que l'atelier prenne trois jours, deux jours ne suffisent pas, ont-ils fait observer.

Une autre question à laquelle les participants ont été invités à répondre était de considérer la pertinence du thème ou du sujet de l'atelier par

rapport à leur profession enseignante dans un établissement d'enseignement supérieur. Ils ont répondu avec des idées qui montraient que l'atelier arrivait à point nommé parce qu'ils estimaient qu'ils devaient changer la manière de faire les choses de façon traditionnelle. Je crois qu'en utilisant le concept «traditionnel» de faire les choses, ils ont utilisé l'approche centrée sur l'enseignant pour enseigner et évaluer les élèves. L'atelier est devenu une révélation, en leur montrant qu'ils pouvaient changer ou se transformer en utilisant les compétences; l'approche d'apprentissage prévue afin de répondre aux exigences du marché du monde contemporain.

Prise en compte de leurs modes d'enseignement ouvert, à distance et en ligne Les participants à l'atelier ont apprécié la mesure dans laquelle l'approche axée sur les compétences et les résultats d'apprentissage prévus pour l'enseignement et l'évaluation était adaptée à leur contexte. Il était facile de fournir des tâches d'évaluation en ligne et d'encourager les apprenants à faire référence aux multiples sources de données pertinentes à leurs domaines de spécialisation. Pendant l'atelier, les participants ont utilisé une partie importante de leur temps pour explorer les données disponibles qui étaient pertinentes pour l'évaluation en apprentissage ouvert, à distance et en ligne. Sur ce terrain, ils ont recommandé des ateliers similaires pour tous les autres membres de l'institution.

Les participants ont considéré l'atelier comme un moyen de relever nombre des défis qu'ils rencontrent lorsqu'ils enseignent et évaluent leurs cours. Ils ont été exposés à la taxonomie SOLO de Bigg et à la taxonomie de Blooms telle qu'elle est actuellement avancée et étendue. Par conséquent, certains des défis auxquels ils pensaient pouvoir désormais facilement répondre étaient l'accès à des sites Web proposant des techniques d'évaluation efficaces pour les modes d'évaluation à distance et en ligne, les moyens de formuler les résultats d'apprentissage prévus et les verbes appropriés à utiliser à différents niveaux de développement des questions pour leurs étudiants. L'utilisation du journal du portfolio et du cours, les processus de feed-forward et de feedback ont été particulièrement intéressants pour eux.

L'une des participantes a souligné la pertinence de l'atelier pour elle car, elle était à l'origine déterminée à laisser un enseignement qui était surtout une transmission des connaissances aux apprenants. A partir de là, elle a promis de commencer à utiliser les nouvelles techniques d'évaluation et de diffuser les nouvelles à ses amis. Elle a aussi déclaré que

«l'atelier est de nature à m'aider à passer du mode d'enseignement traditionnel vers l'enseignement centré sur les résultats d'apprentissage et sur l'apprenant». Elle a aussi suggéré que «l'atelier ... devrait être dispensé à tout le personnel académique de l'institution».

On leur a demandé ce qu'ils avaient appris pendant l'atelier et dont ils envisageaient ou planifiaient l'utilisation dans leurs cours après l'atelier; Ils ont répondu qu'ils allaient appliquer le cadre taxonomique de SOLO et la taxonomie révisée de Bloom pour enseigner et élaborer des objectifs d'apprentissage clairs pour leurs cours. Ils ont également promis d'élaborer des évaluations authentiques fondées sur les résultats d'apprentissage prévus. Ayant appris l'importance de mener une évaluation des besoins, ils ont indiqué qu'ils procéderaient toujours à une évaluation des besoins à grande échelle avant de développer leurs programmes d'études. En outre, ils ont promis de préparer des outils d'évaluation basés sur l'OIT et d'impliquer leurs étudiants dans la préparation d'outils d'évaluation. En engageant les élèves à développer des outils d'évaluation en collaboration avec leurs pairs et l'animateur. Ils ont dit que ce n'était pas quelque chose qu'ils pensaient pouvoir fonctionner, mais ils étaient convaincus que c'était une chose sage et possible à faire. Ils ont observé que le processus pourrait aider à attirer les apprenants à «aimer» leurs cours. A partir de la formulation des questions, ils ont pensé que c'était un processus lourd, mais motivant dans le sens où les étudiants vont croire qu'ils étudieront facilement les questions qu'ils ont développées et qu'ils pourront lire les textes à la recherche des domaines où développer des questions. Ils vont donc apprendre pendant la formulation des questions.

En répondant aux questions, il leur a été demandé de dire ce qu'ils ont aimé le plus dans l'atelier; les participants ont mentionné: le matériel de formation (note: trois articles sur l'évaluation authentique ont été envoyés aux invités de l'atelier par communication électronique avant l'atelier pour leur permettre de se préparer à une participation efficace); le mode d'enseignement et d'apprentissage en collaboratif; comment préparer des outils d'évaluation efficaces et, l'une d'entre eux a déclaré qu'elle «aimait tout ce qui avait été fait et présenté».

A la question demandant ce que les participants ont le moins aimé au sujet de l'atelier, ils ont répondu que le temps consacré à l'atelier ne tenait pas compte des examens en cours à l'université et que, par conséquent, leurs esprits n'étaient pas tranquilles à certains moments. Ils ont également dit que le temps pour l'atelier était trop court et qu'ils vou-

laient donc plus de jours pour cette activité. Ils ont suggéré que toutes les formations futures devraient disposer d'assez de temps pour permettre une discussion plus approfondie des textes et de leurs expériences Vis-à-Vis de l'information et les approches, les méthodes et les techniques proposées. Ils ont également exprimé leur déception parce que le personnel de direction et les décideurs n'étaient pas présents; «Ils ont besoin d'être informés sur ces changements nécessaires que nous devons apporter pour changer notre façon d'enseigner», a déploré l'un d'entre eux.

7.6.1. *Réponses des Participants à l'Atelier de l'Université de Western Cape sur l'Évaluation de l'Atelier*

Les quatre questions suivantes ont été posées pour guider les participants après l'atelier professionnel continu Tuning mené à l'Université de Western Cape en Afrique du Sud:

1. Quelle est la principale chose que vous avez apprise de l'atelier?
2. Qu'est-ce qui peut être mis en œuvre immédiatement?
3. Comment intégrer ces pratiques innovantes?
4. Comment l'atelier peut-il être amélioré?

Voici quelques-unes des réponses aux quatre questions posées ci-dessus (selon l'animateur, ces réponses n'ont pas été classées dans un ordre spécifique):

- J'ai appris que l'évaluation est un processus... Il y a beaucoup à contribuer à l'enseignement, à l'apprentissage et à la recherche.
- Les lectures étaient très utiles.
- L'évaluation assistée par la technologie peut être centrée sur l'apprenant.
- Travailler en collaboration rend l'enseignement beaucoup plus facile.
- Ne vous concentrez pas toujours sur le classement. La rétroaction est importante.

- L'évaluation par les pairs et l'auto-évaluation peuvent être effectuées immédiatement.
- L'utilisation de portefeuilles électroniques et de blogs pour la réflexion améliore l'apprentissage.
- Le travail collaboratif au niveau départemental aide à l'intégration des pratiques.
- Il est important de travailler en équipe de programme.

Comme dans le cas de l'Open University en Tanzanie, le facilitateur de l'atelier a indiqué que, de manière générale, l'atelier a été bien reçu. Sauf que les participants ont souhaité que plus d'universitaires et d'administrateurs aient participé à l'atelier.

7.6.2. *Réflexions Supplémentaires sur les Initiatives de Développement Professionnel Continu de Tuning Afrique*

Une réflexion avancée sur les initiatives de perfectionnement professionnel continu de Tuning Afrique montre de nombreuses forces qui attirent le prolongement de programmes/projets de formation continue professionnelle dans les institutions d'ES. Parmi ces forces, quatre sont listées ci-dessous :

1. Le projet a encouragé la formation institutionnelle interne qui n'oblige pas le personnel à se déplacer hors de leur institution pour des objectifs de perfectionnement professionnel continu en abandonnant leurs responsabilités d'enseignement, situation qui entraîne généralement des implications négatives pour les apprenants et les institutions. Les universitaires de Tuning ont été formés par des cours en ligne tout en remplissant leurs tâches quotidiennes (professionnelles, personnelles et communautaires). De plus, même si seuls quelques universitaires se sont déplacés pour apprendre des AG de Tuning Afrique, ils ont reçu des enseignements pour sélectionner d'autres membres de leur propre institution pour suivre le cours en ligne ensemble. Ainsi, en préparant et mettant en place les ateliers en interne, les universitaires qui n'ont pas participé aux AG de Tuning Afrique ont fait partie des équipes produisant les ateliers. Le perfectionnement professionnel sur le lieu de travail se base sur une théorie d'apprentissage avancée en science de l'éducation - le

constructivisme et le connectivisme (apport des nouvelles technologies).

2. Une autre force qui résulte de la réalisation de ces cours est la promotion des approches collaboratives et collégiales, qui sont précieuses car fournissent assistance, orientation, partage et soutien entre les collègues qui ont généralement une influence clef sur les pratiques d'enseignement. Une telle collaboration représente des opportunités pour les participants de découvrir des méthodes interactives leur demandant de rechercher et analyser activement l'information, d'expliquer, d'élaborer et de défendre leur position à l'aide d'une argumentation collégiale. C'est un moyen de promouvoir le mentorat des pairs. Ces initiatives donnent aux participants les opportunités de discuter, de réfléchir, de tester de nouvelles pratiques et idées et de concevoir de nouvelles orientations qui entrent dans les contextes modernes et les démarches de qualité de développement professionnel et personnel.
3. L'approche Tuning constitue un atout puisqu'elle est étroitement associée à la durabilité des initiatives de développement dans les institutions d'ES en Afrique. Ce type de perfectionnement professionnel est une méthode positive d'accompagnement des membres du personnel enseignant qui se sont engagés dans cette initiative Tuning. Cette démarche aura un effet durable sur les universitaires impliqués, valorisés et soudés les uns les autres. Grâce à cette approche, ils se sentent plus autonomes et indépendants des centres de formations professionnels qui conçoivent des formations sans tenir compte de leurs propres initiatives. Cette expérience renforce l'idée plus généralement développée actuellement qui promeut le perfectionnement professionnel des enseignants comme la clé de l'économie du savoir global. La formation continue professionnelle des enseignants permet aux universitaires d'actualiser leurs connaissances grâce aux innovations en science de l'éducation, comme les nouvelles technologies, les pratiques spécifiques, la conception de programmes ou l'utilisation de ressources pédagogiques.
4. L'approche Tuning Afrique a permis aux participants de s'appropriier et de s'engager dans le processus de manière constante et croissante. La participation de chacun est un acte volontaire tant pour la participation à l'atelier de perfectionnement que la représentation institutionnelle au projet. L'appropriation a également été renforcée quand les participants Tuning ont mené une recherche très large

sur ce que les apprenants, le personnel enseignant, les employés et les autres acteurs des institutions de l'ES considèrent comme important à traiter. Enfin, pour chaque programme proposé à l'initiative Tuning, les participants ont été impliqués, partiellement ou totalement, dans la conception de ces programmes. Cette approche implique tous les membres dans les décisions et activités de Tuning et leurs contributions font partie de leur propre initiative.

7.7. Perspectives et Croissance des Initiatives de Développement Professionnel Tuning

Les ateliers présentés dans les différentes institutions de formation des enseignants ont révélé une soif des universitaires des institutions de l'ES d'apprendre les approches modernes d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation en lien avec les résultats d'apprentissage visés (RAV) comme proposé par le programme d'ateliers de Tuning Afrique. Les participants ont réalisé que les principes de Tuning empêchent l'enseignement qui décourage l'engagement complet des apprenants dans leur apprentissage par la valorisation d'un processus par lequel les apprenants contribuent à générer les connaissances. Les participants ont fait l'éloge du haut niveau d'implication des participants à l'atelier dans le déroulement du même atelier. Ils ont reconnu avoir eu de nombreuses opportunités de s'interroger et de débattre des idées émergentes et de suggérer des techniques alternatives pour qu'elles s'adaptent à leur propre environnement de travail.

Ils rapportent qu'ils se sont rendus compte de la différence entre les programmes dirigés par les objectifs imposés par l'enseignant et les programmes guidés par les « résultats d'apprentissage visés ». Ils ont accepté de suivre les résultats d'apprentissage visés (RAV) qui répondent de façon réaliste aux besoins ciblés de leurs apprenants et à leurs objectifs de développement. Les programmes orientés par les RAV ont été jugés appropriés pour répondre aux rêves futurs des apprenants pour l'auto-entreprenariat et l'obtention d'opportunités d'emploi dans les secteurs publics et privés. Sur cette base, les participants ont unanimement revendiqué leur désir profond de rendre ces ateliers plus long pour permettre de couvrir plus de sujet et d'approfondir les discussions sur l'approche Tuning, en termes de techniques adaptées, de leur pertinence dans les différents contextes de travail et comment gérer au mieux les états d'esprit conservateurs de l'opposition.

Sur la base des expériences et observations faites par les participants aux ateliers Tuning Afrique, nous devons encourager la poursuite des ateliers dans toutes les universités de formation des enseignants. Les expériences montrent que ces ateliers ne devraient pas être limités à certaines institutions de l'ES mais que toutes les institutions d'ES en Afrique devraient être encouragées et soutenues pour collaborer à l'organisation de programmes Tuning de perfectionnement professionnel du personnel enseignant qui incluent des ateliers, des conférences, des rencontres. Cette considération implique qu'il devrait y avoir des opportunités d'inviter les institutions qui n'ont pas encore participé au mouvement Tuning. Une telle initiative permettra que les Concepts et la Méthodologie Tuning Afrique se répandent et que leur impact positif touche plus de futurs enseignants. A la lumière de cela, le perfectionnement professionnel des universitaires devrait être une priorité pour chaque institution de l'ES, de même, les initiatives et partenariats collaboratifs devraient être encouragés et développés.

Chapitre 8

Reflexions sur la Charge de Travail des Étudiants

La Méthodologie Tuning s'intéresse principalement à quatre axes de travail: (1) identifier les compétences génériques et spécifiques pertinentes que les diplômés actuels et futurs doivent connaître; (2) explorer comment un système de crédits cumulatif commun peut faciliter la comparabilité des diplômes, la mobilité des étudiants et l'employabilité; (3) échanger les bonnes pratiques en ce qui concerne les approches et les techniques dans l'enseignement, l'apprentissage, et l'évaluation; (4) explorer comment les cadres d'assurance qualité peuvent être utilisés au niveau des programmes pour améliorer l'apprentissage des étudiants (Académie Tuning, 2015).

Un crédit constitue la mesure de la charge de travail requise pour qu'un apprenant atteigne les objectifs d'un programme, spécifié en termes de résultats d'apprentissage visés et compétences à acquérir. En ce qui concerne l'identification d'un «système de crédit» en Afrique, le projet Tuning a considéré à la fois les expériences du personnel enseignant et des étudiants. Cependant, une plus grande attention a été portée aux «Students Voices» (Voix des étudiants) dans l'identification d'un système de crédit pour que l'estimation de la charge de travail des étudiants soit centrée sur les étudiants plutôt que sur les enseignants.

Reconnaître que l'ES est un moteur principal dans la compétitivité économique dans l'économie du savoir mondial a rendu sa qualité encore plus importante. Donc l'un des défis les plus cruciaux auxquels sont

confrontés les pays est de savoir comment gérer un secteur de l'ES en croissance rapide tout en maintenant sa qualité et sa pertinence. A cet égard, de nombreux pays dans le monde entier essaient de mettre en place un système de crédit et un cadre de certification qui démontrent les progrès de l'étudiant dans la réalisation de leurs cursus, qui facilitent la mobilité des étudiants et des enseignants, qui améliorent la transparence et la reconnaissance mutuelle des diplômes de l'ES aux niveaux national et international.

Pendant plus de cent ans, les systèmes de crédits universitaires ou de «credit-hours», par exemple, ont fourni aux Etats-Unis d'Amérique des moyens efficaces de mesurer le travail académique et a permis avec succès de définir les responsabilités, les mobilités et la réglementation pour un système universitaire de masse (Altabach, 2001, Noda, 2016). D'un autre côté, le système européen de transfert et d'accumulation de crédits (ECTS) a été introduit en 1989 pour promouvoir la comparabilité et la comptabilité, la mobilité des enseignants et des étudiants, la transparence et l'équité pour les étudiants et pour intégrer l'EEES (Espace Européen de 'Enseignement Supérieur). Il représente une approche de l'enseignement et de l'apprentissage européen qui place l'étudiant au centre du processus éducatif (Guide d'utilisation des ECTS, 2016). Cependant, ce n'est pas le cas de l'ES en Afrique puisqu'il n'y a pas de système de crédits universitaires unifié commun à tous les pays d'Afrique.

Pendant la deuxième AG du projet Tuning Afrique – II, une méthode a été définie pour estimer la charge de travail des étudiants par une enquête sous forme de questionnaire. Il y a eu un appel pour concevoir un rapport national sur le système de crédits dans chaque pays africain (AG Tuning Afrique II, 2016). En réponse à cet appel, Alexandria University — en tant que membre Tuning — a lancé l'enquête parmi les enseignants et les étudiants sur la charge de travail des étudiants dans l'un de ses programmes, revu pour répondre à la méthodologie Tuning et l'apprentissage centré sur les compétences.

Une autre étude a été menée par Alshamy (Alshamy, 2017) à Alexandria University dans le cadre de laquelle une enquête a été menée à la fois sur les enseignants et les étudiants dans le programme choisi, les résultats principaux montrent des différences significatives entre les perceptions des enseignants et celles des étudiants sur la charge de travail dans presque tous les cours, où l'estimation des étudiants sur le nombre d'heures nécessaires pour réaliser le travail personnel pen-

dant le semestre était beaucoup plus important que celui estimé par les enseignants. La charge de travail personnelle estimée par les enseignants correspond à 62% de l'estimation des étudiants. Seuls 36.4% des enseignants ont pris en considération les retours des étudiants sur cette question lors de la planification de leurs cours. Par ailleurs, 92% des étudiants n'ont pas été informés du nombre d'heures prévues pour le travail en autonomie au début du cours et 88% des étudiants n'ont pas été interrogés pour donner leur avis sur la charge de travail. Ces résultats indiquent qu'il n'y a pas de règles communes entre les enseignants pour estimer la charge de travail des étudiants. Le processus d'estimation de la charge de travail des étudiants dans le système de crédits d'heures (credit-hours) à Alexandria University reste centré sur les enseignants plutôt que sur les étudiants puisque la majorité des enseignants suivent les méthodes traditionnelles pour estimer la charge de travail des étudiants. De cette étude, on en déduit qu'il n'y a qu'une coordination marginale entre les universitaires enseignant dans le même programme. On peut conclure que la «voix des étudiants» concernant leur charge de travail n'est pas suffisamment considérée car leurs commentaires ne sont pas pris en compte, ce qui peut être interprété comme l'absence de «modification du paradigme» d'une approche centrée sur les enseignants à une approche centrée sur les étudiants pour estimer la charge de travail des étudiants (Alshamy, 2017).

Ainsi, il y a une indication qu'un effort et des stratégies volontaires devraient être mis en place pour faire diminuer les écarts entre les perceptions des enseignants et celles des étudiants sur la charge de travail de ces derniers. Cela appelle l'adoption d'un «changement de paradigme», passant des programmes axés sur les enseignants et les intrants (*input*) aux programmes axés sur les résultats (*output*) et les étudiants. Pour parvenir à un tel changement, plusieurs actions concernant les politiques et la pratique devraient être encouragées. Parmi celles-ci, l'étude propose:

- Passer d'un système de crédit d'heures (d'enseignement) à un système de crédits similaire aux ECTS où l'intérêt se place sur la charge de travail des étudiants requise pour atteindre les objectifs du programme, objectifs spécifiés en termes de résultats d'apprentissage et de compétences attendues.
- Les étudiants, et les enseignants, doivent avoir un rôle crucial dans le contrôle du processus pour déterminer si la charge de travail des étudiants estimée est réaliste (Alshamy, 2017).

Pour permettre aux étudiants et aux enseignants de réaliser cette tâche de façon appropriée, les membres du groupe SAG ont eu besoin d'une orientation et d'un atelier de travail pour apprendre à déterminer et calculer la charge de travail des étudiants. L'équipe Tuning d'Alexandria University a conçu un atelier sur «La charge de travail des étudiants dans les institutions de l'ES».

Dans cet atelier, les participants ont d'abord été orientés vers la méthodologie Tuning, les projets Tuning Afrique I et II, la charge de travail des étudiants, le lien entre les crédits et la charge de travail des étudiants et l'approche Tuning pour déterminer et calculer la charge de travail des étudiants.

L'atelier à Alexandria University était un moyen de faire une recherche sur la méthodologie pour calculer la charge de travail des étudiants et avoir une expérience réelle de la mise en œuvre de la méthodologie telle que la propose le projet Tuning. Les résultats de l'atelier ont été rédigés dans un rapport qui articule les succès et défis impliqués dans le calcul de la charge de travail des étudiants.

Il y a eu des inquiétudes similaires en ce qui concerne l'absence de systèmes de crédits et de charge de travail harmonisés dans les universités en Afrique. De telles inquiétudes ont été rapportées de façon explicite par l'University of Namibia (UNAM) et University of Western Cape. A l'UNAM, pour chaque crédit d'heure d'enseignement, les étudiants obtenaient dix (10) «*notional hours*» (heures qui incluent les heures de cours et le travail en autonomie). Cela implique que les étudiants du diplôme du niveau 7 à l'UNAM ont passé 3.600 heures d'étude pour obtenir le diplôme par rapport à des étudiants du diplôme B.Ed degree niveau 8 qui ont passé 5.200 heures d'études. En dépit du guide général pour assurer l'équivalence des certifications de l'ES, les inconsistances dans le système de crédits empêchent les concepteurs de programmes universitaires de dépasser le maximum de crédits convenu par programme. Le système existant protège les étudiants d'une surcharge de travail pour les cours. Cependant, les enseignants universitaires sont responsables de la conception de leurs modules et risquent d'utiliser probablement le nombre d'heures en présentiel des étudiants en classe pour déterminer le nombre de crédits (et donc les heures d'apprentissage) que le module va comporter. Les universitaires prennent rarement en compte les autres problèmes impliqués par les heures d'apprentissage pour déterminer la charge de travail de leurs modules.

Une information de l'University of Western Cape montre qu'un crédit équivaut à 10 heures d'apprentissage où les activités d'apprentissage comptent :

- Assister aux cours.
- Assister aux TD.
- Activités de travail de groupe.
- Activités d'évaluation.
- Recherches à la bibliothèque.
- Apprentissage personnel.

Un crédit est déterminé par 10 heures d'apprentissage. Ainsi chaque module d'apprentissage est divisé en charge de travail des étudiants sur la base du nombre de crédits. De nombreux modules, cependant, ont montré avoir un grand nombre d'heures allouées à l'apprentissage personnel, sans indications sur la manière de le mesurer ou ce à quoi les résultats d'apprentissage correspondent. Les enseignants ont tendance à allouer de façon arbitraire des heures par activité, en dehors des cours et temps de travaux dirigés, qui sont généralement fixés.

Des considérations ont été faites sur les inquiétudes soulignées ci-dessus ainsi que sur les besoins financiers pour harmoniser l'ES en Afrique. Harmoniser l'ES en Afrique crée des opportunités de construire un continent intégré qui ouvre les portes à la mobilité des enseignants et des étudiants, à la portabilité des compétences qui répond à la stratégie éducative du continent et la nécessité de répondre à l'Agenda 2063 (Tuning Afrique Phase II: 5^{ème} Rencontre Générale, Bruxelles, 13-15 novembre 2017). Ces objectifs constituent des facteurs de développement impératifs pour le continent. Après l'étude par les membres Tuning des systèmes de crédits et de charge de travail des étudiants en Afrique comparés aux autres continents, les incohérences existantes dans les systèmes de crédits et de charge de travail de l'ES en Afrique ont été identifiées et signalées afin d'y remédier. Après de multiples débats et analyses critiques des membres Tuning, des considérations sur les crédits et la charge de travail ont conduit à proposer aux universités africaines un système de 60 crédits équivalant à une charge de travail étudiant comprise entre 1.350 et

1.800 heures. Cette proposition est le résultat de la 5^{ème} AG tenue à Bruxelles du 13 au 16 novembre 2017.

Le travail de calcul de la charge de travail des étudiants devrait être encouragé dans différentes institutions et régions, et les résultats devraient être utilisés comme données utiles pour nourrir le projet de détermination d'un système de crédit sur le continent. L'équipe travaillant sur la conception du système de crédit devrait encourager les institutions à participer au calcul de la charge de travail des étudiants pour qu'il y ait suffisamment de données représentatives dans les régions et les domaines d'étude pour soutenir le progrès, concevoir le système de crédit, assurer l'inclusion de la voix des étudiants dans la conception des systèmes de crédits et charge de travail.

Chapitre 9

Conclusions et Recommandations

Pour conclure la deuxième phase de Tuning Afrique, les membres du groupe de travail dans le domaine de la formation des enseignants à la 5^{ème} Assemblée Générale à Bruxelles du 13 au 16 novembre 2017 ont résumé leurs conclusions et recommandations sous les points suivants :

9.1. Conclusions

1. Le groupe de travail (SAG) dans le domaine de la formation des enseignants et les autres groupes de travail d'autres spécialités ont mené avec succès des recherches qui : (i) ont déterminé les compétences génériques nécessaires pour tous les étudiants de l'ES en Afrique quel que soit leur domaine de spécialisation, (ii) ont déterminé les compétences nécessaires pour chacun des domaines d'études spécialisés, (iii) ont proposé et conçu des programmes d'apprentissage adaptés aux niveaux universitaires choisis, (iv) ont déterminé certains des besoins en perfectionnement professionnel universitaire de l'ES dans chaque domaine sur la base des besoins professionnels identifiés. Chaque institution a sélectionné un sujet sur lequel un atelier de perfectionnement professionnel institutionnel a été pensé, conçu et mis en oeuvre comme pilote pour des ateliers futurs pour ou entre les institutions volontaires (détaillé dans les documents de la 1^{ère} à la 5^{ème} AG de Tuning Afrique archivés sur www.tuningafrica.org).
2. Le perfectionnement professionnel continu a été considéré comme nécessaire pendant le processus de Tuning Afrique et a été réa-

lisé par la participation des membres de Tuning Afrique sur trois niveaux. Le niveau 1 se définit comme la connaissance, les compétences et valeurs obtenues pendant la mise en place de la 5^{ème} AG. Le niveau 2 a été considéré comme la connaissance, les compétences et valeurs obtenues par les deux cours en ligne qui ont eu lieu de février à novembre 2016 puis de février à novembre 2017. Le niveau 3 a été déterminé par les leçons tirées des préparations menant à la mise en place de chaque atelier dans les universités « mères » Tuning. Dans ce dernier niveau, les membres de l'équipe institutionnelle Tuning Afrique ont assisté à la préparation des programmes d'ateliers qui ont été proposés aux autres membres dans les institutions. Dans certaines universités, les universitaires et les administrateurs d'universités partenaires ont été invités à participer aux ateliers.

3. A la fin de la Phase II du programme Tuning Afrique, de nombreuses publications ont été faites et mises en circulation (y compris le Journal Tuning Afrique) ; d'autres publications sont prévues pour des productions futures.
4. Certaines universités ont réussi à harmoniser la méthodologie Tuning par leurs organismes d'assurance qualité de l'ES et leurs ministères de l'éducation ou celui responsables de l'ES.
5. Dans un certain nombre d'universités, de nouveaux programmes qui suivent les principes de la méthodologie Tuning Afrique ont été conçus et fonctionnent (par exemple, à Makkere University, University of Namibia et University of Western Cape).
6. Des ateliers communs pour le perfectionnement du personnel enseignant ont été mise en œuvre aux universités de Zimbabwe et de Bindura des Sciences de l'Éducation.
7. Les doyens de la formation des enseignants seront informés du mouvement Tuning Afrique lors de la prochaine AG prévues en Afrique du Sud en Mars 2018. Des conseils d'application des principes et méthodologies Tuning leur seront prodigués pour la conception de programmes de doctorats et master en Afrique.
8. L'ensemble des membres du SAG sur la formation des enseignants a applaudi unanimement l'implication des étudiants dans les AG de Tuning, dans la recherche, les publications, et les programmes

d'études disponibles par les organisations (comme Erasmus) travaillant avec le mouvement Tuning.

9. Les membres Tuning qui ont participé aux présentations du symposium Tuning ont commenté les conférences et recommandent que les membres qui n'auraient pas pris part aux conférences puissent y participer et tirent partie du grand bénéfice de leur engagement.

9.2. Recommandations

Une analyse complète des expériences obtenues au cours de la mise en œuvre de Tuning I et II a donné lieu aux huit recommandations suivantes faites par les membres du groupe de travail (SAG) dans le domaine de la formation des enseignants.

1. Institutionnaliser Tuning dans toutes les universités en Afrique.
2. S'impliquer et continuer à faire du lobbying pour la mise en œuvre de Tuning aux niveaux ministériel et national.
3. Renforcer les activités communes Tuning telles que les ateliers, les conférences, les publications et la recherche (à l'université, dans les universités du pays, au niveau du continent).
4. Les membres devraient lancer un groupe sur les réseaux sociaux pour faciliter la communication entre les membres à tout moment quand il y en a besoin.
5. Chaque université devrait avoir un référent Tuning pour assurer que la mémoire des plans et activités du projet Tuning soient archivées de façon sécurisée pour une consultation quand nécessaire.
6. SAG a jugé utile de conduire une étude pour déterminer les causes de certains abandons dans les équipes institutionnelles Tuning, particulièrement les équipes qui étaient inscrites aux cours en ligne.
7. Les membres recommandent que davantage cours en ligne soient proposés.
8. Impliquer plus d'étudiants dans les recherches Tuning puisqu'ils font partie du plan de réalisation aujourd'hui et à l'avenir.

Références

1. Alshamy, A. (2017). «Credit Hour system and Student Workload at Alexandria University: A Paradigm Shift». *Tuning Journal for Higher Education*, 4 (2): 277-309.
2. Altbach, P. (2001). «Measuring Academic Progress: the course-credit system in American higher education,» *Higher Education Policy* 14: 37-44.
3. Angel-Urdinola, D.F., Semlami, A. and Brodman, S. (2010). *Non-Public Provision of Active Labor Market Programs in Arab-Mediterranean Countries: An Inventory of Youth Programs*, The World Bank, Social Protection Discussion Paper No. 1005, July 2010.
4. Avalos, B. (2010). Teacher professional development. In *Teaching and Teacher Education*. Volume 27, Issue 1, January 2011, Pages 10-20. Retrieved from https://ac.els-cdn.com/S0742051X10001435/1-s2.0-S0742051X10001435-main.pdf?_tid=ca8f717e-c318-11e7-bdc7-0000aacb361&acdnat=1509989870_493d5210e96b2ee56f4c63d3bfb828d3
5. Baume, D. (2004). *Portfolio for Learning and Assessment*. United Kingdom: Higher Education Academy.
6. Bennet, N., Dunne, E. and Carré, C. (1999). «Patterns of Core And Generic Skill Provision in Higher Education». *Higher Education*, 37:71-93.

7. Biggs, J. and Tang, C. (2007). *Teaching for quality learning at university. What the student does* (3rd Ed.). Berkshire: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
8. Bowden, J. and Marton, F. (2000). *The University of Learning: Beyond Quality and Competence*. London: Kogan Page.
9. Brown, S. (2004). Assessment for learning. *Learning and Teaching in Higher Education*, Issue 1, 2004-05.
10. Brock-Utne, B. (2000). *The Recolonization of the African Mind*. New York. Falmer Press.
11. Burch, Noel (1970) Conscious Competence Learning Model: Four stages of learning theory - unconscious incompetence to unconscious competence matrix - and other theories and models for learning and change. Retrieved <http://www.citehr.com/23983-conscious-competence-learning-model.html>, 8th December 2017.
12. Camerron, (2010). *Encyclopedia of the world*. Retrieved from <http://www.nationsencyclopedia.com/Africa/Cameroon.html>
13. Chanock, K. (2003). «Challenges of the Graduate Attributes Movement». In Deller-Evans, K and Zeegers, P. (Eds.). *Proceedings of Fifth National Language and Academic Skills Conference*. Adelaide, Australia: Flinders University.
14. Chiromo, A.S. (2011). «Opportunities for Curriculum Reform in Zimbabwe». In B.C. Chisaka (Ed.), *State of the Zimbabwean Education Sector in the 21st Century* (pp. 41-48). Harare: Human Resources Research Centre (HRRC), University of Zimbabwe.
15. Chisaka, B.C. (2011). «Perspectives on the State of the Education Sector in the 21st Century». In B.C. Chisaka (Ed.). *State of the Zimbabwean Education Sector in the 21st Century* (pp. 1-8). Harare: Human Resources Research Centre (HRRC), University of Zimbabwe.
16. Coolahan, J. (2007). «The Operational Environment for Future Planning in Teacher Education, OECD and EU initiatives». In R. Dolan & J. Gleeson (Eds.), *The Competences Approach to Teacher Professional Development: Current Practice and Future Prospects*. Armagh, [what country?]: SCoTENS.
17. Drummond, I., Nixon, I., and Wiltshire, J. (1998). «Personal Transferable Skills in Higher Education: The Problems of Implementing Good Practice». In *Quality Assurance in Education* 6, no.1, 19-27.

18. ECTS User's Guide. [Online] https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/ects-users-guide_en.pdf [Accessed September 10, 2016].
19. Elder, S., Schmidt, D., and Sparreboom, T. (2010). *Global Employment Trends for Youth*. Geneva: International Labour Organisation.
20. Feredua-Kwarteng, E. & Ofori, S. K. (2018). Improving the Quality of University Education in Africa. University World News. The Global Window on Higher Education. Retrieved from www.universityworldnews.com/article.php?story=20180306124842675
21. Freire, P. (1972). *Pedagogy of the Oppressed*. Trans. by Myra Bergman Ramos. Middlesex, UK: Penguin Books.
22. Freire, P.(1984). *Sobre Educação (Diálogos), Vol. 2*. Rio de Janeiro: Paz eTerra.
23. Gairín Sallán, J. and García San-Pedro, M. J. (2010). *Training by Competences Models at University: Past and Future Lessons*.
24. Gervas, J. (2016). The Operational Definition of Competence-based Education. *Journal of Competence-based Education*. Retrieved at file:///E:/Gervais-2016-The_Journal_of_Competency-Based_Education.pdf on 3rd March 2018.
25. Government of Zimbabwe (1987). *Statistical Yearbook, 1987*. Harare: Central Statistical Office.
26. Government of Zimbabwe (1993, November). *Education Report*. Harare: Central Statistical Office.
27. Government of Zimbabwe (2003, November). *Education Report*. Harare: Central Statistical Office.
28. Government of Zimbabwe (2005). *Education Report*. Harare: Central Statistical Office.
29. Green, S.K., and Gredler, M.E. (2002) A review and analysis of constructivism for school-based practice. In *School Psychology Review*. Vol. 31, No. 1 (pp. 53-70).
30. Griffin, R. (2012). *Teacher Education in Sub-Saharan Africa: Closer Perspectives*. Oxford, UK: Symposium Books.

31. International Labour Organization-ILO (2012). *Global Employment Trends 2012*. Geneva: International Labour Office. Retrieved from http://www.ilo.org/global/about-the-ilo/newsroom/news/WCMS_171700/lang--en/index.htm 13th September, 2017.
32. Kendzia, M. J. (2012). Combating Youth Unemployment in the Middle and North Africa (MENA). Retrieved from http://conference.iza.org/conference_files/worldb2012/kendzia_m4595.pdf
33. Kiesselbach, M. (2012, June). «Language of Instruction, Literacy, Teacher Qualification and Supplementary Tutoring». *International Review of Education*, 58, No. 3, 309-311. Publication of UNESCO Institute for Lifelong Learning, in Hamburg.
34. Kincheloe, J. L. (2008). *Critical Pedagogy*. Peter Lang. Oxford.
35. Macquarie University. (2017). Designing assessment for learning: an overview. Progress Reflection No. 13 on Current and Critical Issues in Curriculum, Learning and Assessment. Retrieved from http://blogstage.westminster.ac.uk/cti/wp-content/uploads/sites/67/2017/02/ltc_assessment_toolkit_designing_assessment.pdf on 29/May 2017).
36. Mandela, N. (2008) <https://www.shmoop.com/quotes/education-most-powerful-weapon/html>
37. Mba, J. C. (2017). Challenges and prospects of Africa's higher education. Global Partnership for education. Retrieved from <https://www.globalpartnership.org/blog/challenges-and-prospects-africas-higher-education>
38. Lawson, M.J. and Askeff-Williams, H. (2007). Outcomes-Based Education Centre for the Analysis of Educational Futures Flinders University. Discussion Paper Prepared for the Association of Independent Schools of SA, April 2007.
39. Mokwena, L. (2015) Making a Case for Technical and Vocational Education and Training in Africa's Education Debate (<http://www.aaionline.org/making-a-case-for-technical-and-vocational-education-and-training-in-africas-education-debate/>)
40. Moyana, R. (2011). «The Place of Zimbabwe's Education System: A Regional and International Comparative Analysis». In B. C. Chisaka (Ed.). *State of the Zimbabwean Education Sector in the 21st Century*. Harare: Human Resources Research Centre (HRRC), University

of Zimbabwe (pp. 26-40). Book funded by the Zimbabwe Human Rights Association).

41. Muskin, J. (2017). Continuous Assessment for Improved Teaching and Learning: A Critical Review to Inform Policy and Practice. In Current and Critical Issues in Curriculum, Learning and Assessment Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002555/255511e.pdf> on 13th March 2018.
42. Mwiti, L. (2015). 17 shocking facts about state of science and research in Africa: For one it's only 1% of world's output. Retrieved from <http://mgafrica.com/article/2015-01-14-17-startling-facts-about-the-state-of-science-and-research-in-africa>
43. Noda, A. (2016). «How Do Credit Hours Assure the Quality of Higher Education? Time-Based vs. Competency-Based Debate». CEAFJP Discussion Paper Series 16-05, Centre d'Etudes Avancées Franco-Japonais de Paris.
44. Omwami, E.M. and Keller, E.J. (2010). «Public Funding and Budgetary Challenges to Providing Universal Access to Primary Education in Sub-Saharan Africa». *International Review of Education*. 56, no. 1, 5-31. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning.
45. Posner, G. J., Strike, K. A., Hewson, P. W. and Gertzog, W.A. (1982). «Accommodation of a Scientific. Conception: Towards a Theory of Conceptual Change». *Science Education* 66(2), 21-227.
46. Rogoff, B., Matusove, M., and White, C. (2016). Models of Teaching and Learning: Participation in a Community of Learners. Retrieved from file:///E:/Models%20of%20teaching%20-%20Rogoff.pdf on 3rd March 2018.
47. SADC(2007).*ReviewoftheStatusandCapacitiesfortheImplementationoftheProtocolonEducationandTraining*.SADC.ILOpublishedin2012.* Retrieved from https://www.google.com/search?client=firefox-b&ei=mK4qWubONIPcwALSqpiQDg&q=SADC+%282007%29.+Review+of+the+Status+and+Capacities+for+the+Implementation+of+the+Protocol+on+Education+and+Training.&oq=SADC+%282007%29.+Review+of+the+Status+and+Capacities+for+the+Implementation+of+the+Protocol+on+Education+and+Training.&gs_l=psy-ab.12...263194.273201.0.275162.2.2.0.0.0.622.622.5-1.1.0...0...1c.1j2.64.psy-ab..1.0.0...0.3kEQQ7wKMYw 8th December 2017.

56. UNESCO (2016). Strategy for Technical and Vocational Education and Training (TVET) (2016-2021). Paris.
57. UNESCO (2017). Continuous Assessment for Improved Teaching and Learning: A Critical Review to Inform Policy and Practice. Progress Reflection No. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002555/255511e.pdf> 29th May 2017.
58. UNESCO. (2010). *Assessing Education Data Quality in Southern African Development Community (SADC): A Synthesis of Seven Country Assessments*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (UNESCO).
59. UNESCO. (2011). *Sub-Saharan Africa: Measuring the Quality of School Conditions and Teaching Resources*.
60. United Nations-UN (2017). World Population Prospects The 2017 Revision. Key Findings and Advance Tables. Department of Economic and Social Affairs Population Division. Retrieved from file:///E:/world%20population%20WPP2017_KeyFindings.pdf on 9th March 2018.
61. World Economic Forum Annual Meeting (2013). *Resilient Dynamism*. Davos-Klosters, Switzerland: Author.
62. Zengeya, M. A. (2011). *The Trajectory of Zimbabwe's Education System: A Historical Perspective*. In B. C. Chisaka (Ed.) (2011). *State of the Zimbabwean Education: Sector in the 21st Century* (pp. 9-25). Harare: Human Resources Research Centre (HRRRC), University of Zimbabwe. Book funded by the Zimbabwe Human Rights Association).
63. www.nationsencyclopedia.com/Africa/Cameroon.html, 2010.
64. <http://www.ubuntu.thiyagaraaj.com/Home/about-ubuntu/ubuntu-philosophy-meaning> , Tutu 2008

Annexe 1

Les Contributeurs

Nom	Phase	Université	Pays
Ermelinda Monteiro Silva CARDOSO	II	Katyavala Bwila University	Angola
Judite Rosária Cassoma Dos SANTOS	II	Katyavala Bwila University	Angola
Jane Ebele ILOANYA	II	Botho University	Botswana
Gregoire NDAYONGEJE	II	Universite Espoir d'Afrique	Burundi
Hani Abdelsattar Mohamed FARAG	I&II	Alexandria University	Egypt
Birhane Sime GERESSU	I&II	Arsi University	Ethiopia
Theophile MAGANGA	I&II	Université Omar Bongo	Gabon
Langsajo Mustafa JADAMA	II	University of The Gambia (UTG)	Gambia
Baboucarr NJIE	II	University of The Gambia (UTG)	Gambia
Marilena DJATA CABRAL	II	African Virtual University	Kenya
Jorge Jaime Dos Santos FRINGE	I&II	University Eduardo Mondlane	Mozambique
Eugenia Flora Rosa COSSA	I&II	University Eduardo Mondlane	Mozambique
Charmaine Benita VILLET	I&II	University of Namibia	Namibia
Edoja Emmanuel ACHOR	II	Benue State University Makurdi	Nigeria
Ibrahim Olatunde SALAWU	I&II	National Open University of Nigeria	Nigeria
Toochukwu Eleazar EJIOFOR	I&II	University of Nigeria, Nsukka	Nigeria
Emmanuel Chukwugozie OSINEM	I&II	University of Nigeria, Nsukka	Nigeria

Nom	Phase	Université	Pays
Mohamed HASSAN NOOR	I&II	Mogadishu University	Somalia
Matete MADIBA	I&II	University of Pretoria	South Africa
Zubeida Khatoon DESAI	I&II	University of the Western Cape	South Africa
Honoratha Michael Kisenge MUSHI	I&II	Open University of Tanzania	Tanzania
Mugagga Anthony MUWAGGA	I&II	Makerere University	Uganda
Rosemary MOYANA	I&II	University of Zimbabwe	Zimbabwe
Arlene GILPIN	I&II	Independent expert, «The General»	United Kingdom

Pour plus d'informations sur Tuning

International Tuning Academy

University of Deusto

Avda. de las Universidades, 24 (48007 Bilbao)

Tel. +34 944 13 90 95

Spain

dita@deusto.es

