

Harmonisation, Quality Assurance  
and Accreditation in Africa

**HAQAA3**

**Global  
Gateway**



## LES NOTES DE POLITIQUE D'HAQAA-3

Série sur l'intégration continentale et régionale dans  
l'enseignement supérieur africain

### Note de politique n°4

**NI « ENSEIGNER-ET-APPRENDRE »,**

**NI « APPRENDRE-ET-ENSEIGNER ».**

**LA VRAIE QUESTION EST « QUEL  
ENSEIGNEMENT POUR QUEL  
APPRENTISSAGE »**

Ramon Torrent

1<sup>er</sup> janvier 2024, Année de l'éducation de l'Union africaine

**OBREAL**

Note : Les Notes de politique d'HAQAA sont rédigées dans le cadre d'HAQAA-3 mais n'engagent que leurs auteurs. Ramon Torrent est le président d'OBREAL Global.



ASSOCIATION OF AFRICAN UNIVERSITIES  
ASSOCIATION DES UNIVERSITES AFRICAINES  
اتحاد الجامعات الأفريقية



Deutscher Akademischer Austauschdienst  
German Academic Exchange Service

**ENQA**

European Association for  
Quality Assurance in Higher Education

Les Notes sont en accès libre et peuvent être diffusées librement. Cependant, d'un point de vue épistémologique, elles sont toujours un « travail en cours » ouvert à la critique et à la révision.

## INDEX

INTRODUCTION .....	2
LA CONCEPTION TRADITIONNELLE : L'ACCENT MIS SUR L'ENSEIGNEMENT ET L'OBTENTION D'UN DIPLÔME .....	4
LA CONCEPTION INNOVANTE : FOCALISER LE PROCESSUS D'APPRENTISSAGE. QUE FAUT-IL APPRENDRE (ET COMMENT) DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET COMMENT UNE NOUVELLE APPROCHE PEUT-ELLE CONTRIBUER À DONNER UNE RÉPONSE ?.....	6
CONCLUSION : NOUVELLES IDEES SUR LES PROGRAMMES, L'ENSEIGNEMENT ET L'APPRENTISSAGE EN PROVENANCE D'AFRIQUE .....	10

## INTRODUCTION

### Critiquer l'approche enseignement-apprentissage

Trop souvent, l'enseignement et l'apprentissage sont présentés et discutés comme s'ils étaient les deux faces d'une même pièce. Cette approche est totalement erronée :

- La majeure partie, et probablement la plus importante, de notre apprentissage n'est pas le résultat d'un processus d'enseignement : cela va de l'apprentissage de notre langue maternelle lorsque nous sommes enfants à ce que nous apprenons par nous-mêmes, en étudiant et en lisant des documents ou au travail, en apprenant par la pratique, en passant par ce que nous apprenons de nos collègues et de nos amis.
- Ce qui importe pour la société, c'est ce que les gens apprennent, et non ce qu'on leur enseigne.
- Enfin, l'approche de l'enseignement et de l'apprentissage comporte le danger de concevoir le processus d'apprentissage comme quelque chose de linéaire, qui a un début et une fin, alors qu'en fait, le (bon) processus d'apprentissage est en spirale : son élargissement conduit à une révision de ce qui a été appris auparavant et à une amélioration / approfondissement / renforcement de celui-ci. Cela implique que l'enseignant doit toujours rester un apprenant (une idée assez évidente que trop d'enseignants ont tendance à oublier).<sup>1</sup>

### Poser la bonne question : quel enseignement pour quel apprentissage ?

La bonne approche n'est donc pas d'établir une relation *bi-univoque* entre enseignement et apprentissage (*bi-univoque* dans le sens où un apprentissage spécifique correspond à un enseignement spécifique et vice-versa, ce qui, comme on l'a dit, n'est pas du tout le cas) mais de s'interroger sur **quel enseignement pour quel apprentissage** : quel apprentissage peut être facilité par l'activité d'enseignement (apprendre quelque chose qui, grâce à l'enseignement, peut être mieux obtenu et en utilisant moins de ressources productives que par d'autres moyens).

Lors de l'examen de cette question, nous ne devrions jamais oublier un premier élément de réponse qui se situe en dehors de l'objectif de la présente *Note* : l'un des principaux objectifs de l'éducation (à tous les niveaux d'enseignement) est l'endoctrinement idéologique, qu'il soit considéré positivement (comme un instrument essentiel de transmission des principales valeurs sociales) ou négativement (comme un instrument essentiel de conservation de l'ordre social, économique et politique existant, avec ses injustices et ses inégalités).

Quelle que soit la réponse à la question, une conclusion s'impose : le rôle de l'enseignant n'est pas (ce n'est pas une prescription mais un fait) celui d'un fournisseur monopolistique de

---

<sup>1</sup> Cela va donc bien au-delà de l'affirmation de la nécessité d'un apprentissage tout au long de la vie au sens de l'acquisition de nouvelles connaissances. Cela signifie que nous ne finissons jamais par « connaître parfaitement quelque chose ». Et si quelqu'un objecte que nous savons « pleinement » que «  $2+2=4$  », il devrait étudier un bon texte sur les fondements de la logique mathématique pour découvrir que ce n'est pas vrai : nous ne savons pas pleinement ce qu'implique cette identité.

connaissances ; les apprenants ont à leur disposition un très grand nombre de sources de connaissances qu'ils utilisent (et devraient utiliser) en permanence et qui, très souvent, sont plus efficaces que n'importe quel enseignement.

Il est beaucoup plus utile de considérer le (bon) enseignant comme un guide / assistant / tuteur qui aide les apprenants à acquérir des connaissances. Dans ce qui suit, j'utiliserai la terminologie « enseignement / professeur » et « apprentissage / apprenants » pour désigner les deux activités génériques respectives ; et j'utiliserai « enseignant / professeur » et « étudiant » pour désigner les rôles dans le cadre institutionnel standard des EES,

### **Reconsidérer le cadre de l'enseignement supérieur**

La présente *Note* est consacrée à l'enseignement supérieur (ES). Quel enseignement pour quel apprentissage dans l'enseignement supérieur ? Pour aborder cette question, il est utile de commencer par la distinction traditionnelle des trois fonctions principales de l'université : l'enseignement, la recherche et le service à la communauté – ou tout autre concept similaire, y compris, en particulier, le transfert de connaissances en dehors du canal d'enseignement établi. Dans ce contexte, le terme « enseignement » désigne l'enseignement dans le cadre de programmes formels / institutionnalisés, et le « service communautaire » peut inclure des activités formatives spécifiques non incluses dans les programmes formels.

Cette discussion est généralement confuse parce que certains faits essentiels ne sont pas pris en compte :

- De nombreuses universités (et établissements d'enseignement supérieur en général) ne disposent pas des ressources nécessaires pour mener des recherches significatives (et encore moins des recherches qui visent à atteindre l'« excellence »).
- De nombreux professeurs qui sont bons en recherche sont de mauvais enseignants ; et vice-versa, il peut y avoir des professeurs de l'enseignement supérieur qui sont bons en enseignement mais qui ne sont pas des chercheurs.
- Un établissement d'enseignement supérieur peut être très performant en matière de transfert de connaissances (au service de la communauté qui l'entoure) même s'il ne produit pas de nouvelles connaissances par le biais de la recherche.
- Le personnel des EES (en particulier les enseignants et les chercheurs – et les enseignants-chercheurs) n'est pas nécessairement de la meilleure qualité possible. Un grand nombre des meilleurs diplômés sont attirés par des opportunités professionnelles en dehors de l'université et n'entrent pas dans la carrière universitaire (en particulier au cours des dernières décennies et probablement à l'avenir). Par conséquent, nous devons discuter de la politique de l'enseignement supérieur en partant du principe que les enseignants-chercheurs ne seront pas, en moyenne, « excellents » ; ils seront tout au plus, comme dans toute profession, « normaux ». Cette considération est extrêmement importante dans le contexte de la discussion sur « l'enseignement et l'apprentissage », mais elle n'est pas abordée dans la plupart des publications sur l'enseignement supérieur. Elle renforce le bien-fondé de

l'idée selon laquelle, étant donné que les enseignants ne sont pas les meilleurs spécialistes mondiaux de leur discipline, ils devraient rester (mais en fait, ils ne se considèrent pas comme tels) autant des apprenants que des enseignants.

C'est pourquoi la première fonction de l'Université (l'enseignement) peut et doit être étudiée en tant que telle, en reconnaissant ses liens avec les autres fonctions mais sans en faire une variable dépendante, en particulier de la seconde – la recherche. La situation changerait si la deuxième fonction était reformulée, ou redéfinie, comme il se doit, comme « recherche et **innovation** ». En effet, la promotion de l'innovation et de l'esprit d'innovation ne nécessite pas les énormes ressources dont la recherche (du moins la plupart des domaines de recherche) a besoin, alors qu'elle donne certainement un but à l'enseignement. Placer l'innovation au centre des activités de l'enseignement supérieur est, en outre, une approche très prometteuse, englobant les trois fonctions ou missions traditionnelles des universités (la promotion de l'innovation étant probablement le meilleur moyen de fournir un « service communautaire »). L'examen de cet argument dépasse le cadre de cette *Note* et mérite une note et une analyse à part entière. Cette analyse plus approfondie devrait couvrir l'action des EES à la fois au niveau national et international, et contribuer à l'autonomisation des universités en tant qu'agents de développement.

## LA CONCEPTION TRADITIONNELLE : L'ACCENT MIS SUR L'ENSEIGNEMENT ET L'ENSEIGNEMENT POUR L'OBTENTION D'UN DIPLÔME

### Enseigner pour un diplôme avec des effets professionnels

Pendant des siècles,<sup>2</sup> dans les universités continentales européennes,

- **l'accent a été mis sur l'enseignement et les principaux acteurs ont été les professeurs** ; ils décidaient de ce qu'il fallait apprendre (c'est-à-dire ce qu'ils enseignaient) et de la manière de le faire (en assistant à leurs cours et en étudiant leurs manuels) ;
- et les **cours (les unités d'enseignement)** étaient des composantes d'un **programme d'études menant à un diplôme académique** ayant des **effets professionnels**.

Les meilleurs exemples de cette approche sont l'organisation de diplômes bien consolidés menant à des effets professionnels, tels qu'ils étaient organisés lorsque j'ai étudié dans la seconde moitié des années 1960 en Espagne. La situation était (et demeure) assez similaire dans la plupart des systèmes continentaux européens (et, je le crains, dans la plupart des systèmes africains) ; et pas tellement dans les systèmes anglo-américains, où il y a eu,

---

<sup>2</sup> Ce n'était pas le cas lorsque les universités sont nées au Moyen-Âge et que leur conception en tant qu'« Universités », c'est-à-dire communautés de savants, d'étudiants et de professeurs, était beaucoup plus proche de la réalité qu'aux XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles.

historiquement, une dissociation beaucoup plus grande entre les diplômes académiques et l'habilitation pour les activités professionnelles.

- Vous étiez inscrit à quelque chose qui avait du sens parce qu'il combinait le diplôme académique et le droit professionnel.
- Ce diplôme était l'objet d'une appropriation par une corporation d'universitaires qui concevait un curriculum et le distribuait en composantes : les cours (ces universitaires contrôlaient aussi, en pratique, la régulation des curricula par l'État quand elle existait). Les cours avaient un sens parce que, **mis ensemble**, ils permettaient d'obtenir le diplôme avec des effets professionnels : quel aurait été le sens des cours de droit civil (I) ou de droit pénal (I) si
  - o ils n'étaient pas suivis par le droit civil (II), (III), (IV) ou par le droit pénal (II),
  - o et qu'ils n'étaient pas constitutifs du diplôme ?

Aucun. Le même argument s'applique à la plupart des autres diplômes des différentes « chimies » (organique, inorganique, analytique, etc.) dans les facultés de chimie, aux « Microéconomie I, II et III » et « Macroéconomie I, II et III » dans les facultés d'économie).

### **Une conception très résistante**

Cette conception a été remise en cause avec l'introduction d'une distinction entre cours « obligatoires » et cours « optionnels », distinction contestée par la corporation académique à moins de prouver (ou d'obtenir) que la nouvelle combinaison de cours obligatoires et optionnels garantisse les mêmes débouchés de carrière (et de revenus) que la précédente.

L'introduction du système de crédits entraîne un affaiblissement supplémentaire de cette conception, car elle a facilité la transformation des cours non seulement en composantes d'un diplôme, mais aussi en composantes de différents diplômes.

Le processus de Bologne peut et doit faire l'objet de critiques, mais il a certainement porté un coup à cette conception :

- en mettant l'accent sur la distinction entre les compétences et les aptitudes / capacités (quels que soient les termes utilisés), distinction qui permet de se demander si les compétences acquises dans les différents cours ont un sens par rapport aux capacités que l'on acquiert. Une distinction qui, dans la pratique, était très bien connue des étudiants en droit de mon époque, par exemple. Nous savions très bien que la majeure partie de ce que nous avons étudié dans les différents cours du programme de droit (les compétences, en principe) était complètement inutile (et pouvait être et était en effet très rapidement oublié parce qu'il ne nous conférait aucune capacité) en dehors du fait qu'il nous permettait d'obtenir le diplôme académique avec des effets professionnels. En y réfléchissant, après de nombreuses années de vies professionnelles différentes, nous avons découvert que la seule chose vraiment importante que nous avons apprise n'a été enseignée dans aucun cours : une

- compréhension de « ce qu'est le droit » et de son fonctionnement et, en particulier, de l'usage (bon, mais aussi trop souvent mauvais) que l'on peut en faire.<sup>3</sup>
- et en facilitant la dissociation entre les diplômes académiques et les diplômes « officiels » à effets professionnels.

Cependant, le processus de Bologne, lancé par certains États membres de l'UE puis étendu à l'ensemble d'entre eux et aux pays extérieurs à l'UE, a été fusionné, dans la pratique, avec le système ECTS, lancé par la Communauté européenne (aujourd'hui l'Union européenne-UE) bien avant Bologne. Du fait de cette fusion, le processus de Bologne est devenu, aux yeux de beaucoup, un simple « système comptable ». C'est ainsi qu'un secrétaire à l'Éducation espagnol m'a défini le processus de Bologne il y a quelques années. Et, plus important encore, c'est ainsi qu'il est utilisé par de nombreux fonctionnaires et autorités des EES. De plus, l'expérience montre que la corporation professorale est extrêmement bien dotée pour traduire les mêmes pratiques académiques en différentes langues (cours / disciplines / crédits). Une étude comparative qui reste à réaliser pourrait et devrait analyser les réformes introduites dans le cadre du processus de Bologne sous cet angle : dans quelle mesure une réforme réelle se cache-t-elle derrière les changements formels dans l'organisation (ou mieux, la description) des programmes académiques ?

Selon cette approche traditionnelle, si résistante, les crédits (vus du point de vue des étudiants) ont la même signification que les anciens cours sur des disciplines spécifiques : permettre aux étudiants d'obtenir un diplôme qui leur permette d'entrer sur le marché du travail. En réalité, et sans tenir compte de ce que dit la littérature sur le sujet, les étudiants continuent à « voir » (et à vivre) les disciplines comme on les voyait et les vivait autrefois : comme un nombre d'heures d'enseignement.

## LA CONCEPTION INNOVANTE : FOCALISER LE PROCESSUS D'APPRENTISSAGE. QUE FAUT-IL APPRENDRE (ET COMMENT) DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET COMMENT UNE NOUVELLE APPROCHE PEUT-ELLE CONTRIBUER À DONNER UNE RÉPONSE ?

### La nécessité d'une nouvelle approche

Une approche totalement nouvelle peut et doit être développée en se concentrant sur le processus d'apprentissage. Elle est **nouvelle** parce qu'elle va à l'encontre de l'approche traditionnelle centrée sur l'enseignement qui, même si elle a été affaiblie et remise en question, prévaut encore dans les établissements d'enseignement supérieur (EES) en raison du pouvoir exercé par la corporation professorale. Elle doit donc être discutée beaucoup plus dans la perspective d'une réforme à introduire que comme quelque chose qui peut être étudié à partir de l'expérience.

---

<sup>3</sup> Un peu comme la définition de la « culture » comme ce que l'on garde après avoir oublié tout ce que l'on nous a enseigné.

La nouvelle approche va beaucoup plus loin que la plupart des interprétations de la rhétorique « centrée sur l'étudiant », à la mode et en principe bien accueillie, qui reste ancrée sur l'approche « enseignement et apprentissage » (simplement inversée en « apprentissage et enseignement » ou « apprentissage et enseignement centrés sur l'étudiant »). Pour commencer, la nouvelle approche doit certes distinguer les enseignants et les étudiants, car il s'agit de deux rôles sociaux distincts, mais ces deux rôles doivent devenir les instruments d'un **seul** processus et d'un **seul** objectif : celui de l'apprentissage (non seulement par les étudiants, mais aussi par les enseignants). Et même la distinction entre enseignants et étudiants pourrait être remise en question si l'on se souvenait de la très ancienne pratique consistant à utiliser les étudiants avancés / plus âgés comme tuteurs des plus jeunes, de sorte que les apprenants deviennent des enseignants.<sup>4</sup>

La nouvelle approche prend comme point de départ une idée très simple qui, de manière significative, est absente de la plupart des publications sur le sujet : les étudiants n'apprennent pas parce qu'on leur enseigne, ils apprennent parce que (et si) ils étudient ; l'enseignement est simplement l'un des instruments de leur étude. Et les étudiants qui apprennent davantage le font parce que, à niveau égal d'intelligence innée et développée, ils travaillent plus dur pour étudier les différents matériaux à leur disposition, qu'ils soient fournis par les enseignants ou non. Et les étudiants qui travaillent davantage le font parce qu'ils sont plus motivés. Si quelqu'un conclut de cet argument que la meilleure réforme possible de l'enseignement supérieur est celle qui accroît la motivation des étudiants (ainsi que la rigueur et l'autodiscipline), je suis tout à fait d'accord. En tout état de cause, l'augmentation de la motivation, de la rigueur et de l'autodiscipline des étudiants doit rester un objectif essentiel de toute réforme de l'enseignement supérieur.

En supposant que les étudiants restent normalement inscrits dans les EES pendant une période relativement longue (trois à cinq ans), la nouvelle approche doit apporter une réponse à deux questions :

- Que devraient apprendre les étudiants de l'enseignement supérieur pendant cette période relativement longue ?
- Comment, tout au long de cette période, l'activité des enseignants doit-elle être organisée pour contribuer à ce processus d'apprentissage ?

**Que doivent apprendre les étudiants de l'enseignement supérieur pendant cette période assez longue ?**

LE CADRE ÉCONOMIQUE, SOCIAL ET POLITIQUE :

---

<sup>4</sup> Le lecteur peut trouver sur Internet un très court article sur l'histoire de cette affaire : <https://www.history.com/news/in-early-1800s-american-classrooms-students-governed-themselves>.

Explicitement ou implicitement, cette question s'inscrit dans un cadre dont la discussion dépasse le cadre de cette *Note* mais qu'il convient de mentionner. Comment l'éducation, y compris l'ES,<sup>5</sup> doit-elle être analysée d'un point de vue économique et politique ?

- en tant qu'investissement, tel qu'il est supposé par la théorie du capital humain, devant être minimisé en fonction du rendement attendu ?<sup>6</sup> ou
- en tant que bien individuel et collectif de consommation, certes en concurrence, en termes d'allocation de ressources, avec d'autres biens de consommation possibles, mais qui constitue une fin en soi, de sorte qu'en période de croissance économique, la volonté de l'étendre et de l'améliorer est sans fin ? C'est dans ce cadre que je place mon analyse.

#### LE CONTRASTE TRÈS DANGEREUX ENTRE LES EXIGENCES ACADÉMIQUES ET CELLES DU MARCHÉ DU TRAVAIL

Dans la discussion de cette question, on contraste souvent entre la qualité académique et les exigences du marché du travail / des entreprises. Une fois encore, cette *Note* n'est pas le lieu pour une discussion détaillée à ce sujet. Cependant, il est indispensable de critiquer cette approche :

- Premièrement, elle s'appuie généralement sur une vision de l'éducation en termes d'investissement à minimiser (vision déjà critiquée).
- Deuxièmement, elle repose sur une vision très étroite du marché du travail et des exigences des entreprises, ne tenant pas compte du point de vue des entreprises et des administrations publiques réellement performantes, qui savent que ce qui est nécessaire à l'activité quotidienne peut être facilement appris sur le lieu de travail et que ce qui compte, c'est la capacité d'innover (et, avant cela, d'apprendre et de produire continuellement de nouvelles connaissances).
- Troisièmement, et c'est la critique la plus importante du point de vue de cette *Note*, elle repose sur une incompréhension totale de ce qu'est la « qualité académique », car, comme nous le verrons dans ce qui suit, elle l'envisage du point de vue très étroit des (mauvais) enseignants.

#### UNE TENTATIVE DE RÉPONSE PROBLÉMATIQUE ET TRÈS SIMPLE ...

La bonne réponse doit nécessairement être provisoire et problématique pour deux raisons :

- Tout d'abord, il est très difficile de donner une réponse s'appliquant à l'ensemble extrêmement varié des programmes enseignés dans les EES.

---

<sup>5</sup> Bien entendu, la même discussion s'applique à la promotion et aux soins de santé ainsi qu'à la plupart des autres domaines dans lesquels il existe une politique publique active.

<sup>6</sup> Comme ce n'est pas le lieu de la discussion, je me contenterai de soulever la question principale dont la réponse impossible sape tout l'argument du capital humain : quel est le rendement et comment le mesurer, compte tenu, notamment, de l'énorme quantité d'externalités positives générées par l'éducation ?

- Deuxièmement, la réponse doit être adaptée à des conditions très changeantes tant au niveau de l'environnement des activités de l'ES que de leur organisation interne (les vastes effets de la généralisation de l'utilisation des TIC, à titre d'exemple principal).

Sous ces deux réserves, je pense qu'un accord peut être trouvé autour des quatre idées très simples :

1. Le niveau de connaissance de l'ES doit être plus élevé (ou plus profond, si vous préférez) que celui qui prédomine dans l'enseignement secondaire (qui peut certes évoluer et, espérons-le, s'améliorer).
2. Les connaissances à acquérir par les étudiants doivent combiner un certain degré de généralité et un certain degré de spécificité.
3. C'est cette combinaison qui permet aux diplômés a) d'être capables d'appliquer sur le lieu de travail les connaissances spécifiques qu'ils ont acquises et b) d'être polyvalents, de s'adapter aux nouvelles exigences du marché du travail et d'être innovants, parce qu'ils disposent d'une base de connaissances relativement large.
4. Mais l'acquisition de connaissances n'est pas suffisante : les étudiants doivent métaboliser l'envie, la motivation et le désir de continuer à apprendre tout au long de leur vie.

Ce sont également les quatre caractéristiques que les entreprises innovantes et les administrations publiques (celles que nous devons utiliser comme référence) exigent des diplômés de l'enseignement supérieur qu'elles emploient. Par conséquent, et une fois de plus, la qualité académique et les exigences du marché du travail et des entreprises coïncident et ne s'opposent pas.

... MAIS, APPAREMMENT, UNE RÉPONSE RÉVOLUTIONNAIRE

Mais ce n'est pas ce sur quoi se concentre l'organisation universitaire traditionnelle, principalement dans de nombreux pays d'Europe continentale :

- Les caractéristiques 3 et 4 sont simplement laissées de côté : la seule chose qui compte reste (quoi qu'en dise la littérature) ce que les étudiants apprennent dans les cours.
- Tous les cours sont d'égale importance : ce qui compte, ce n'est pas qu'ils soient « plus généraux » ou « plus spécifiques » : ce sont des cours, tous sur un pied d'égalité. Les étudiants sont censés tout savoir sur les contenus couverts par les cours, un objectif impossible à atteindre en une vie, et encore moins en quatre ou cinq ans. Le risque est qu'au lieu de tout savoir sur tout, les étudiants finissent par ne pas bien savoir.

**Comment organiser l'activité des enseignants dans le cadre de cette nouvelle approche ?**

Dans le cadre de la nouvelle approche, tous les cours (au sens d'unités d'enseignement pré-organisées) ne jouent pas le même rôle et ne sont pas sur un pied d'égalité :

- Certains cours sont destinés à aider les étudiants à acquérir les connaissances spécialisées que l'enseignement supérieur est censé fournir ; d'autres cours sont destinés à aider les étudiants à acquérir la large base de connaissances que l'enseignement supérieur doit également fournir et qui leur permettra d'être polyvalents et ouverts à de nouvelles exigences et voies de développement académique et personnel.
- Certains cours seront plus orientés vers l'acquisition de compétences, d'autres vers l'acquisition d'aptitudes.
- La durée des cours sera également très variable, en fonction de leur contenu : une seconde de réflexion suffit pour découvrir très facilement que, du point de vue de l'apprentissage, le fait de devoir faire entrer l'apprentissage dans des unités prédéterminées d'une durée standard est complètement absurde. **Si ce n'est pas absurde, c'est parce que, dans la pratique, et comme je l'ai déjà souligné, la durée des cours ne dépend pas tant de leur objectif et de leur contenu que de la nécessité de justifier « le nombre d'heures d'enseignement » que les professeurs doivent effectuer pour respecter les conditions de leur contrat ou de leur nomination.** Il s'agit d'une considération essentielle, qui est l'ABC de la profession universitaire et de la gestion et de la gouvernance des établissements d'enseignement supérieur, mais qui, une fois de plus, n'est pas présente dans la littérature standard sur le sujet. C'est pourquoi je le souligne.
- Et, avec un peu d'imagination couplée à l'expérience pratique de l'université, d'autres distinctions pourraient être introduites.

## CONCLUSION : DE NOUVELLES IDÉES SUR LE CURRICULUM, L'ENSEIGNEMENT ET L'APPRENTISSAGE EN PROVENANCE D'AFRIQUE

Charmaine VILLET (Faculté d'éducation, Université de Namibie) a contribué aux *Matériaux d'HAQAA* sur l'intégration régionale et continentale dans l'enseignement supérieur africain. Ce chapitre sur le curriculum, l'enseignement et l'apprentissage apporte au débat des idées extrêmement précieuses et résume certains travaux antérieurs d'experts africains. Je renvoie le lecteur à ce chapitre et me contenterai de reproduire une partie de son contenu :

*Les programmes de la plupart des universités africaines continuent de suivre l'approche traditionnelle de l'accumulation de cours et de crédits distincts, ce qui conduit à un programme fragmenté au détriment d'un programme holistique et cohérent. Cette approche n'est plus en mesure de répondre aux exigences actuelles de la société, qui demande aux diplômés de résoudre des problèmes complexes en utilisant une pensée et des pratiques créatives, innovantes et éthiques.<sup>7</sup>*

---

<sup>7</sup> Introduire l'éthique dans la discussion me semble d'une importance capitale...

...

*Ce chapitre plaide en faveur de l'adoption d'une approche de la transformation dans la réflexion et la pratique des programmes d'études afin de parvenir à l'« Afrique que nous voulons ». La question « Qui conduira l'Afrique vers un avenir radieux ? » exige des universités qu'elles réfléchissent aux défis auxquels le continent est confronté et qu'elles définissent le type de citoyens qui seront en mesure de relever ces défis le plus efficacement possible. Après tout, pour reprendre les termes de Barnett (2017), la tâche d'une philosophie (approche) adéquate de l'enseignement supérieur n'est pas simplement de comprendre l'université ou même de la défendre, mais de la changer. Le chapitre propose donc un paradigme de transformation pour un changement qualitatif efficace dans l'enseignement supérieur africain qui peut conduire à la transformation durable de ce secteur.*

...

*Historiquement, l'africanisation des universités faisait partie d'un vaste mouvement de décolonisation au début de l'ère postindépendance dans les années 1960 en Afrique. Au cours des décennies suivantes, le concept d'« africanisation » de l'enseignement supérieur a été lié à la notion de régionalisation de l'enseignement supérieur africain.*

...

*(Mais) la conceptualisation commune de l'africanisation reste insaisissable dans l'enseignement supérieur africain.*

...

*Certains pensent que les universités africaines feraient mieux de se concentrer sur leurs besoins et problèmes de développement nationaux, sous-régionaux et régionaux plutôt que de s'enliser dans un projet d'africanisation. Ces universitaires sont d'avis que l'africanisation n'aborde pas la question pertinente de la pédagogie transformative qui pourrait efficacement dispenser des cours permettant de développer les compétences, les connaissances et les dispositions dont les jeunes Africains ont besoin pour leur épanouissement personnel et leur développement social, politique et économique.*

...

*Les partisans de l'approche transformative de la planification, du développement, de la mise en œuvre et de l'évaluation des programmes d'études affirment que l'apprentissage le plus profond a lieu lorsque les apprenants sont activement impliqués dans leur propre apprentissage par le biais d'activités expérientielles, de projets et de la résolution de problèmes. Ce mode d'apprentissage les encourage à découvrir des connaissances, à co-crée de nouvelles connaissances, plutôt qu'à simplement absorber les connaissances qui leur sont données par un enseignant. Elle encourage l'exploration, la découverte de soi, l'apprentissage par la pratique et conduit à l'innovation qui peut améliorer la situation sociale et économique de la société. Les universités africaines étant appelées à jouer un rôle plus important dans les luttes sociales et économiques de leurs pays, il est nécessaire de former des diplômés dotés des compétences et des attributs nécessaires pour mener à bien les programmes sociaux et économiques.*

*L'enseignement supérieur africain a donc besoin de se prononcer explicitement sur l'orientation philosophique et idéologique qui conduira ses processus de transformation, et de donner une orientation claire à la mise en œuvre de sa vision et de sa mission.*

**En effet, il est grand temps d'écouter réellement les voix africaines au lieu de prêcher à l'Afrique des idées et des thèses conçues en Europe ou aux États-Unis, au Canada ou en Australie, dont la valeur et l'efficacité sont très douteuses même dans leur pays d'origine. Cela semble une obligation collective en 2024, l'année de l'éducation de l'Union africaine.**