

# LES ACQUIS D'APPRENTISSAGE DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR EN FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES

Quelques exemples de bonnes pratiques



Agence francophone pour l'Education et la Formation tout au long de la vie  
Experts Bologne  
Octobre 2011

## Table des matières

<b>Préface .....</b>	<b>3</b>
<b>Introduction.....</b>	<b>5</b>
<b>I. Mise en contexte .....</b>	<b>7</b>
<b>II. Exemples de bonnes pratiques et projets menés par les établissements d'enseignement supérieur de la Fédération Wallonie-Bruxelles.....</b>	<b>10</b>
<i>L'approche par compétences dans une Ecole supérieure des Arts : l'expérience menée à l'ESA Saint-Luc de Liège.....</i>	<i>11</i>
<i>Les acquis d'apprentissage dans une approche-programme à l'Université catholique de Louvain .....</i>	<i>15</i>
<i>L'approche par acquis d'apprentissage au sein d'une Haute Ecole : l'expérience de la Haute Ecole Namur-Liège-Luxembourg.....</i>	<i>21</i>
<i>L'approche par acquis d'apprentissage au sein d'une Haute Ecole : l'expérience de la Haute Ecole de la Province de Liège .....</i>	<i>27</i>
<i>Le projet « Cohérence en Formation et Evaluation des Compétences » de la Haute Ecole Léonard de Vinci.....</i>	<i>33</i>
<i>L'enseignement de promotion sociale et l'approche par compétences : l'expérience de l'Institut Saint-Laurent – Promotion Sociale .....</i>	<i>40</i>
<i>Analyse comparative des projets: invariants et pistes de travail.....</i>	<i>45</i>
<b>III. Glossaire terminologique .....</b>	<b>48</b>
<b>IV. Conclusions.....</b>	<b>50</b>
<b>V. Bibliographie et ressources documentaires .....</b>	<b>51</b>

## Préface

de Monsieur Jean-Philippe Restoueix (Conseil de l'Europe)

*« Considerate la vostra semanza  
fatti non foste a viver como bruti  
ma per seguir virtute e conescenza »*

*« Considérez votre semence  
Vous ne fûtes pas faits pour vivre comme des bêtes  
Mais pour suivre vertu et connaissance »*

Dante, « Enfer », XXVI, 118-120  
(traduction Jacqueline Risset)

Trop souvent le Processus de Bologne est perçu comme une imposition du « haut » (les Ministres en charge de l'enseignement supérieur) vers le « bas » (les établissements d'enseignement supérieur jusqu'à la salle de cours elle-même) ; comme un processus technocratique coupé des enjeux philosophiques, sociaux, culturels, épistémologiques, pédagogiques de l'enseignement supérieur en général et de l'Université en particulier. Au contraire, il conviendrait d'arguer que le véritable enjeu du Processus est à la fois une modernisation de l'enseignement supérieur et une réflexion sur son rôle et sa place dans les sociétés contemporaines, à la fois dans une perspective nationale que dans celle de la construction européenne et de la mondialisation. Dans ce cadre, mener une réflexion sur les acquis de l'apprentissage, centrés sur les apprenants, joue un rôle central même si cela oblige à changer de paradigmes tant pour les enseignants que pour les apprenants. Plusieurs éléments doivent être ici soulignés.

- A. Penser les acquis de l'apprentissage ne peut pas être enfermé dans la seule problématique de l'employabilité. Certes, sans doute pendant trop longtemps, l'enseignement supérieur, et probablement plus encore l'université, ne s'est pas assez préoccupé du devenir professionnel des étudiants. Néanmoins, plusieurs arguments doivent questionner l'accent excessivement mis sur l'employabilité.

Le premier est que souvent l'« employabilité » est pensée dans le seul lien entre enseignement supérieur et marché, le « marché » étant perçu comme le principal pourvoyeur d'emplois. Or dans nos sociétés, le secteur privé n'est qu'un des secteurs pourvoyeurs d'emplois. Tant le tiers secteur que les pouvoirs publics sont eux aussi des viviers d'emplois. Un des défis est d'ailleurs que dans plusieurs pays, le secteur public ne reconnaît que difficilement la valeur du premier cycle pour les emplois publics. Donc penser les acquis de l'apprentissage, même principalement en termes d'employabilité, doit tenir compte que l'emploi n'est pas lié seulement au secteur marchand mais bien à l'ensemble des emplois présents dans nos sociétés.

Le deuxième argument est que dans des sociétés au développement socio-technologiques rapides, nul n'est devin pour prédire quel type d'emplois aura besoin l'Europe à l'horizon 2020-2030. Il est alors peut être plus judicieux de lier les acquis de l'apprentissage à la notion même de « travail » qu'à celle d'un emploi spécifique sachant de plus que le modèle « une personne entrant dans une entreprise et y développant toute sa carrière » est un modèle de plus en plus rare.

Enfin, les cadres de qualifications, basés sur les acquis de l'apprentissage, doivent répondre à la diversité des missions de l'Enseignement Supérieur et de l'Université :

développement personnel ; recherche, production, partage et transmission des savoirs ; contribution citoyenne à la démocratie et employabilité. Ne vouloir répondre à travers les acquis de l'apprentissage qu'à une seule de ces missions ne va pas dans le sens d'un développement durable de nos modèles sociétaux, y compris, surtout, en termes de citoyenneté et de démocratie.

- B. Les changements de paradigmes sont aussi liés au fait que ces acquis doivent être centrés sur l'apprenant. Cela ne va pas sans difficultés non seulement par réticence au changement mais bien car cela questionne un certain modèle d'enseignement.

En allant plus loin dans la réflexion, au sein même de l'amphithéâtre, de la salle de cours, penser les acquis de l'apprentissage centrés sur l'apprenant doit mener à une réflexion sur la gestion du Pouvoir dans cet espace donné, dans cette communauté. Cela doit mener à reformuler le contrat de formation à la fois ce que les enseignants attendent des étudiants mais aussi ce que les étudiants peuvent attendre de leur formation, de chaque enseignant en particulier et de l'enseignement supérieur en général. Il s'agit bien là d'avoir une vision globale de la formation telle qu'évoquée dans ce document.

Se pose alors la question de l'évaluation de ces acquis. En effet jusqu'à aujourd'hui la formation des maîtres insistait surtout sur la vérification d'un savoir acquis. Penser les acquis de l'apprentissage, c'est aussi trouver des critères d'évaluation acceptés par les différentes parties prenantes au premier chef enseignants/étudiants mais aussi parents, pouvoirs publics et société dans son ensemble, critères non seulement en termes de connaissance, de savoir mais aussi de savoir faire, d'attitudes et de compétences.

Il est donc primordial que la communauté académique dans son ensemble s'approprie cet outil. Les apprenants, les étudiants doivent être partenaires de ce processus et non seulement objet de ce processus. Par là même, l'enseignement supérieur pourra retrouver ce que signalait Durkheim dans « *L'évolution pédagogique en France* » que : « L'Université a commencé par être un groupement d'individus et non un groupement d'enseignements »<sup>1</sup>.

En tant qu'outil de sensibilisation et d'information sur les acquis d'apprentissage dans l'enseignement supérieur de la Fédération Wallonie- Bruxelles, le document que vous allez lire, à travers des exemples de bonnes pratiques, contribue à expliciter ces changements de paradigme et à signaler aussi tout le travail qui doit encore être fait pour qu'à travers une formulation des acquis d'apprentissage se dessine non seulement un nouveau visage de l'enseignement supérieur mais aussi une réflexion sur le type de société et d'Europe qu'ensemble nous voulons construire .

*Jean Philippe Restoueix travaille au sein de la Direction de la Citoyenneté Démocratique et de la Participation, département de l'éducation, du Conseil de l'Europe. Cette préface ne reflète pas nécessairement toutes les positions du Conseil de l'Europe.*

---

<sup>1</sup> DURKHEIM, E., *L'évolution pédagogique en France*, chapitre 8, Paris : Presses universitaires de France, 1969.

## Introduction

Dans le cadre de leur programme de travail 2009-2011, les Experts Bologne<sup>2</sup> ont souhaité mettre l'accent sur la mise en œuvre du Cadre des certifications de l'enseignement supérieur de la Communauté française adopté en 2008, et en particulier sur la problématique des acquis d'apprentissage. Développé au cours du premier semestre 2011, **cet outil vise à faciliter l'utilisation des acquis d'apprentissage dans la définition de leur programme de cours par les établissements.**

Il s'agit avant tout d'un **outil de sensibilisation et d'information** au changement de paradigme introduit par cette nouvelle dynamique. Les bonnes pratiques identifiées<sup>3</sup> sont représentatives de tous les types d'enseignement supérieur (Universités, Hautes Ecoles, Ecoles supérieures des Arts et Etablissement d'enseignement de Promotion sociale) et ambitionnent d'offrir **un aperçu non exhaustif des projets développés et des pratiques mises en œuvre par les établissements d'enseignement supérieur de la Fédération Wallonie-Bruxelles**<sup>4</sup>.

### *Un outil, comment ?*

Un groupe technique restreint « acquis d'apprentissage » a été mise sur pied par le groupe des Experts Bologne, composé de Mesdames Françoise Bourdon (DGENORS), Elfriede Heinen (SEGEC) et Cathy Duykaerts (AEQES), Messieurs André Coudyzer (CGHE), Pierre Lambert (CGHE), Kevin Guillaume (DGENORS), Philippe Parmentier (UCL), et Yves Roggeman (Cabinet du Ministre de l'Enseignement supérieur). La coordination des travaux a été assurée par Monsieur Kevin Guillaume.

La rédaction de cet outil s'est échelonnée entre février et août 2011, et a pu bénéficier des apports théoriques d'un premier document de travail réalisé par la DGENORS (« Mise en œuvre du Cadre des certifications de l'enseignement supérieur de la Communauté française : les acquis d'apprentissage ou un changement de paradigme. Etat des lieux », novembre 2010<sup>5</sup>). La méthodologie privilégiée, largement participative (forte implication des porteurs de projet), a permis de récolter un échantillonnage d'initiatives le plus illustratif de la réalité de terrain vécue par les établissements.

### *Un outil, pour qui ?*

Il s'adresse à **toute personne impliquée dans la définition des programmes d'études mais également au responsable pédagogique, à la direction de l'établissement et enfin à tout professeur chargé de cours.**

---

<sup>2</sup> La finalité du groupe des Experts est d'accompagner la mise en place en Fédération Wallonie-Bruxelles du processus de Bologne (système en trois cycles, cadres des certifications, assurance qualité,...). A l'initiative de la Commission européenne, un groupe d'Experts a été mise en place sous l'égide des autorités nationales (Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles), il est composé de représentants des différents types et réseaux d'enseignement supérieur de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Il intervient à plusieurs niveaux : activités de promotion et de sensibilisation, organisation de séminaires thématiques, conseil et expertise.

<sup>3</sup> Un appel à collaboration a été lancé lors de la troisième journée thématique annuelle des Experts Bologne du 16 novembre 2010, intitulée « La compréhension, la définition et l'utilisation des acquis d'apprentissage en Communauté française ».

<sup>4</sup> Conformément à la décision du Gouvernement, l'appellation officielle « Fédération Wallonie-Bruxelles » est employée dans ce document, s'agissant d'une communication usuelle sans portée juridique.

<sup>5</sup> Téléchargeable via [www.aef-europe.be](http://www.aef-europe.be), sous la rubrique Experts Bologne/documents.

### ***Comment cet outil est-il structuré ?***

Après une **mise en contexte** offrant un aperçu synthétique des développements européens et belges relatifs aux cadres de certifications et aux acquis d'apprentissage, le document explorera la mise en œuvre des acquis d'apprentissage au travers de **6 exemples de bonnes pratiques et projets menés par les établissements d'enseignement supérieur de la Fédération Wallonie-Bruxelles**, complétés par **une analyse comparative** mettant en avant les invariants de ces projets et proposant quelques pistes de travail.

Dans la troisième partie, nous vous proposerons **un glossaire des principaux termes utilisés et communément acceptés** au niveau européen, belge et de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

Pour finir, une **bibliographie largement documentée** vous permettra d'approfondir et poursuivre la réflexion.

## I. Mise en contexte

### *Les acquis d'apprentissage, un changement de paradigme ?*

Les derniers développements du Processus de Bologne et de la politique de l'Union européenne en matière d'enseignement supérieur, ont introduit un changement de paradigme important dans l'enseignement supérieur, en systématisant **une approche basée sur les acquis d'apprentissage**.

Au-delà de l'aspect structurel, cette dynamique a un aspect structurant majeur mettant l'étudiant au centre de l'enseignement supérieur. D'une approche de l'enseignement essentiellement basée sur une transmission d'intrants de l'enseignant vers l'étudiant et sur l'évaluation de la maîtrise de ces intrants, nous basculons vers **une approche centrée sur l'étudiant, sur les résultats d'apprentissage (en termes de compétences, savoirs, connaissances, aptitudes, etc.) auxquels l'enseignant souhaite amener l'étudiant**.

### *Quels cadres européens des certifications ?*

En 2005, les Ministres européens en charge de l'enseignement supérieur ont adopté **le Cadre général des qualifications de l'Espace européen de l'enseignement supérieur**, généralement appelé « Cadre de Bologne ». Il définit un ensemble de descripteurs génériques, appelés les « Descripteurs de Dublin » pour chacun des trois cycles de l'enseignement supérieur.

En 2008, la Commission européenne a établi, via une recommandation adoptée par le Conseil et le Parlement européen, **le Cadre européen des certifications pour l'apprentissage tout au long de la vie**, généralement appelé « CEC ». Il décrit 8 niveaux de référence pour l'ensemble des secteurs de l'éducation et de la formation, depuis l'enseignement primaire jusqu'à l'enseignement supérieur en ce compris la formation dite professionnelle.

**La coexistence de ces deux cadres européens n'est pas idéale**. Cependant, des « mesures de précaution » ont été prises afin de permettre la mise en place de cadres nationaux compatibles avec le « Cadre de Bologne » ainsi que le « CEC ». **Les deux cadres globaux sont compatibles** entre eux dans la mesure où les niveaux 6 à 8 correspondent aux cycles définis par le « Cadre de Bologne ».

### *... et dans la Fédération Wallonie-Bruxelles ?*

Bien que méconnu, **le Cadre des certifications de l'enseignement supérieur de la Communauté française** a été établi en 2008 et est repris dans l'annexe III du Décret du 31 mars 2004 dit « de Bologne ».

Le Cadre reprend les descripteurs génériques du « CEC » pour chacun des trois niveaux d'enseignement supérieur (niveau 6 à 8). A chaque niveau correspondent les grades académiques qui sont délivrés par les établissements d'enseignement supérieur de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Ceux-ci constituent les seuls grades académiques reconnus en Fédération Wallonie-Bruxelles et font l'objet d'une évaluation externe de la qualité.

Cependant, comme révélé dans l'enquête menée par l'Administration auprès de l'ensemble des établissements à l'automne 2010, le Cadre est un outil nécessaire mais pas suffisant. En effet, aucune disposition dans la législation actuelle ne permet une approche systématique par acquis d'apprentissage dans l'enseignement supérieur de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

Toutefois, de nombreuses initiatives ont été prises de manière volontaire par l'intermédiaire des conseils ou par les établissements, par les responsables de programmes, etc. et ont déjà permis à certains d'appréhender le changement de paradigme mentionné ci-dessus.

### ***... et dans mon établissement, dans mon programme, dans mon cours ?***

**L'appropriation et la mise en œuvre** d'une approche de l'enseignement supérieur par acquis d'apprentissage **n'est pas aisée**, essentiellement parce qu'elle questionne les dispositifs d'enseignement et d'évaluation déjà en place au sein d'un cours, d'un programme, d'un établissement ; **elle oblige à un réel travail d'équipe**.

C'est pourquoi, **l'appropriation de la dynamique par tous les acteurs** de l'enseignement supérieur (les directions, les responsables de programmes, les enseignants, les étudiants, etc.) est primordiale. Par ailleurs, il est essentiel de souligner qu'il **n'existe pas une démarche unique** permettant de mettre en œuvre une approche par acquis d'apprentissage. Il existe une multitude de méthodologies, de démarches, d'optiques qu'il convient de définir selon les spécificités de chaque enseignement, établissement, formation, cours, etc. De la même manière, **le lexique employé ne doit être en aucun cas considéré comme figé**.

En effet, une approche par acquis d'apprentissage doit permettre un changement de paradigme essentiel. La démarche se veut résolument continue en prenant comme point de départ l'énonciation des acquis d'apprentissage attendus à la fin du programme et en évaluant ensuite la cohérence entre ce qui est enseigné, ce qui est acquis et ce qui est évalué dans le programme. Elle se focalise dès lors sur l'apprenant, ce qu'il a acquis au terme du programme, ainsi que sur les dispositifs d'enseignement et d'évaluation.

### ***Quels sont les principaux objectifs ?***

Les objectifs des cadres de certifications et d'une approche par acquis d'apprentissage sont multiples et se situent à différents niveaux (système d'enseignement supérieur, établissement, programme, cours, etc.).

Les bénéfices attendus sont notamment :

- Améliorer la qualité de l'enseignement supérieur ;
- Favoriser la mobilité en facilitant notamment la comparabilité des diplômes ;
- Mettre en évidence le programme de formation, en améliorer la lisibilité (pour les étudiants, les enseignants, les employeurs et les autres parties prenantes notamment à l'étranger) ;
- Renforcer la cohérence des programmes d'enseignement supérieur et le dialogue entre disciplines ;
- Donner plus de sens au processus d'apprentissage des étudiants en précisant notamment ce que l'on attend d'eux ;
- Aider les enseignants dans leurs démarches d'enseignement et d'évaluation.

Ces objectifs sont également ceux qui motivent largement les expériences présentées dans ce document.

## Aperçu des cadres de certifications en Europe et en Belgique

Cadre général des qualifications de l'Espace européen de l'enseignement supérieur (EEES) « Cadre de Bologne »	Cadre européen de certifications pour l'éducation et la formation tout au long de la vie « CEC »	Cadre des qualifications de l'enseignement supérieur de la Communauté flamande	Cadre des qualifications de la Communauté flamande	Cadre des certifications de l'enseignement supérieur de la Communauté française « CcCF »	Cadre francophone des certifications « CFC »
<b>Etat des lieux</b>					
Adoption par les ministres européens en mai 2005 lors de la Conférence de Bergen.	Adoption de la Recommandation du 23 avril 2008 du Parlement européen et du Conseil de l'UE	Introduit dans le Décret du 4 avril 2003	Adoption du Décret du 30 avril 2009	Introduit dans le Décret du 31 mars 2004, modifié par le Décret du 9 mai 2008	En cours de développement suite à une décision prise par les différents Gouvernements francophones de Belgique le 14 octobre 2010.
<b>Définition</b>					
« Méta-cadre » s'appliquant aux 47 pays de l'EEES et comprenant : <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ trois cycles (en ce compris, la possibilité de qualifications intermédiaires, pour certains systèmes nationaux) ;</li> <li>▪ des descripteurs génériques basés sur les acquis d'apprentissage et les compétences ;</li> <li>▪ un ensemble variable de crédits pour le premier et le second cycle.</li> </ul>	« Méta-cadre » s'appliquant aux 30 Etats de l'EEE et décrivant 8 niveaux de référence reposant sur des acquis de formation et d'éducation (définis en termes de savoirs, d'aptitudes et de compétences) et couvrant l'ensemble des secteurs de l'éducation et de la formation	« Codification » des différentes réformes et évolutions du système d'enseignement supérieur de la Communauté flamande, dans le cadre du Processus de Bologne. Le cadre repose sur une structure en trois cycles, à travers laquelle les programmes accrédités sont définis en terme de résultats d'apprentissage et traduits en crédits.	Instrument fixé par le décret susmentionné pour la description et l'intégration systématiques des qualifications professionnelles et de l'enseignement. Le cadre comporte huit niveaux décrit ces qualifications de manière générique en termes de savoirs, aptitudes, contexte, autonomie et responsabilité.	Instrument de classification des certifications de l'enseignement supérieur en fonction d'un ensemble de critères correspondant à des niveaux d'apprentissage déterminés. Les niveaux sont décrits de manière générique en termes d'acquis d'apprentissage (savoirs, d'aptitudes et de compétences), repris de l'EQF-LLL.	Proposition d'un instrument de classification des certifications de l'éducation et de la formation, à 8 niveaux de description et à 2 entrées (professionnelle et d'enseignement).
<b>Informations complémentaires</b>					
<a href="http://www.ehea.info/article-details.aspx?ArticleId=17">http://www.ehea.info/article-details.aspx?ArticleId=17</a>	<a href="http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc44_fr.htm">http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc44_fr.htm</a>	<a href="http://www.nvaio.net/nqf-fl">http://www.nvaio.net/nqf-fl</a>	<a href="http://www.ond.vlaanderen.be/publicaties/eDocs/pdf/391.pdf">http://www.ond.vlaanderen.be/publicaties/eDocs/pdf/391.pdf</a>	<a href="http://www.enseignement.be/index.php?page=25784&amp;navi=2760">http://www.enseignement.be/index.php?page=25784&amp;navi=2760</a>	<a href="http://www.cef.cfwb.be/index.php?id=4271">http://www.cef.cfwb.be/index.php?id=4271</a>

## II. Exemples de bonnes pratiques et projets menés par les établissements d'enseignement supérieur de la Fédération Wallonie-Bruxelles

Les fiches qui suivent visent à présenter des démarches de mise en œuvre des acquis d'apprentissage dans les programmes de différents établissements d'enseignement supérieur de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Il **ne s'agit certainement pas de modèles à suivre, qu'il suffirait de répliquer, mais d'expériences positives, qui, malgré leurs limites, indiquent ce qui est possible et à quelles conditions**. La plupart de ces réalisations sont encore en cours, et il paraît prématuré d'en dresser un bilan définitif. Pour cette raison, **l'accent est mis sur les démarches** et non sur les « produits finis » (un seul exemple de référentiel est proposé dans les fiches-outils), l'objectif étant de décrire et d'analyser différents processus **en vue de dégager des pistes d'action transférables à d'autres établissements**.

Les éléments de contexte sont évidemment déterminants dans la conduite de ce type de processus et il apparaît clairement, au travers de ces différentes fiches, que **les « portes d'entrée » ainsi que les chemins empruntés pour aboutir au résultat sont très variés**. Le même constat peut être formulé pour les termes et les concepts utilisés pour nommer les expériences réalisées sur le terrain et pour caractériser les résultats obtenus. Cette diversité lexicale peut être comprise comme une richesse, témoin de la diversité pédagogique de nos établissements, mais, à plus large échelle, elle pourrait constituer un obstacle, dès lors que les acquis d'apprentissage sont aussi des instruments au service d'une plus grande cohérence générale et d'une meilleure lisibilité de nos formations supérieures; le glossaire, présenté dans la partie III de ce guide, trouve ici toute son utilité.

**Si la diversité des concepts, des méthodes, des contextes et des résultats semble donc caractériser nos pratiques actuelles** - développées en dehors de toute injonction décrétales et sans cadrage systématique -, **une lecture transversale de ces différentes fiches méthodologiques permet, malgré tout, de dégager un certain nombre d'invariants**, en termes de facteurs de réussite ou d'étapes indispensables pour aboutir à des résultats cohérents et satisfaisants pour les acteurs. Nous reviendrons sur ces « invariants » à la suite de ces différentes fiches.

## **L'approche par compétences dans une Ecole supérieure des Arts : l'expérience menée à l'ESA Saint-Luc de Liège**

### **1. Description du projet**

#### **1.1 Contextualisation**

**L'enseignement des Arts en écoles supérieures est-il compatible avec une approche par compétences?** L'expérience menée nous montrera que nous y croyons, mais c'est probablement parce que nous avons pris des précautions dès le départ et mesuré les enjeux de notre démarche. En effet, ce qui risque de biaiser une approche par compétences dans les domaines de l'Art, c'est la définition même de l'Art, qui, dès qu'un artiste en sortirait, pourrait par là même, produire de l'Art. **Il sera donc difficile, voire non pertinent de définir des compétences dans un champ qui lui-même n'est pas défini(ssable).** De plus, les Ecoles artistiques ne forment pas (nécessairement) à un métier. Quel est, dès lors, le risque d'une professionnalisation des formations? De la main mise du monde professionnel sur les référentiels? **Il n'existe pas de référentiel « métier » dans les domaines artistiques et leur utilité, voire leur pertinence est loin d'être souhaitée.** Une particularité revendiquée des écoles d'art étant justement qu'une même discipline artistique puisse être enseignée de façon très différente d'une école à l'autre.

**L'ESA Saint-Luc de Liège** est une ESA qui compte environ 1200 étudiants répartis en 7 options de type court et 3 options de type long. **L'option Graphisme est une option très peuplée** (300 étudiants) encadrée par 29 enseignants de cours artistiques, techniques et théoriques. Il s'agit d'une option de type court qui est amenée à laisser d'ici peu place à une option de type long en Communication visuelle et graphique.

**En mars 2009, les enseignants de l'option graphisme ont émis le souhait de mettre en place un projet pilote** à partir de questionnements liés aux fiches ECTS, aux pratiques d'évaluation, aux contenus de cours, aux compétences etc. Cette demande coïncidait avec le début de l'enquête « qualité ». **Nous avons donc opté collectivement** pour le démarrage du processus décrit ici.

#### **1.2 Objectifs poursuivis**

On pourrait se demander ce qui nous a incités à entreprendre ce chantier étant donné les remarques énoncées plus haut. Il a donc fallu clarifier les enjeux et nous convaincre nous-mêmes de leur pertinence.

**Prendre les devants.** Nous sommes persuadés qu'une démarche *bottum up* par laquelle chacun, en tant qu'acteur du processus se sera approprié tous les éléments de la démarche (méthode, concepts, etc.) sera plus constructive et plus pertinente qu'une logique *top down* qui consisterait à nous voir imposer un modèle de l'extérieur. Il s'agissait donc de partir de nos représentations, pratiques et désirs tout en nous préparant aux normes européennes à venir (essentiellement le CEC).

**Mais surtout : redéfinir nos formations collectivement.** L'enjeu essentiel et principal de notre démarche étant bien à situer à ce niveau :

- repenser et réintégrer savoirs, savoir-faire, savoir-être ;
- repenser les objectifs, le contenu des cours, l'évaluation, etc. ;
- réfléchir collectivement, dialoguer autour d'un projet commun ;
- clarifier, communiquer le contrat didactique (aux étudiants, aux nouveaux enseignants).

### **1.3 Principales étapes de conceptualisation et de mise en œuvre**

<b>Mars 2009</b>	Demande explicite du conseil d'option à la Direction d'entamer le processus
<b>Septembre 2009</b>	Distribution d'un dossier de lecture aux enseignants de l'option (définitions de différents concepts, objectifs, compétences, textes de réflexion, évaluation, construction, etc.)
<b>Janvier 2010</b>	Définition des enjeux ; clarification de la notion de compétence ; faire parler différents matériaux (profils métiers/référentiels/infos panel de graphistes/littérature/offres d'emploi, projet artistique et pédagogique de l'ESA) ; conclusions et perspectives
<b>Mars à Juin 2010</b>	Définition, rédaction et validation de 9 compétences
<b>Janvier à Mars 2011</b>	Élaboration de fiches-compétences et déclinaisons en termes de savoirs, capacités et attitudes.
<b>Dès septembre 2011</b>	Mise en place du projet (« re-visite » du cursus, rédaction des fiches ECTS, modalités d'évaluation...)

### **1.4 Conditions de réalisation/Ressources mobilisées**

**Les acteurs.** Chacun est et doit être acteur du processus. Trois personnes-ressources ont un rôle particulier à jouer : le Directeur en tant que responsable institutionnel mais également de par sa formation et son expérience, en tant que garant méthodologique et pédagogique ; une psychopédagogue qui accompagne et rédige le processus ; la coordinatrice-qualité qui recueille les informations auprès d'un panel de professionnels.

**Les documents de référence.** Des documents socio-pédagogiques ont été mis à disposition de tous les acteurs. Des ressources « métiers » ont été utilisées comme porte d'entrée (rencontre avec des graphistes professionnels, littérature graphique, offres d'emplois, etc.). Les référentiels de compétences déjà développés (par exemple le bachlier soins infirmiers...) ont été utilisés comme ressources. Le projet pédagogique et artistique de l'ESA a également été un document essentiel.

**Les principes méthodologiques.** Une démarche participative (tous sont acteurs) sur le contenu et sur le processus a été défendue. De même que le processus doit être dynamique (évolutif, non déterminé, retours en arrière, allers-retours entre la théorie et la pratique, etc.). Il y a lieu de favoriser une alternance de travail en grand groupe et groupes de travail restreints et de rédiger des synthèses afin d'assurer une mise en mémoire).

## **2. Analyse du projet**

Le processus tel qu'il a été mené jusqu'ici a permis :

- de donner la parole à chacun ;
- de travailler collectivement, sans distinction entre les enseignants de cours pratiques, artistiques ou généraux ;
- de redéfinir un vocabulaire commun ;
- de modifier certaines représentations.

Le projet présente évidemment quelques difficultés, mais c'est le prix à payer et cela ne semble pas faire blocage :

- il est énergivore et mangeur de temps ;
- les horaires sont quelques fois bousculés ;
- il est parfois perçu comme « incertain » ou flou tant que l'on n'est pas dans la mise en pratique (néanmoins ce questionnement permanent est un facteur dynamisant, qui tient en éveil).

### **2.1 Résultats**

Le processus est en cours. Actuellement, le principal résultat est un produit fini et validé qui décrit et précise 9 compétences en termes de savoirs, savoir-faire ou capacités (connaissances procédurales et savoir-faire techniques) et savoir-être (attitudes).

### **2.2 Suites et évaluation**

La suite du processus consistera à mettre cela en pratique : organisation, méthodologie, évaluation, etc.). L'évaluation du processus et de ses effets se devra d'être une régulation permanente.

### **2.3 Généralisation au sein de l'établissement**

A partir de 2011-2012, il s'agira de lancer le processus dans d'autres options de l'ESA. Riche de cette expérience nous devons néanmoins être attentif à ne pas tomber dans le piège qui consisterait à sauter des étapes (définitions déjà produites, tableaux construits etc.) sachant que ce qui fait force est justement la reconstruction de ces savoirs, l'appropriation collective par le conflit sociocognitif. La plus grande difficulté sera donc de trouver le juste dosage entre l'utilisation de ce qui se sait maintenant et qui devrait faciliter la diffusion, et le maintien de l'appropriation par les nouveaux acteurs.

#### ***Des informations complémentaires ?***

**Eric Van den Berg**, Professeur et Directeur  
[eric.vandenberg@saintluc.com](mailto:eric.vandenberg@saintluc.com)

**Marie Catherine Voos**, Professeur  
[marie-catherine.voos@ulg.ac.be](mailto:marie-catherine.voos@ulg.ac.be)

### 3. Exemple d'outil développé par l'ESA Saint-Luc Liège :

#### **Liste des compétences du bachelier en graphisme**

La liste des 9 compétences que nous proposons ici est à utiliser avec prudence, elle a été construite dans un contexte singulier et produite collectivement dans le cadre d'un processus spécifique à notre Institution. Elle n'est donc pas généralisable en tant que telle. Elle montre néanmoins qu'il est possible et pertinent de proposer un nombre de compétences raisonnables et lisibles par tous. Elle reste bien entendu révisable et dynamique. Elle n'est pas suffisante pour expliquer tout, elle introduit le référentiel qui décline ces compétences en savoirs, capacités et attitudes.

*Le futur bachelier en graphisme aura pour mission de communiquer visuellement en tenant compte des dimensions professionnelle, artistique et citoyenne du projet artistique et pédagogique de Saint-Luc.*

À ces fins et dans ce cadre, les compétences suivantes seront sollicitées, développées et évaluées :

Compétences :

- I. **Analyser une demande** (analyse d'une commande, de besoins sociétaux ou de besoins personnels). Fonction = compréhension du contexte, synthèse des informations et analyse critique de la demande.
- II. **Rechercher des pistes de solutions graphiques** (explorer, émettre des hypothèses, essai-erreur, chercher des idées et des concepts et des références, énoncer et comparer différentes orientations créatives, expérimenter). Fonction = recherche et créativité.
- III. **Développer des solutions graphiques** (engager un choix de création pertinent, adapté à la situation, décliner, élaborer une charte graphique). Fonction = développement.
- IV. **Réaliser techniquement un projet, une maquette** (utiliser les techniques graphiques et artistiques, de traitement de l'image, de présentation et de maquettage). Fonction = réalisation, création technique.
- V. **Communiquer, argumenter, présenter son travail** (s'adapter à une situation de communication). Fonction : communication.
- VI. **Gérer et contrôler la chaîne graphique** (coordonner les étapes de la production de la mise au net à la distribution). Fonction = gestion, contrôle.
- VII. **Utiliser les logiciels graphiques** (choisir le logiciel adéquat : animation, Webdesign, pré-press, image... S'approprier et apprivoiser l'outil à des fins de création, de réalisation et de production). Fonction = recherche, développement, réalisation technique, production.
- VIII. **Mettre en place une démarche artistique** (s'exprimer, développer sa sensibilité, transmettre des émotions, des sensations, une réflexion ; proposer une personnalité graphique). Fonction = expression, création, adaptation.
- IX. **S'insérer dans un contexte socio-professionnel** (travailler en équipe de graphistes, en équipe interdisciplinaire, en collaboration ; prendre sa place, s'intégrer, participer, s'adapter aux règles, être agent de changement). Fonction = émancipation, socialisation, communication, organisation, responsabilité.

# Les acquis d'apprentissage dans une approche-programme à l'Université catholique de Louvain

## 1. Description du projet

### 1.1 Contextualisation

Le projet implémenté à l'UCL s'inscrit dans les développements les plus récents des référents européens et dans le cadre de l'évaluation externe AEQES mais surtout il a pour objectif d'**offrir aux enseignants et aux responsables de programme l'opportunité de réfléchir et d'améliorer la qualité de leur programme de formation**. Nous pensons que les réformes en cours dans l'EEES offrent une occasion unique de repenser nos politiques institutionnelles et de questionner nos pratiques pédagogiques, plaçant l'étudiant et la qualité au centre de notre projet pédagogique.

### 1.2 Objectifs

A l'UCL, nous parlons de la démarche des **acquis d'apprentissage dans une approche-programme**, en ce sens que les acquis d'apprentissage sont un levier pour mettre en œuvre une approche-programme (Prégent & al., 2009) qui propose un modèle organisationnel basé sur 2 clés de voûte :

- un projet de formation partagé, basé sur le profil de sortie des étudiants au terme de leur programme de formation (acquis d'apprentissage du programme),
- un esprit de travail synergique autour de ce projet de formation c'est-à-dire un mode de gestion collectif (responsable de programme et enseignants) des activités de formation permettant effectivement aux étudiants d'atteindre le profil de sortie visé.

L'objectif est donc de mettre en œuvre une approche-programme mais également :

- d'implémenter le **changement de paradigme** qu'induit la démarche des acquis d'apprentissage : elle propose de basculer d'une approche de l'enseignement centrée sur la maîtrise des intrants et du processus vers une approche de l'enseignement centrée sur l'étudiant et plus spécifiquement sur ses acquis au terme du processus de formation.
- renforcer la **cohérence** entre les acquis d'apprentissage visés, les dispositifs de formation et les dispositifs d'évaluation (Biggs & Tang, 2007) : l'enseignant *aligne* ses activités de formation et ses dispositifs d'évaluation aux intentions pédagogiques qu'il vise (acquis d'apprentissage visés).

Selon ces angles de vue, l'utilité pédagogique du concept d'acquis d'apprentissage peut être précisée à plusieurs niveaux, celui de l'étudiant, celui des professeurs et celui du programme, comme l'indique le tableau ci-dessous.

L'étudiant	Le programme	Les professeurs
<b>Le profil de sortie est clarifié (« au terme du programme de formation, les diplômés sont capables de ... »), la lisibilité du programme est améliorée, les spécificités sont identifiées</b>		
<b>Les étudiants savent clairement ce qu'ils devront être capables de faire au terme de l'apprentissage (donner du sens à leur apprentissage et des responsabiliser)</b>	<b>La cohérence du programme est renforcée et la contribution spécifique de chaque cours est mieux identifiée</b>	<b>La vision « programme » l'emporte sur une vision « cours »</b>
<b>Les étudiants peuvent élaborer plus efficacement leur parcours de formation</b>	<b>Des référentiels (d'acquis d'apprentissage, de compétences) constituent un cadre commun</b>	<b>La concertation et le travail en équipe sont encouragés</b>
<b>Les étudiants peuvent communiquer plus clairement (employeurs, autres institutions) leurs acquis</b>	<b>Les apprentissages peuvent être contextualisés</b>	<b>Le lien est étroit entre critères d'évaluation et acquis d'apprentissage</b>

### 1.3 Principales étapes de réalisation du projet

Le processus proposé à l'UCL est constitué de plusieurs étapes, ces étapes pouvant être mise en œuvre de manière successive mais également se superposer (en parallèle) :

- L'étape de **construction du référentiel des acquis d'apprentissage (ou compétences) du programme** : le référentiel est construit de manière partagée avec les différents acteurs concernés (enseignants, étudiants, alumni, employeurs) en prenant autant que possible en compte les défis du futur environnement professionnel des étudiants et en tenant compte des méta-cadres (institutionnel, national et européens). Cette étape est finalisée une fois que le référentiel des acquis d'apprentissage, définissant le profil de sortie des étudiants, est **validé** par les différents acteurs dans le cadre des instances décisionnelles (Bureau d'enseignement, Advisory Board,...). Cette validation est très importante pour légitimer le référentiel produit et donc les étapes qui suivent.
- L'étape **d'appropriation du référentiel des acquis d'apprentissage par les étudiants et les enseignants** et déclinaison du référentiel dans les différentes disciplines.
- L'étape d'analyse-réflexion du programme de formation et de ses activités en regard du référentiel des acquis d'apprentissage (LO's) : **Quel curriculum de formation pour développer ces LO's cibles-programme ?**
- Cette phase demande de situer chaque cours/activité du programme de formation par rapport au LO's cibles-programme : *Quels sont les LO's que les étudiants développent dans mon cours ? Par quels dispositifs de formation ? Par quels dispositifs d'évaluation j'évalue leur maîtrise de ces LO's ?* Pour ensuite réaliser une mise en commun et une analyse-réflexion-adaptation collégiale au niveau du programme dans son ensemble pour en améliorer la cohérence par rapport aux LO's cibles-programme : *Le programme permet-il à tout étudiant de développer tous les LO's du référentiel ?*
- L'étape d'élaboration d'un **système de pilotage de la cohérence et de la qualité du programme de formation en regard du référentiel des acquis d'apprentissage**.

### 1.4 Conditions de réalisation/Ressources mobilisées

Les ressources mobilisées sont variables selon les contextes d'implémentation de la démarche, des objectifs prioritaires poursuivis (ex. : réforme en profondeur souhaitée, modification du nombre d'années de cursus imposée, etc.) et bien évidemment des ressources disponibles (ex. : fonds spécial attribué pour payer un mi-temps conseiller pédagogique, accompagnement par un conseiller de l'IPM, etc.).

De manière transversale, les conditions de réussite suivantes peuvent être mises en évidence :

- légitimer la démarche, en regard du contexte et par un pilotage au niveau facultaire ;
- impliquer dès la première étape du processus un maximum d'acteurs ;
- bien expliciter ce qui va être réalisé, les objectifs poursuivis et de rassurer les enseignants, afin de favoriser l'appropriation de la démarche et l'implication d'un maximum d'enseignants.

Pour cela, il faut :

- un *pilote dans l'avion* (le responsable académique du programme) pour assurer le leadership de ce projet pédagogique, soutenu par la *tour de contrôle* (le doyen) pour appuyer institutionnellement la démarche et, aidé de copilotes (équipe programme),
- l'ensemble des enseignants mobilisés,
- des personnes de référence (conseillers pédagogiques, académique s'investissant d'une telle mission) pour être accompagné dans la mise en œuvre du processus.

## 2. Analyse du projet

A l'UCL, la **démarche acquis d'apprentissage dans une approche-programme** a été réfléchi et élaborée pour proposer, aux responsables de programme et aux équipes enseignantes, **un processus organisé autour de balises mais qui se veut adaptable** au contexte de chaque programme et aux objectifs prioritaires poursuivis par l'équipe enseignante en charge de ce projet. Ainsi les étapes importantes du processus ont été définies et des outils d'analyse ont été développés pour aider les enseignants à mettre en œuvre chacune de ces étapes et cela **dans un esprit de gestion collégiale du programme de formation**.

Notons que les programmes engagés dans le processus sont bien rentrés dans la démarche dans son ensemble en ce sens qu'ils **ne s'arrêtent pas à la définition des acquis d'apprentissage** du programme, ce qui constituerait seulement un travail « administratif ». Les différentes étapes du processus sont bien mises en œuvre.

Pour les programmes s'étant déjà lancés dans cette démarche, nous pouvons mettre en évidence une **difficulté pour le pilote de ce projet** (souvent le responsable académique de programme ou le secrétaire académique) d'engager ses collègues dans cette démarche. Cette constatation trouve des causes multiples :

- **le changement de paradigme** : approche centrée sur les outputs (acquis d'apprentissage) qui demande à l'enseignant de réfléchir sur ses enseignements avec une porte d'entrée tout autre de celle dont il a l'habitude. Cela implique un changement de posture de la part de l'enseignant. La réflexion est également coûteuse en temps surtout s'il souhaite aller jusqu'au bout de la réflexion pour boucler la boucle de la cohérence entre les acquis visés, les dispositifs de formation et les dispositifs d'évaluation.
- **l'approche-programme** : un mode de gestion collégial qui implique également un changement de posture de l'enseignant (par rapport à l'approche-cours qui est plus individualiste et cloisonnée).
- **la gestion du changement** : la gestion du changement (et d'accompagnement des personnes impliquées dans cette dynamique) qu'implique cette démarche d'acquis d'apprentissage demande, au pilote du processus, de mettre en œuvre une certaine compétence de leadership pédagogique.

A l'UCL, la majorité des équipes enseignantes s'étant lancés dans **cette démarche sont aidées par des conseillers pédagogiques qui ont pour rôle d'élaborer, d'accompagner, de guider et de faciliter** l'implémentation de ce processus. L'accompagnement varie selon les projets : un conseiller est attribué à 50%ETP (sous Fonds de développement pédagogique) pendant 1 ou 2 ans pour mettre en œuvre le projet, un conseiller de l'IPM (Institut de Pédagogie Universitaire et des multimédias) accompagne le projet. Cet accompagnement, demandeur en ressources, est plus que pertinent pour assurer une efficacité dans la réalisation du processus. En effet, les conseillers (en collaboration avec les équipes enseignantes) ont joué un rôle essentiel dans l'élaboration du processus présenté dans ce document. Ils ont également pour rôle d'accompagner la démarche dans sa mise en œuvre et de proposer les outils adéquats aux moments opportuns. Citons pour exemple, l'importance des outils proposés et de l'accompagnement du conseiller lorsque chaque enseignant rentre dans la phase de questionnement de son cours par rapport aux acquis d'apprentissage du programme et qu'il rencontre le changement de paradigme de l'approche par les outputs et qu'on lui demande de questionner la cohérence interne et externe de son cours. Autre exemple, la réalisation d'une vision globale, sous forme de tableaux croisés, des acquis d'apprentissage effectivement développés par les étudiants à travers les différentes cours/activités du programme, l'analyse qui s'en suit ainsi que la mise en place d'une réflexion collégiale.

**Afin d'assurer le pilotage institutionnel** de l'implémentation de la démarche des acquis d'apprentissage dans une approche-programme à travers les différentes facultés de l'UCL, **un groupe de pilotage associé au CEFO** (Conseil de l'enseignement et de la formation de l'UCL) a été créé. Il regroupe les personnes responsables des différents services de l'administration de l'enseignement et de la formation (IPM, EVA : service d'évaluation en appui à la qualité, PRO : service des programmes d'enseignement et de formation), des responsables académiques, le directeur de l'ADEF et le directeur à l'enseignement. Cette **approche transversale** permet, en outre, la mise en œuvre de processus d'évaluation de programmes de formation en cohérence avec la méthodologie des acquis d'apprentissage ainsi que la création d'outils transversaux entre les différents services.

Depuis 3 ans, **des journées à destination des responsables académiques** de programme sont également organisées en vue de les sensibiliser aux différents aspects relatifs à la qualité d'un programme de formation et de les accompagner dans la mise en place d'un processus pour améliorer la qualité des programmes de formation.

Bien que des projets sont en cours dans les différents secteurs de l'université et cela dans diverses facultés, **le nombre de programmes s'étant lancés dans ce processus reste minoritaire** (~10%). L'extension de ce processus pour les autres programmes de formation est l'une de nos priorités d'action pour les années à venir et cela en ayant conscience que cet objectif n'est pas simple à atteindre, pour les raisons précitées.

### ***Des informations complémentaires ?***

**Léticia Warnier**

Institut de pédagogie universitaire et des multimédias

[leticia.warnier@uclouvain.be](mailto:leticia.warnier@uclouvain.be)

**Philippe Parmentier**, Directeur

Administration de l'enseignement et de la formation

[philippe.parmentier@uclouvain.be](mailto:philippe.parmentier@uclouvain.be)

### 3. Exemple d'outil développé par l'Université catholique de Louvain :

#### Plaquette de présentation de la démarche de l'UCL

## Définir les acquis d'apprentissage d'un programme de formation

Une démarche proposée aux responsables de programme UCL

### Acquis d'apprentissage ?

Ce sont les acquis d'un étudiant au terme d'un processus d'apprentissage c'est-à-dire ce qu'il sait, comprend et est capable de réaliser (leur profil de sortie). En anglais, les acquis d'apprentissage sont appelés Learning Outcomes (LO's).

Ils peuvent être définis à plusieurs niveaux :

- Institutionnel.
- Programme.
- Cours.

Des cadres de certification européens et de la Communauté française, exprimés en termes d'acquis d'apprentissage, existent depuis 2008. Ils visent à orienter les profils de sortie des étudiants de bac, master et doctorat (pour faciliter le transfert d'acquis et la mobilité).

### Quels bénéfices attendus ?

- Mettre en évidence le programme de formation, en améliorer la lisibilité (pour les étudiants, les enseignants et l'extérieur).
- Renforcer la cohérence du programme et le dialogue entre disciplines.
- Donner sens aux apprentissages des étudiants en précisant ce que l'on attend d'eux.
- Aider les enseignants à rédiger les cahiers de charge dans une perspective programme.

### Public concerné

Les responsables de programme et toutes personnes impliquées dans la gestion des programmes.

### Des personnes de référence

Secteur des sciences et technologies  
Nathalie Kruyts et Leticia Warnier (IPM)  
Secteur des sciences humaines  
Françoise Docq et Pascal Warnier (IPM)  
Secteur des sciences de la santé  
Véronique Godin et Gaëtane Leloup (CDPsanté)

Coordination et animation du réseau :  
Denis Smidts (IPM) et Philippe Parmentier (ADEF)

### Des expériences en cours

- Profil de sortie des dentistes (DENT)
- Référentiel de compétences terminales des ingénieurs civils (EPL)
- Référentiel de compétences attendues en sciences de gestion et ingénieurs de gestion (LSM)

### Et nos étudiants ? Qu'auront-ils appris ?

#### Objectifs

L'objectif principal de cette démarche est de vous amener, vous et votre équipe programme, à définir les acquis d'apprentissage de votre programme de formation c'est-à-dire ce qu'un étudiant sait, comprend et est capable de faire à l'issue de ce programme.

La démarche se veut résolument itérative en prenant comme point de départ l'énonciation des acquis d'apprentissage attendus à la fin du programme et en évaluant ensuite la cohérence entre ce qui est enseigné, ce qui est acquis et ce qui est évalué dans le programme. Elle se focalise dès lors davantage sur l'apprenant, ce qu'il a acquis au terme du programme, que sur le processus d'enseignement lui-même (les contenus notamment). L'énoncé des acquis d'apprentissage ne remplace toutefois pas la description de contenus et d'objectifs, mais les complète utilement.

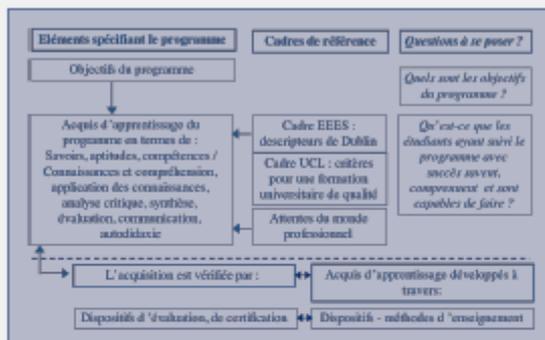
```
graph LR; A[Dispositifs d'enseignement] --> C((C)); B[Dispositifs d'évaluation] --> C; C --> D[ACQUIS D'APPRENTISSAGE AU TERME DU PROGRAMME]
```

#### Une méthodologie centrée sur les résultats

La méthodologie proposée (inspirée de « The learning outcomes process », UCE Birmingham) associe des ressources comme les éléments spécifiant le programme, des cadres de références (européens, communautaire, institutionnel, disciplinaire voire professionnel), des grilles de catégorisation des acquis et des questions à se poser (astuces) pour énoncer correctement les acquis. Elle propose dans un premier temps, une focalisation sur l'énonciation des acquis attendus en fin de programme et dans un second temps, une évaluation de leur

19

pertinence au regard des dispositifs d'évaluation et d'enseignement des cours proposés dans le programme.



## Deux phases de travail

1. Une première phase animée par l'IPM ou des personnes de référence dans les secteurs est destinée à vous présenter le contexte général de ce projet, le concept d'acquis d'apprentissage et l'utilité d'exploiter ce concept dans une logique « programme » et enfin les ressources que vous pourrez utiliser avec votre équipe.
2. Une seconde phase, qui est prise en charge par vous-même, a pour objectif d'accompagner l'équipe en charge de la gestion du programme dans la définition des acquis d'apprentissage. La pertinence des acquis d'apprentissage attendus tels qu'ils auront été énoncés sera analysée au regard des dispositifs d'évaluation et d'enseignement développés dans chaque cours. Il s'agit notamment d'explorer les questions suivantes :
  - Les dispositifs d'évaluation présents dans le programme permettent-ils d'évaluer les acquis d'apprentissage attendus en fin de programme ?
  - Les dispositifs d'enseignement présents dans le programme permettent-ils de développer effectivement les acquis d'apprentissage attendus en fin de programme ?
  - Quelles adaptations opérer dans le programme qui prendraient appui sur les acquis d'apprentissage attendus au terme de celui-ci ?

## Un accompagnement et un soutien des responsables et des équipes programme

Le principe qui prévaut dans cette démarche est que les personnes impliquées dans la gestion des programmes puissent aisément s'emparer de la démarche et des outils - sans devoir y consacrer trop de temps - pour pouvoir les utiliser dans leur contexte spécifique. Tout au long de ce processus, des personnes de référence peuvent apporter un soutien et des ressources au responsable de programme.

## Des outils

1. **Présentation powerpoint « les acquis d'apprentissage » : Et si on commençait par les résultats ?**
2. **Supports et ressources**
  - o Cadre européens (EHEES).
  - o Cadre de la communauté française (CeCf)
  - o Cadre institutionnel (critères et indicateurs pour une formation de qualité à l'UCL).
  - o « Quelques astuces pour énoncer les acquis d'apprentissage de vos étudiants »
  - o Grilles d'analyse (grille cours / LO's, grille méthodes d'évaluation du programme / LO's, grille méthodes d'enseignement du programme / LO's).
  - o Liste des méthodes d'enseignement/apprentissage dans l'enseignement supérieur.
  - o Liste des dispositifs d'évaluation dans l'enseignement supérieur.
  - o Taxonomie de Bloom (catégories d'objectifs en éducation dans le domaine cognitif).

## Contacts

Site de l'IPM  
<http://www.uclouvain.be/ipm>

Site de l'ADEF  
<http://www.uclouvain.be/adeft.htm>

Site du CDPsanté  
<http://www.uclouvain.be/cdp-sante.html>

# ***L'approche par acquis d'apprentissage au sein d'une Haute Ecole : l'expérience de la Haute Ecole Namur-Liège-Luxembourg***

## **1. Description du projet**

### **1.1 Contextualisation**

Le département social de la Haute Ecole Namur-Liège-Luxembourg (HENALLUX) a initié une réflexion pour la mise en place d'une « approche par compétences » et plus précisément **la conception d'un référentiel de compétences**, il y a une dizaine d'années dans une section de bachelier en gestion des ressources humaines.

L'impulsion actuelle du Conseil général des Hautes Ecoles pour la conception de référentiels de compétences et d'enseignement ainsi que les diverses dispositions européennes notamment en matière d'usage d'acquis d'apprentissage, fut néanmoins l'occasion pour le département, de relancer une dynamique de réflexion en interne dans trois sections : un baccalauréat en gestion des ressources humaines, un baccalauréat en travail social et un master en ingénierie et action sociales<sup>6</sup>.

### **1.2 Objectifs**

Au-delà de la mise en œuvre du cadre de certifications et de l'utilisation des acquis d'apprentissages, plusieurs objectifs ont motivé cette démarche :

- une volonté de **réfléchir au sens et à la cohérence globale des formations** proposées au travers d'une vision commune.
- une nécessité d'**acquérir une vision globale de la formation et une vision transversale des cours**, notamment en rédigeant un référentiel de compétences.
- une **explicitation ce que nous faisons** depuis toujours souvent implicitement.

### **1.3 Principales étapes de réalisation du projet**

#### **1.3.1 Conception d'un référentiel de compétences**

Sous l'impulsion du CGHE, chaque section **a conçu en inter-réseau**, un référentiel de compétences nourri par :

- divers référentiels représentatifs des métiers ;
- les objectifs spécifiques à l'enseignement supérieur (« préparer les étudiants à être des citoyens actifs dans une société démocratique, préparer les étudiants à leur future carrière et permettre leur épanouissement personnel, créer et maintenir une large base et un haut niveau de connaissances, stimuler la recherche et l'innovation »<sup>7</sup>);
- l'expertise des professionnels des sections concernées.

Le conseil supérieur social a délégué un groupe de travail par section, composé de membres de chaque Haute Ecole concernée. Ces référentiels définissent, au travers de compétences et de capacités, le profil du diplômé à l'issue de sa formation.

---

<sup>6</sup> Ce master est co-organisé par les Hautes Ecoles HELHA et HENALLUX

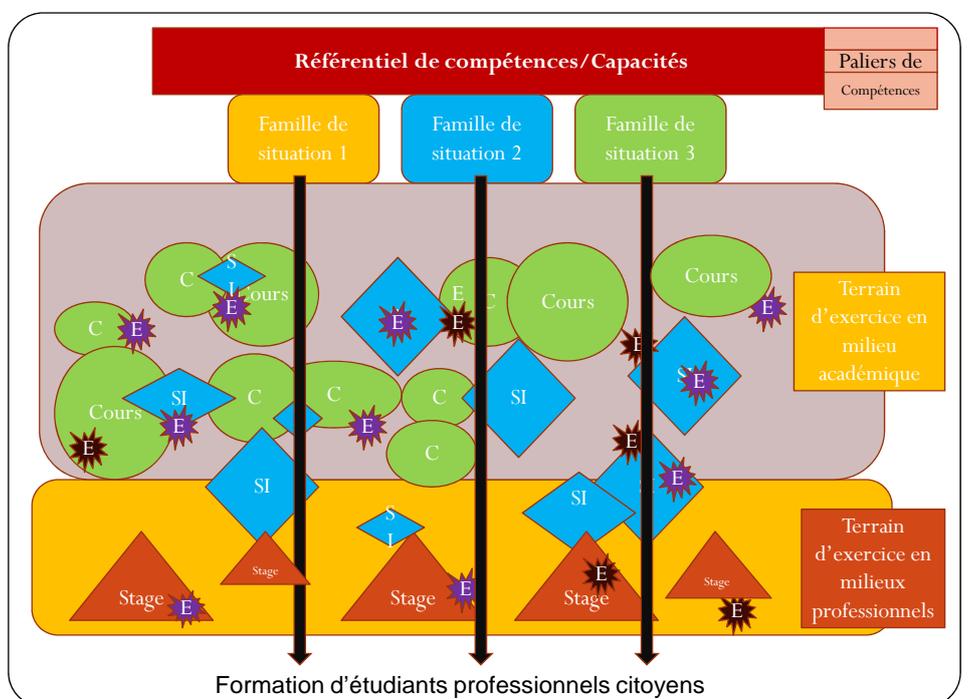
<sup>7</sup> Objectifs de l'espace européen de l'enseignement supérieur tels que précisés par les ministres européens lors de la conférence ministérielle de Leuven/Louvain-La-Neuve en avril 2009.

**1.3.2 Informations et formations des enseignants** à l'approche par compétences lors de 4 journées pédagogiques afin de s'approprier la philosophie de la démarche et les concepts utilisés.

**1.3.3 Conception d'un référentiel d'enseignement sous l'éclairage de différents diagnostics**

L'on pourrait définir le référentiel d'enseignement comme suit : « *Déclinaison par les équipes pédagogiques du référentiel de compétences à destination de tous les acteurs (directions, enseignants, étudiants, maîtres de stage, administratifs,...). Le référentiel d'enseignement est spécifique à chaque section d'une Haute Ecole. Il comprend généralement les paliers d'acquisition des compétences, les modalités, les critères et indicateurs d'évaluation, la description des familles de situations que les étudiants vont expérimenter, la description et la programmation des activités d'enseignement, dont les modalités pédagogiques d'apprentissage.* »<sup>8</sup>

Cette étape complexe est en cours de réalisation dans chacune des sections. Concrètement, l'on peut schématiser la démarche comme suit :



A partir du référentiel de compétences qui constitue notre objectif terminal d'intégration, la formation sera tout d'abord définie en paliers de compétences<sup>10</sup>. Ensuite, il s'agira de préciser les familles de situation qui représentent le contexte professionnel dans lequel les compétences sont mobilisées<sup>11</sup>.

<sup>8</sup> Définition formulée par le groupe « Compétences » du Ségec lors d'une formation des directions sur les compétences en juin 2010

<sup>9</sup> Schéma de Dominique Lemenu, adapté par Geneviève Halleux et Véronique Gérard

<sup>10</sup> Les paliers de compétences (...) sont des étapes vers l'acquisition de la compétence (*Présentation du référentiel de compétences infirmier en République Démocratique du Congo dans le cadre du renforcement des ressources humaines en santé. Publication en cours dans Santé Publique. Parent Florence ; Lemenu Dominique ; Lejeune Colette ; Baulana Roger ; Komba Djeko; Kahombo Gérard ; Coppieters Yves*).

<sup>11</sup> « Ensemble des situations professionnelles présentant suffisamment de caractéristiques communes que pour mobiliser les mêmes compétences et capacités, dans les mêmes conditions. Ces situations sont courantes et doivent pouvoir être gérées par les apprenants lors de leurs stages. Elles sont représentatives des différentes fonctions auxquelles l'apprenant

Actuellement, certains éléments du schéma sont déjà bien présents dans le département. Plusieurs enseignants développent des activités d'intégration ainsi que des évaluations formatives. Afin de porter un regard global sur l'existant et ce qu'il faudrait encore mettre en place pour viser la cohérence de l'articulation de ces diverses activités, **plusieurs diagnostics seront posés** :

- **Un diagnostic portant sur les compétences développées dans le cursus.** Un travail de synthèse croisant les activités de cours (grille horaire minimale), conçu sur base d'analyse des fiches de cours et des cahiers de charge, avec les compétences du référentiel afin de pointer les compétences développées dans chaque cours.
- **Un diagnostic portant sur les méthodes pédagogiques** (situations d'intégration des compétences) mises en place par le formateur pour développer les compétences.
- **Un diagnostic portant sur les méthodes d'évaluation** mises en place par chaque formateur.

#### **1.3.4 Révision du programme d'enseignement**

Grâce aux trois diagnostics réalisés et en fonction des multiples constats découverts, des ajustements dans le programme de formation auront probablement lieu. Ces modifications (fusion de certains cours, passage de cours dans les années supérieures ou inférieures, conception de nouvelles activités pédagogiques dont des situations d'intégration, modification de certains contenus, suppression des redondances, ajustement des méthodes d'évaluation,...) seront discutées en présence des acteurs concernés. Les étudiants seront également concertés.

#### **1.4 Conditions de réalisation/ressources mobilisées**

Le principe sur lequel repose la réflexion est la **participation de tous les enseignants concernés**. D'où **l'importance de former et d'informer** les acteurs afin de parler un langage commun, d'avoir une même compréhension de la démarche. Cette volonté de co-construction nécessite évidemment du temps de rencontre, de partage. Un groupe spécifique de réflexion sur le programme dénommé « PAC » (Programme- Articulation-Cohérence) a notamment été mis sur pieds.

Ce projet ne pourrait pas avoir lieu sans le **soutien de la direction** et sans les relais internes, (coordinateurs de section), moteurs de la démarche, **intégrée dans le plan stratégique de l'institution**.

## **2. Analyse du projet**

Même si l'enseignement supérieur de type court « flirtant » par tradition, avec la nécessité de développer des « compétences professionnelles », est familier des réflexions qui sous-tendent une formation par compétences, **ce projet d'envergure apporte des dimensions nouvelles à la formation en Haute Ecole**.

Les **bénéfices** de la démarche sont multiples :

- Amélioration des enseignements et des apprentissages ;
- Vision globale et meilleure transparence de la formation ;
- Mise en place d'une dynamique de collaborations et d'échanges de pratiques pédagogiques et d'évaluation renforçant le sentiment d'appartenance des enseignants ;
- Meilleure cohérence dans objectifs et contenus cours ;
- Mise en évidence de la nécessité d'une culture d'amélioration continue ;
- Importance accordée autant au processus qu'aux résultats (pratique réflexive, auto-évaluation) ;
- Valorisation du savoir agir en situation ;
- Constitue un précieux outil de pilotage de la formation pour les directions et les coordinations (écriture des cahiers de charge, recrutement de profils en cohérence avec le programme, programmation des activités, etc.).

Cette démarche **n'est cependant pas sans risque ni contraintes** :

- C'est une démarche complexe pour les enseignants car il s'agit de passer d'une culture d'enseignement individuelle à une culture collective. Les enseignants expriment certaines craintes bien légitimes : peur de perte de liberté pédagogique, peur se confronter aux collègues, peur du changement de l'identité du métier.
- Les pédagogies adaptées aux compétences demandent des moyens (temps, locaux, petits groupes, réunions de concertation, formation des enseignants,...).
- Cette démarche doit être une démarche de recherche de sens et d'amélioration de la qualité de notre enseignement. Il ne s'agit pas de tomber dans le piège de « la compétence pour la compétence » qui pourrait s'avérer être un instrument de contrôle ou de simple utilitarisme pour les employeurs.

Il s'agit donc d'un projet ambitieux fondé sur un choix institutionnel, une indispensable implication des acteurs et une volonté de partage et de réflexion en commun.

### ***Des informations complémentaires ?***

**Marylène Pierret**, Directrice de la catégorie sociale de l'Henallux  
[marylene.pierret@henam.be](mailto:marylene.pierret@henam.be)

**Véronique Gérard**, Membre de l'équipe de coordination du Master en Ingénierie et action sociales et référente pour l'approche par compétences à l'Henallux  
[veronique.gerard@henam.be](mailto:veronique.gerard@henam.be)

### 3. Exemple d'outil développé par la Haute Ecole Namur-Liège-Luxembourg :

#### Tableau croisé des compétences et capacités avec les contenus de cours d'un programme<sup>12</sup>

Ce tableau croisé fait suite au premier diagnostic auquel les formateurs ont répondu. Pour rappel, il a été demandé aux formateurs de répondre à la question suivante : quelles sont les compétences majeures et mineures développées dans votre cours :

- Une compétence majeure = compétence visée par le cours et évaluée
- Une compétence mineure = compétence mobilisée dans le cours mais non évaluée

Pour analyser les réponses apportées, un tableau croisé a été conçu. Cet outil va constituer un véritable support à la réflexion globale sur le programme. Plusieurs informations peuvent être centralisées sur un même tableau et permettre ainsi certains constats et interprétations afin d'apporter des ajustements éventuels au programme de cours.

Le présent tableau qui est un exemple fictif, croise un programme de 12 cours avec le référentiel de compétences de la section concernée, comprenant 5 compétences et 26 capacités.

**La première étape** est d'établir un constat des compétences sélectionnées par les enseignants pour vérifier si toutes les capacités décrites dans le référentiel sont couvertes au minimum par un cours et si chaque cours contribue au minimum à travailler une capacité.

Les cases gris foncé ont été pointées par les enseignants comme étant une capacité majeure évaluée dans leur cours.

Les cases gris clair ont été pointées par les enseignants comme étant une capacité mineure développée dans le cadre du cours mais non évaluée.

L'on peut à partir de cette expression pointer les capacités et compétences moins travaillées, non travaillées (cases rouges) ou au contraire sur-développées dans le cursus (cases bleues).

Une lecture horizontale et verticale du tableau amène des questions fondamentales sur le programme de cours : Pourquoi certaines capacités ne sont-elles pas prises en compte ? Dans quels cours les développer ? Les compétences pointées par les enseignants sont-elles travaillées au bon endroit ? Quel est le seuil minimal/maximal pour développer une capacité dans un cursus ? Toutes les capacités sont-elles évaluées ? Doit-on établir des paliers de compétences, Certaines compétences doivent-elles être développées avant d'autres, est-ce logique que la compétence X soit développée prioritairement en première année et pas en deuxième année ?

**La seconde étape** pourrait être la mesure des écarts entre ce qu'expriment les enseignants et ce que préconisent les cahiers de charge des cours. Les cases jaunes et vertes illustrent ces écarts.

La signification des cases jaunes : le cahier de charge du cours précise ou présuppose cette capacité, mais elle n'est pas pointée par le formateur.

La signification des cases vertes : le formateur annonce travailler cette capacité mais est-ce bien le lieu dans ce cours pour développer cette capacité ?

Cette seconde étape de l'analyse permettra d'effectuer des ajustements du programme avec les enseignants et de se poser les questions suivantes: Doit-on changer certains contenus de cours ? Doit-on changer la programmation de ces cours sur les années ? Certains cours de première année devraient-ils passer en deuxième (ou inversement) ?, Certains cours devraient-ils être regroupés ?, Certains cours devraient-ils mener à des activités d'intégration en commun ?, Certains cours devraient-ils mener leurs évaluations en commun ?

<sup>12</sup> Tableau croisé conçu par V.Gérard dans le cadre de la conception du référentiel d'enseignement du Master en Ingénierie et Action Sociales.

<u>Intitulés de cours</u>		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
<u>Compétences/ Capacités du référentiel</u>													
<u>Compétence 1</u>	<u>Capacité</u>												
	<u>11</u>												
	<u>12</u>												
	<u>13</u>												
<u>Compétence 2</u>	<u>21</u>												
	<u>22</u>												
	<u>23</u>												
	<u>24</u>												
	<u>25</u>												
<u>Compétence 3</u>	<u>31</u>												
	<u>32</u>												
	<u>33</u>												
	<u>34</u>												
	<u>35</u>												
<u>Compétence 4</u>	<u>41</u>												
	<u>42</u>												
	<u>43</u>												
	<u>44</u>												
	<u>45</u>												
	<u>46</u>												
<u>Compétence 5</u>	<u>51</u>												
	<u>52</u>												
	<u>53</u>												
	<u>54</u>												
	<u>55</u>												
	<u>56</u>												

# ***L'approche par acquis d'apprentissage au sein d'une Haute Ecole : l'expérience de la Haute Ecole de la Province de Liège***

## **1. Description du projet**

### **1.1 Contextualisation**

La Haute Ecole de la Province de Liège (HEPL) travaille depuis plusieurs années à l'élaboration d'un référentiel de compétences dans la section Bachelier en Soins infirmiers. Compte tenu du contexte européen (cadre des certifications, acquis d'apprentissage, apprentissage tout au long de la vie, etc.) et dans le prolongement des travaux initiés au niveau du CGHE, **il a été décidé de travailler, à titre expérimental, à la conception d'un référentiel d'enseignement dans six cursus** (un par catégorie organisée par la HEPL).

### **1.2 Objectifs**

Au-delà de la mise en œuvre du cadre des certifications et de l'utilisation des acquis d'apprentissage, l'objectif général d'un tel travail est d'amener les équipes éducatives à formuler les acquis d'apprentissage d'une formation et, ainsi, à **rendre « explicite » ce qu'elles mettent en œuvre « implicitement » en respectant une grille de cours.**

De manière plus spécifique, ce **travail de (re)formulation doit permettre de placer l'étudiant au cœur du dispositif d'apprentissage** et inviter les enseignants à revisiter la cohérence et l'organisation pratique de la formation ainsi que l'intégration de leur(s) activité(s) d'enseignement au sein de cette dernière.

Envisagés dans cette nouvelle perspective, les acquis d'apprentissage (et leur description en termes de savoirs, aptitudes et compétences) constituent bien un point de départ, invitant à une réflexion sur les acquis de chaque programme et sur les activités d'apprentissage à développer en conséquence.

### **1.3 Principales étapes de réalisation du projet**

Le projet global et la méthode proposée pour l'élaboration des référentiels d'enseignement à la HEPL ont été présentés une première fois au Collège de Direction de la Haute Ecole en janvier 2011. A l'issue de cette réunion et compte tenu du souhait de mener une première phase d'expérimentation dans six sections pilotes (et donc de concerner les six catégories organisées à la HEPL), diverses réunions d'information et de présentation du projet et de la méthodologie ont été menées :

- d'une part, auprès des personnes chargées de coordonner cette expérimentation (il s'agit le plus souvent de personnes ayant participé, à l'initiative du CGHE, à la conception des référentiels de compétences) ;
- et d'autre part, auprès des enseignants des sections concernées.

**La première phase** du travail doit aboutir à la description de **l'état des lieux** actuel de la section par :

- l'identification des points de rencontre entre les cours de la section et le référentiel de compétences adopté par le CGHE;
- l'identification des savoirs et aptitudes de chaque cours de la section (par la justification du(des) point(s) de rencontre identifié(s)) ;
- l'identification des savoirs et aptitudes de la section.

Cette description de l'existant doit **ensuite participer à la construction du référentiel d'enseignement de la section** (profil de sortie des étudiants). La comparaison entre l'existant et ce référentiel doit permettre de dégager des pistes d'amélioration (lacunes, redondances, progression de l'apprentissage, regroupement d'activités d'enseignement, ...) et, partant, d'identifier les activités d'enseignement à développer en regard des acquis d'apprentissage visés par le programme.

Ce processus participe donc aussi pleinement à l'amélioration de la qualité de la formation.

#### **1.4 Conditions de réalisation/Ressources mobilisées**

A l'instar de ce qui est mis en œuvre pour la préparation et la gestion des exercices d'évaluation de la qualité, un coordinateur « institutionnel » est chargé d'accompagner, essentiellement par un soutien méthodologique, les coordinateurs désignés au niveau des différents cursus impliqués. Ces derniers assurent quant à eux l'animation des équipes pédagogiques, en veillant à la participation de tous les acteurs concernés (démarche participative en vue de construire, de manière partagée, le référentiel d'enseignement).

## **2. Analyse du projet**

La mise en place de l'expérimentation pilote à la HEPL s'inscrit naturellement dans le prolongement de différents travaux menés au sein de l'institution elle-même et dans la continuité des référentiels de compétences élaborés au niveau du CGHE.

**L'objectif majeur** de cette phase de test est, bien au-delà de la rédaction des référentiels d'enseignement pour les cursus concernés, **d'affiner et de valider la méthodologie envisagée en vue de généraliser son application** à l'ensemble des cursus de la HEPL (5 masters, 30 bacheliers et 12 spécialisations).

Six mois après le déploiement de cette première phase, un certain nombre de constats, utiles dans la perspective d'une révision de la méthodologie expérimentée, peuvent être dressés.

- Telle qu'elle a été envisagée, la définition des acquis d'apprentissage d'un cursus passe tout d'abord par **un travail au niveau de chaque activité d'enseignement**. La nécessité d'un **travail en équipe** (cas évident lorsque plusieurs enseignants assurent un même cours) et d'une **coordination pédagogique** (articulation des cours au sein du cursus) s'impose assez naturellement. Il s'agit d'éléments qui semblent impacter favorablement tant la qualité du travail mené que la rencontre des objectifs fixés.
- L'utilisation, comme point de départ, du référentiel de compétences du CGHE a soulevé d'emblée **plusieurs questionnements liés à la terminologie utilisée** (compétence ?, capacité ?). Par ailleurs, il est apparu évident que les enseignants n'ont **pas une lecture unique de la « compétence »** (ou de la « capacité ») figurant dans les référentiels, ce qui semble être fréquemment lié à une perception différente de l'identité professionnelle de l'apprenant. Le problème d'adhésion au référentiel proposé et de compréhension de la terminologie est d'ores et déjà pris en considération par les autorités de la HEPL et diverses solutions (rédaction d'un glossaire terminologique et de consignes de rédaction, organisation formalisée de moments de rencontre entre coordinateurs « cursus » pour partager les expériences, formation complémentaire des coordinateurs, etc.) sont à l'étude.

- Les différentes pistes envisagées sous-tendent également une réflexion à mener sur le rôle et les missions des coordinateurs « cursus ».

En ce qui concerne les enseignants impliqués dans cette expérimentation, leur mobilisation fut, certes large (bien que pas encore totale) mais aussi « curieuse ». Les différentes questions soulevées touchent principalement :

- à la finalité d'une présentation de la formation par les acquis d'apprentissage ;
- aux changements éventuels (voire déjà cernés) de leur pratique professionnelle actuelle, notamment au niveau des dispositifs d'évaluation ;
- à la compréhension des concepts.

Les balises méthodologiques envisagées dans la notice devront nécessairement être reconsidérées et revisitées (même si elles se veulent adaptables au contexte de chaque cursus) dans la perspective d'une implémentation généralisée de la démarche des acquis d'apprentissage à l'ensemble de la HEPL. Une première sensibilisation des équipes pédagogiques a été réalisée en octobre 2011 sur la base des résultats de cette expérimentation.

Progressivement, la démarche des acquis d'apprentissage devra s'étendre à l'ensemble de la HEPL, permettant non seulement de confronter à nouveau la méthodologie à de nouvelles situations mais aussi d'inscrire toutes les équipes pédagogiques dans cette dynamique novatrice de construction de référentiels d'enseignement et de mise en place d'activités d'apprentissage permettant aux étudiants d'atteindre le profil de sortie visé.

### ***Des informations complémentaires ?***

**Julie Corswarem**, Coordination Qualité-Compétences HEPL  
[julie.corswarem@provincedeliege.be](mailto:julie.corswarem@provincedeliege.be)

**Salvatore Anzalone**, Inspecteur a.i  
[salvatore.anzalone@provincedeliege.be](mailto:salvatore.anzalone@provincedeliege.be)

### 3. Exemple d'outil utilisé par la Haute Ecole de la Province de Liège :

#### *L'Ecole Virtuelle comme outil de recueil et de traitement des données nécessaires à l'élaboration des référentiels d'enseignement*

L'Ecole Virtuelle est une plateforme numérique accessible aux étudiants et membres du personnel de la Haute Ecole de la Province de Liège assurant la diffusion d'un nombre sans cesse croissant d'informations. Sur cette plateforme, l'application de Gestion informatisée de la Haute Ecole Provinciale, « GiHEP.Net », offre aux professeurs un accès à certaines fonctionnalités telles que l'encodage des fiches ECTS, le téléchargement de listes officielles d'étudiants ainsi que la visualisation et l'encodage des notes des évaluations réalisées pendant les sessions d'examens. Plus récemment, une nouvelle fonctionnalité a été créée dans le cadre du processus d'élaboration des référentiels d'enseignement.

**Etape 1 :** Par l'onglet « Réf. Enseignement », le professeur accède aux outils mis à sa disposition pour encoder les données nécessaires à l'élaboration des référentiels d'enseignement.



**GiHEP.Net**

Accueil Mes attributions ECTS Listes et notes Stages **Réf. Enseignement**

Accueil

Qu'est-ce que GiHEP ?

GIHEP est la nouvelle application de gestion informatisée de la Haute Ecole de la Province de Liège. GIHEP est née suite à la fusion de nos ex-Hautes Ecoles. Le développement de GIHEP a démarré en février 2008. L'application est aujourd'hui en place dans tous les secrétariats et de nouvelles fonctionnalités sont ajoutées régulièrement.

Et GiHEP.Net ?

GiHEP.Net offre un accès aux professeurs à certaines fonctionnalités de GIHEP, via le site de l'Ecole Virtuelle. A ce jour, GiHEP.Net permet l'encodage des fiches ECTS, le téléchargement de listes officielles d'étudiants ainsi que la visualisation et l'encodage des notes des évaluations réalisées pendant les sessions d'examens. GiHEP.Net et GiHEP utilisent la même base de données afin de donner à tous l'accès aux mêmes informations.

[Accéder aux fiches ECTS](#)

**Etape 2 :** Le professeur est invité à sélectionner la formation au sein de laquelle il exerce son (ses) activité(s) d'enseignement (si l'enseignant intervient dans plusieurs cursus, le relevé de ceux-ci apparaît dans le menu déroulant grâce à l'encodage préalable des attributions de chaque enseignant dans GiHEP).



**GiHEP.Net**

Accueil Mes attributions ECTS Listes et notes Stages **Réf. Enseignement**

Encoder les réf. Commentaire En résumé Administration Doc. de synthèses

Choisissez la formation  
Choisissez la formation  
Bachelier en soins infirmiers

© Province de Liège

**Etape 3 :** Après avoir sélectionné une formation, l'enseignant voit apparaître le relevé de ses activités d'enseignement. Il sélectionne alors celle pour laquelle il souhaite encoder des informations.

**GiHEP.Net**

Accueil Mes attributions ECTS Listes et notes Stages **Réf. Enseignement**

Encoder les réf. Commentaire En résumé Administration Doc. de synthèses

**Bachelier en soins infirmiers**

1<sup>e</sup> année

Principes généraux de santé et des soins infirmiers  
[Soins infirmiers généraux et exercices](#)

Si vous souhaitez exprimer un commentaire général concernant le processus mis en place pour cette section, rendez-vous dans l'onglet "Commentaire".

[Retour au choix de la formation](#)

© Province de Liège

**Etape 4 :** L'enseignant voit alors apparaître le référentiel de compétences de la section concernée et est invité à sélectionner les capacités développées par son activité d'enseignement.

**GiHEP.Net**

Accueil Mes attributions ECTS Listes et notes Stages **Réf. Enseignement**

Encoder les réf. Commentaire En résumé Administration Doc. de synthèses

**Bachelier en soins infirmiers - 1<sup>e</sup> année**

Principes généraux de santé et des soins infirmiers

**Capacités visées**

<b>1. S'impliquer dans sa formation et dans la construction de son identité professionnelle</b>	
1.1 <a href="#">Participer activement à l'actualisation de ses connaissances et de ses acquis professionnels</a>	
1.2 Evaluer sa pratique professionnelle et ses apprentissages	
1.3 Développer ses aptitudes d'analyse, de curiosité intellectuelle et de responsabilité	
1.4 Construire son projet professionnel	
1.5 Adopter un comportement responsable et citoyen	
1.6 Exercer son raisonnement scientifique	
<b>2. Prendre en compte les dimensions déontologiques, éthiques, légales et réglementaires</b>	
2.1 Respecter la déontologie propre à la profession	
2.2 Pratiquer à l'intérieur du cadre éthique	
2.3 Respecter la législation et les réglementations	
<b>3. Gérer (ou participer à la gestion) les ressources humaines, matérielles et administratives</b>	
3.1 Programmer avec ses partenaires un plan d'actions afin d'atteindre les objectifs définis	
3.2 Collaborer avec les différents intervenants de l'équipe pluridisciplinaire	
3.3 Participer à la démarche qualité	
3.4 Respecter les normes, les procédures et les codes de bonne pratique	
<b>4. Concevoir des projets de soins infirmiers</b>	
4.1 Collecter et sélectionner les informations	
4.2 Identifier les problèmes de santé, les diagnostics infirmiers et les problèmes traités en collaboration	

**Etape 5 :** La sélection d'une capacité active un deuxième tableau qui invite l'enseignant à détailler les savoirs et aptitudes développés dans le cadre de son activité d'enseignement lui permettant d'affirmer que cette dernière concourt bien à l'acquisition de la capacité préalablement cochée.

**Capacité** : Participer activement à l'actualisation de ses connaissances et de ses acquis professionnels

The screenshot shows a web form for recording knowledge and skills. It is divided into two main sections: 'Savoirs' (Knowledge) on the left and 'Aptitudes' (Skills) on the right. Each section contains four text input fields, each starting with three dots '...' indicating a placeholder. Below the 'Savoirs' section, there are two buttons: 'Enregistrer' (Record) and 'Supprimer' (Delete). The 'Enregistrer' button is circled in orange, indicating it is the focus of the text below.

Une fois qu'il a complété ce tableau, l'enseignant est invité à **enregistrer** les savoirs et aptitudes encodés et à réitérer l'exercice pour les autres capacités développées dans le cadre de son activité d'enseignement.

Tant que le processus n'est pas clôturé par le coordonnateur de la démarche, des **retours en arrière** sont possibles à chaque étape de l'encodage, ce qui offre à l'enseignant la possibilité de corriger ou de préciser davantage certaines informations.

Au-delà de l'encodage des acquis de l'apprentissage poursuivis par chaque activité d'enseignement, le dispositif prévoit un espace « **commentaire** » où l'enseignant peut s'exprimer au sujet du travail réalisé, de la méthodologie employée, de ses réflexions et questionnements...

A échéances intermédiaires ou une fois le travail réalisé par l'ensemble des professeurs, le coordonnateur de la démarche peut visualiser la **synthèse** des données encodées **par activité d'enseignement** (relevé des savoirs et aptitudes associés aux capacités en lien avec chaque activité d'enseignement) ou **par capacité** (relevé des activités d'enseignement concourant à l'acquisition de cette capacité avec le détail des savoirs et aptitudes associés).

The screenshot shows the GiHEP.Net website interface. The header features the logo 'GiHEP.Net' and a navigation menu with items: 'Accueil', 'Mes attributions', 'ECTS', 'Listes et notes', 'Stages', and 'Réf. Enseignement'. Below the menu, there are links for 'Encoder les réf.', 'Commentaire', 'En résumé', 'Administration', and 'Doc. de synthèses'. The main content area is titled 'Bachelier en soins infirmiers' and contains four links with document icons: 'Description des capacités assignées par les enseignants', 'Description détaillée des savoirs et aptitudes décrivant les capacités assignées par les enseignants par cours', 'Description détaillée des savoirs et aptitudes décrivant les capacités assignées par les enseignants par capacité', and 'Liste des commentaires émis par les enseignants'. A link 'Retour au choix de la formation' is also present. The footer shows '© Province de Liège'.

## **Le projet « Cohérence en Formation et Evaluation des Compétences » de la Haute Ecole Léonard de Vinci**

### **1. Description du projet**

#### **1.1 Contextualisation**

Le projet « Cohérence en Formation et Evaluation des Compétences » (COFOE) est un projet Léonardo coordonné par la HE Vinci. A ce titre, il est cofinancé par l'Agence européenne pour l'Education et la Formation (AEF) et la HE Vinci. Il s'inscrit dans la logique des transferts d'innovation puisque **de nouveaux outils d'analyse des programmes en lien avec les acquis d'apprentissage** sont créés.

**Les échanges de pratiques entre les partenaires rassemblent** différents partenaires européens. En Belgique, deux instituts de la HE de Vinci, l'Institut Supérieur d'Enseignement infirmier qui forme des bacheliers en soins infirmiers et des bacheliers Sage-femme ainsi que l'Ecole Normale Catholique du Brabant Wallon (ENCBW) qui forme des futurs enseignants. Au Portugal, il s'agit de deux écoles d'infirmières, l'*Escola Superior de Enfermagem* de Lisbonne (ESEL), et l'*Escola Superior de Enfermagem* de Coimbra (ESENFC). En Lituanie, il s'agit de la Faculté des sciences de la santé du *Klaipėda State College*. Le Conseil de l'Education et de la Formation (CEF) de la Communauté française, l'Université Catholique de Louvain et la Fédération européenne des enseignants en soins infirmiers (FINE) participent également au projet.

Le projet COFOE prolonge le projet Léonardo « CRESI » qui avait abouti à la création d'un référentiel de compétences en soins infirmiers. Suite à cela, il a paru logique de se donner des outils pour s'assurer que la formation soit bien en cohérence avec l'apprentissage des compétences annoncées. En ce sens, le projet COFOE rencontre les recommandations européennes de centration de l'enseignement sur l'apprenant et sur les résultats de son apprentissage formulés sous la forme d'acquis d'apprentissage incluant savoirs, aptitudes et compétences.

#### **1.2 Objectifs**

L'objectif est **d'analyser des curriculums/programmes ainsi que des dispositifs de formation et d'évaluation en vue d'évaluer leur cohérence dans une formation visant l'acquisition de compétences ou d'acquis d'apprentissage**. Les résultats attendus sont la description des démarches méthodologiques ainsi que des outils d'analyse de la cohérence globale et spécifique entre compétences et objets de formation/ évaluation. La description concrète de dispositifs de formation et d'évaluation permettra d'apporter des exemples représentatifs de la cohérence recherchée.

#### **1.3 Principales étapes de réalisation du projet**

Le fil conducteur des ateliers nationaux et internationaux est d'une part l'analyse comparée entre programmes, dispositifs et cadres de référence, et d'autre part l'utilisation et l'élaboration d'outils et grilles d'analyse. Cette démarche est itérative et réflexive. Chaque partenaire constitue un réseau de production/validation, il veille également à promouvoir la transférabilité des résultats. Les principales étapes du travail sont présentées brièvement ci-dessous et, en caractère gras, apparaissent les productions que ces étapes ont générées.

**La première étape** est la **rédaction des acquis d'apprentissage**. Les partenaires présents dans le projet ayant des systèmes de formation différents, la décision a été prise d'avoir comme projet commun la formulation d'acquis d'apprentissages pour la dernière année de formation. Ces acquis d'apprentissage sont **libellés soit au départ du référentiel de compétences CRESI soit au départ des compétences propres aux contextes**. Ils servent de base à la réflexion sur la cohérence du système de formation. Le nombre et le contenu des ces acquis d'apprentissage varie d'un contexte à l'autre. Notre propre expérience dans ce travail d'élaboration des acquis d'apprentissage, au départ de références bibliographiques, a permis de **créer un guide pour l'écriture des acquis d'apprentissage**.

**La seconde étape** est le **croisement entre les acquis d'apprentissage et les cours**, comme illustré dans un autre projet présenté dans ce document. Ce croisement est opéré selon des méthodes différentes dans les différents contextes et de manière la plus exhaustive possible. En effet, le statut « expérimental » qui n'engage pas de façon institutionnelle l'ensemble des acteurs de la formation est une limite de ce projet Leonardo. Les objectifs du croisement sont :

- Vérifier si tous les acquis d'apprentissage sont couverts au minimum par un cours et si chaque cours contribue à un acquis d'apprentissage minimum ;
- Améliorer la formulation des acquis d'apprentissage (niveau de complexité) et vérifier la justification et la pertinence des acquis d'apprentissage ;
- Repérer le nombre total de cours contribuant aux acquis d'apprentissage ;
- Repérer les redondances ou divergences entre cours au regard des acquis d'apprentissage ciblés et les cours concernés par les mêmes acquis d'apprentissage afin d'évoluer vers des approches pluridisciplinaires.

Ce travail a permis de dégager **des recommandations pour la méthodologie de croisement**, au départ des difficultés et succès rencontrés dans les différents contextes.

**La troisième étape** est le **croisement entre les cours, les instruments d'évaluation et les méthodes d'enseignement**. Ce croisement a pour but de se **rendre compte du caractère plus ou moins approprié** des instruments d'évaluation et méthodes utilisés par les enseignants et plus spécifiquement de préparer l'analyse de la cohérence entre l'évaluation, les méthodes d'enseignement et les AA annoncés dans les cours :

- Etablir les tendances dominantes en matière d'utilisation des instruments d'évaluation et des méthodes d'enseignement
- Obtenir un premier aperçu des ajustements nécessaires (reformulation des AA, possibilités de regroupements de cours, meilleure répartition des travaux demandés aux étudiants, formation des professeurs aux pédagogies actives et à l'évaluation de compétences,...)

**La quatrième étape** consiste en **l'analyse des liens entre cours, acquis d'apprentissage, méthodes d'enseignement et instruments d'évaluation**. L'exploitation fine et complète de toutes les données issues des croisements aurait nécessité des moyens informatiques et statistiques qui dépassent le cadre de ce projet. Cette étape a pourtant permis de repérer des convergences et divergences entre cours travaillant les mêmes acquis d'apprentissage et cours représentatifs d'un alignement pédagogique cohérent, c'est-à-dire où les méthodes d'enseignement et les instruments d'évaluation annoncés semblent adéquats pour l'apprentissage et l'évaluation des acquis d'apprentissage et compétences concernés.

**La cinquième étape** est le **choix des dispositifs d'enseignement et d'évaluation** en vue de leur description et de l'analyse de la cohérence. Cette étape a nécessité la clarification de la notion de « dispositif d'enseignement ». Nous avons opté pour la description de dispositifs suffisamment larges pour mériter une analyse représentative de l'alignement pédagogique (au moins un cours complet

par exemple), mais assez limités pour permettre l'analyse concrète et complète du dispositif. Un canevas de description a été établi, sur base essentiellement de la grille DIPRO (Paquay et al, 2003)

**La sixième étape est la description des dispositifs et la modélisation d'un outil d'analyse de la cohérence.** L'outil d'analyse de la cohérence a été construit au cours de différents ateliers internationaux. Il a été validé en ateliers nationaux ainsi que par son utilisation pour l'analyse des dispositifs. Cet outil est présenté en annexe.

**La septième et dernière étape** consiste à analyser des dispositifs décrits ; ceux-ci, une fois analysés au départ de l'outil d'analyse de la cohérence ont permis d'aboutir à des « exemples » représentatifs de la cohérence interne à un dispositif, soit d'un alignement pédagogique entre AA-contenus de cours-méthodes d'enseignement-instruments d'évaluation. Cette étape d'expérimentation de l'outil doit permettre de réajuster celui-ci.

### **1.4 Conditions de réalisation/Ressources mobilisées**

Comme tout projet Léonardo, le projet COFOE prévoit des conditions de travail et de collaboration sous forme de conventions de partenariat. Nous pouvons y relever un certain nombre de moyens et de contraintes:

**Au niveau des moyens**, on relèvera :

- Le dégageant de trois personnes à temps partiel dans la HE Vinci permet de piloter le projet et de mener à bien les démarches de recherche inhérentes au projet. A ces ressources s'ajoute également une personne s'occupant de la coordination administrative du projet.
- L'appel à un expert scientifique émanant du Conseil de l'Education et de la Formation est garant de rigueur et d'actualisation des courants émergents.
- Les échanges entre différents contextes sont une source d'apports mutuels et d'enrichissement des démarches.
- Le processus de diffusion et de mise en réseau qui assure une certaine validation des productions.
- L'alternance entre les ateliers internationaux et nationaux permet un temps de réflexion et d'implication d'un grand nombre d'enseignants de la HE.
- Les partenaires participaient déjà au projet pilote CRESI. Il s'agit donc bien d'assurer une continuité à ce processus de recherche action.
- L'aspect « officiel » de l'évaluation du projet qui, grâce aux quatre critères (validation, transférabilité, diffusion et valorisation) utilisés dans ce cadre, soutient les démarches de travail.

**Au niveau des contraintes**, on peut noter :

- La lourdeur des démarches administratives qui peut freiner ou empiéter sur la production
- Le projet considéré par certains comme « extérieur » à la HE, d'où le risque d'un soutien institutionnel moins fort ainsi qu'un manque d'implication des directions et des enseignants.

## **2. Analyse du projet**

Les conditions de réalisation du projet sont fortement liées à son contexte. Certains de ces aspects sont incontournables pour la mise en place d'une telle méthodologie, comme **l'attribution de moyens en termes de personnes** (groupe pilote), **l'équipement** (support informatique), **le soutien institutionnel**, **le recours à des experts**, **le processus participatif**, **les différentes étapes de**

**validation.** La liste des moyens et contraintes explicités au point 1.4 n'est probablement pas exhaustive, elle émane de ce qui a émergé de notre expérience.

**Un des aspects originaux** du projet COFOE, outre la recherche de cohérence entre référentiels de compétences, de formation et d'évaluation réside dans le fait **d'avoir cherché à mettre en lien des référentiels de compétences existants et le concept d'acquis d'apprentissage.**

La méthodologie proposée ainsi que les différents outils élaborés progressivement s'appuient sur une démarche réflexive menée en équipe pédagogique. Le concept d'acquis d'apprentissage est un des éléments fédérateurs et porteurs pour **(se) questionner de façon renouvelée et originale à propos de la cohérence pédagogique d'un programme de formation.** En effet, les équipes sont amenées à se centrer sur les acquis d'apprentissage d'un étudiant, sur les résultats à acquérir ou privilégier.

Loin de balayer toute dynamique de ce type qui existe déjà de façon naturelle chez les acteurs de la formation au sein des différents instituts partenaires, cette proposition vient apporter des outils innovants et porteurs pour questionner la cohérence d'un programme. La réflexion sur l'écriture des acquis d'apprentissage, les croisements réalisés en équipe d'enseignants et l'analyse de certains dispositifs au moyen de l'outil d'analyse de la cohérence doivent **se réaliser dans une approche participative et collaborative où un maximum d'enseignants est impliqué.** En effet, les changements ne peuvent se mettre en place qu'à certaines conditions dont l'engagement et l'adhésion du plus grand nombre.

En termes d'impact, on peut relever que les outils d'analyse de la cohérence externe et interne des programmes et des dispositifs pédagogiques ainsi que les recommandations permettront aux institutions de formation et aux enseignants **d'améliorer leurs curriculum/programme et leurs propres dispositifs de formation et d'évaluation.** Ceci permettra de favoriser une réflexion sur les apprentissages visant réellement le développement de compétences chez les apprenants. Les institutions de formation pourront s'approprier des outils, démarches, processus, facilitant l'apprentissage. Il s'agit de vérifier au sein des outils développés que les résultats du projet seront bien transférables à d'autres filières de formations.

### ***Des informations complémentaires ?***

**Evelyne d'Hoop**, Maître-assistante  
[evelyne.dhoop@isei.be](mailto:evelyne.dhoop@isei.be)

**Christine Malhomme**, Maître-assistante et coordinatrice pédagogique  
[christine.malhomme@isei.be](mailto:christine.malhomme@isei.be)

**Dominique Lemenu**, chargée de mission  
[dominique.lemenu@cfwb.be](mailto:dominique.lemenu@cfwb.be)

**Michel Coupremagne**, Maître-assistant (Psychopédagogie) et coordinateur S.A.R.  
[m.coupremagne@encbw.be](mailto:m.coupremagne@encbw.be)

### **3. Exemple d'outil développé par la Haute Ecole Léonard de Vinci:**

#### ***Outil d'analyse de la cohérence***

Cet outil a été élaboré au départ d'une étude théorique des concepts de cohérence et d'intégration dans la littérature et d'un travail d'analyse des différentes composantes de ces concepts. L'outil d'analyse de la cohérence tel qu'il est construit peut être utilisé à différents niveaux de la construction d'un curriculum et les acteurs concernés par ces différents niveaux d'analyse. Un mode d'emploi référencé en annexe facilite la compréhension et l'utilisation de cet outil.

## Evaluation critériée de la « COHERENCE » D'UN CURRICULUM

Critères - ou caractéristiques - de la cohérence		« Cohérence »					
		Exhaustivité	Intégration Horizontale /Interdisciplinarité	Adéquation	Coopération	Progression /intégration verticale	Orientation-compétences
Eléments du curriculum	Definitions des critères	Prise en compte de tous les éléments qui sont en interrelation.	Mise à profit des interactions, des convergences entre les dispositifs ou disciplines autour d'un thème ou d'un projet en prenant en compte leur contribution spécifique. Ce critère comporte la notion d'interdisciplinarité.	Convenance parfaite entre les éléments reliés	Participation des acteurs concernés par le curriculum à des buts communs. Ces acteurs travaillant en coopération s'entendent sur le produit commun et peuvent compter sur l'expertise de chacun.	Processus de cheminement continu et graduel qui amène l'étudiant à franchir les paliers successifs du programme, de la première à la dernière année (étapes). L'intégration verticale implique des contenus,tâches, situations qui deviennent de plus en plus complexes. Ces situations complexes intègrent les savoirs entre eux.	Processus d'enseignement-apprentissage et d'évaluation, centrés sur le développement des compétences visées par la formation et sur la construction d'une identité personnelle et professionnelle
	Caractéristiques de référence						
Référentiels de métier, missions de l'enseignement supérieur, cadre européen des certifications/descripteurs de Dublin	21	Tous les aspects du métier sont pris en compte.	21 Les cadres de référence sont en lien entre eux.	21 Les références au métier sont actualisées	21 Les référentiels de métier des organismes reconnus sont utilisés lorsqu'ils existent.	21 Le niveau de formation est clairement positionné par rapport aux cadres de référence.	21
	22	Toutes les missions de l'enseignement supérieur sont prises en compte.	22 La validation des référentiels de métier ou des activités du métier implique tous les acteurs concernés (syndicats, associations professionnelles, représentants des professions connexes,...)	22 Le niveau du CEC est adopté comme référence pour le curriculum	22 Les professionnels de terrain, associations professionnelles et/ou autres acteurs concernés sont associés au relevé des activités du métier .	22	22
	23	Tous les aspects de la philosophie de l'institution sont pris en compte	23	23	23	23	23
Référentiels de compétences : valeurs, compétences, capacités, familles de situations.	24	Le référentiel de compétences couvre tous les éléments principaux du métier (le cœur du métier).	24 Les familles de situations si elles existent, intègrent plusieurs compétences.	24 Le référentiel de compétences suit les valeurs, cadres de référence, référentiels de la profession...	24 Les établissements d'enseignement supérieur collaborent à l'élaboration du référentiel de compétences.	24 Si le référentiel de compétences est décliné par année, une progression est visible d'une année à l'autre.	24 Les compétences sont construites à partir du regroupement d'activités mobilisant des savoirs majoritairement de même nature. Exemple de typologie : savoirs procéduraux, cognitifs, réflexifs, sociaux, psycho-affectifs).
	25	Les éléments du référentiel de compétences rejoignent toutes les missions définies par l'Enseignement supérieur.	25 Le référentiel comprend des compétences interdisciplinaires.	25 Les compétences identifiées sont en lien avec les descripteurs (de Dublin) du niveau concerné.	25 Les équipes pédagogiques d'un même ou plusieurs établissements collaborent au choix et à la définition des familles de situations.	25 Le niveau de difficulté des situations dans lesquelles les compétences sont mobilisées évolue d'année en année	25 Les compétences sont assorties de la description des situations dans lesquelles elles sont mobilisées.
	26		26	26 Les familles de situations sont issues de différents contextes professionnels.	26	26 Les niveaux d'autonomie et de responsabilité définis dans le référentiel de compétence correspondent aux niveaux du CEC dans lequel le curriculum s'inscrit.	26
Acquis d'apprentissage (AA) terminaux.	27	Tous les attendus de la formation sont explicités et formulés sous forme d'acquis d'apprentissages terminaux.	27 Les acquis d'apprentissage visés sont atteints au travers des différentes disciplines	27 Les acquis d'apprentissage sont en concordance avec les compétences identifiées dans le référentiel de compétence.	27 Les enseignants se concertent pour la rédaction des acquis d'apprentissage terminaux au niveau du curriculum.	27	27 Les acquis d'apprentissage respectent la typologie utilisée dans le référentiel de compétences.
	28	L'ensemble des acquis d'apprentissage terminaux reflètent les cadres de référence.	28 Les acquis d'apprentissage sont complémentaires	28 Les AA traduisent les valeurs du projet pédagogique.	28 Les enseignants se concertent pour la répartition des AA du curriculum dans leurs cours.	28	28 Les acquis d'apprentissage terminaux précisent le niveau d'autonomie et de responsabilité.
Programme : liste des AA intermédiaires (par année ou unité d'apprentissage), liste des activités d'enseignement-apprentissage, description et planification des AA .	29	Le programme reflète tous les cadres de référence.	29 Le programme contient des activités d'enseignement-apprentissage où différentes disciplines sont rassemblées autour d'un projet, d'une problématique ou une famille de situation	29 Le programme comprend des activités d'enseignement-apprentissage (stages, séminaires,...) qui favorisent le développement des acquis d'apprentissage.	29 Les enseignants construisent et mettent en application des liens entre les cours .	29 Les stages permettent un degré d'autonomie et de responsabilité croissant.	29 Le programme prévoit des stages.
	30	Tous les AA terminaux sont déclinés en AA intermédiaires par année et/ou par unité d'apprentissage.	30 Les AA intermédiaires sont complémentaires	30 les AA intermédiaires sont en concordance avec les AA terminaux.	30 Les enseignants collaborent à la rédaction des AA intermédiaires.	30 Les niveaux d'exigence des acquis d'apprentissage intermédiaires évoluent d'année en année.	30 Les fiches descriptives des cours sont basées sur les acquis d'apprentissage visés.
	31	Tous les acquis d'apprentissage intermédiaires sont couverts par les activités d'enseignement-apprentissage	31 La planification horaire permet la participation des personnes impliquées dans les activités d'enseignement - apprentissage.	31 La charge de travail pour atteindre l'acquis d'apprentissage visé correspond bien au nombre d'ECTS prévus.	31 Le responsable du programme offre aux enseignants la possibilité de travailler ensemble.	31 Le programme est agencé de manière telle que les pré-requis nécessaires soient en place avant d'aborder des nouveaux AA qui s'y rapportent.	31 Le programme prévoit une articulation cours/stages.
	32	Tous les éléments du programme sont définis	32 Les horaires sont décloisonnés.	32 Le nombre d'ECTS planifiés par cours/activité permet l'atteinte des acquis d'apprentissage visés	32	32	32 La logique d'approche par compétence guide l'organisation du programme.
	33	Tous les cours et activités d'apprentissage (stage, TFE,...) sont en lien avec les acquis d'apprentissage.	33 Des activités d'enseignement-apprentissage impliquent plusieurs acteurs d'enseignement.	33 Les stages sont planifiés en lien étroit avec les autres activités d'enseignement-apprentissage	33	33	33
	34	Le programme prend en compte tous les savoirs nécessaires à l'atteinte des acquis d'apprentissage et autres éléments du référentiel de compétence.	34 Le responsable du programme prévoit du temps pour la préparation des activités interdisciplinaires.	34 Les différents éléments du programme sont ajustés en fonction des résultats des évaluations des étudiants et des enseignements.	34	34	34
	35		35	35	35	35	35

Contenus : les AA spécifiques, tous les types de savoirs.	600	Les contenus prennent en compte ( abordent) la variété des savoirs nécessaires à l'atteinte des acquis d'apprentissage.	601	Les AA spécifiques sont complémentaires.	602	Les savoirs à développer par l'étudiant correspondent aux acquis d'apprentissage.	603	Les contenus des différents cours contribuent à un même AA sont complémentaires.	604	Les pré-requis sont clairement identifiés	605	Les situations professionnelles significatives orientent les cours.
	606	Les AA terminaux et intermédiaires visés par un cours sont déclinés en un nombre nécessaire et suffisant d'AA spécifiques	607	Les contenus spécifiés autour des acquis d'apprentissage sont complémentaires.	608	les AA spécifiques sont en concordance avec les AA intermédiaires.	609	Les enseignants définissent ensemble comment les AA spécifiques de leurs cours contribuent aux différents AA intermédiaires.	610	Les acquis d'apprentissage spécifiques suivent une progression vers le AA intermédiaire visé.	611	Les situations professionnelles significatives sont sources de questionnement dans les cours.
	612		613	L'aspect interdisciplinaire des situations est explicité et exploité.	614	Les contenus sont basés sur les cadres de référence liés à la profession.	615	Il existe un langage commun et des concepts partagés par rapport aux contenus de cours.	616	Les cours exploitent des situations qui deviennent de plus en plus complexes.	617	Les savoirs sont contextualisés dans des situations significatives.
	618		619	Les savoirs sous-jacents aux acquis d'apprentissage (savoirs techniques, psycho-affectifs, procéduraux, psycho-sociaux, réflexifs) sont identifiés en lien avec les	620	Les contenus sont actuels.	621		622	Les savoirs antérieurs servent de base à la construction de nouveaux savoirs.	623	Les savoirs issus des activités d'enseignement-apprentissage sont identifiés par les étudiants.
	624		625	Le programme évite les redondances de contenus (répétitions)	626	Les cours apportent les ressources nécessaires aux AA.	627		628	Les contenus sont organisés selon une logique de spirale qui les rend accessibles aux étudiants.	629	Une conceptualisation des savoirs est réalisée, en lien avec les activités d'enseignement-apprentissage.
	630		631		632	Les contenus sont basés sur les données probantes (scientifiques) et/ou les meilleures pratiques.	633		634		635	
	636		637		638	Les situations professionnelles utilisées dans les activités enseignement/apprentissage sont significatives.	639		640		641	
	642		643		644		645		646		647	
	648		649		650		651		652		653	
	654		655		656		657		658		659	
Méthodes d'enseignement -apprentissage	660	Une grande variété de méthodes d'enseignement-apprentissage est utilisée	661	Certaines situations d'apprentissage/intégration sont interdisciplinaires	662	Il existe une similarité des situations d'enseignement et des meilleures pratiques du métier, ainsi que de leur contexte.	663	Les enseignants collaborent au choix et à la mise en œuvre des méthodes d'enseignement-apprentissage.	664	Il existe une progression dans les méthodes d'enseignement-apprentissage vers l'atteinte d' AA de plus en plus complexes.	665	Les représentations des étudiants sont mises en évidence et exploitées.
	666	Toutes les méthodes d'enseignement-apprentissage utilisées sont clairement énoncées.	667	Le choix et la construction des méthodes d'enseignement-apprentissage permettent l'acquisition des savoirs interdisciplinaires	668	Les méthodes d'enseignement aident les étudiants à identifier et résoudre les situations problèmes.	669	La diversité et la complémentarité des méthodes d'enseignement-apprentissage font l'objet d'une concertation.	670	Les méthodes d'enseignement-apprentissage favorisent l'évolution des représentations et des attitudes professionnelles des étudiants.	671	Les étudiants réalisent des activités significatives en lien avec les situations professionnelles.
	672		673	Les méthodes d'enseignement-apprentissage favorisent la mobilisation/utilisation de connaissances issues de différentes disciplines	674	Les méthodes d'enseignement apprentissage sont appropriées aux acquis d'apprentissage visés.	675	Les enseignants échangent leurs ressources.	676	L'enseignant prévoit des temps de structuration des connaissances.	677	Le choix des activités d'enseignement -apprentissage privilégie les interactions entre pairs et avec l'enseignant.
	678		679	Des liens existent dans les situations problèmes, avec les contenus d'autres cours.	680	Les méthodes sont appropriées aux tailles des groupes et à la diversité des niveaux des étudiants.	681	Des échanges de bonne pratique sont organisés entre les enseignants.	682	Des cartes conceptuelles structurent les apprentissages.	683	Les situations d'intégration sont proches des situations professionnelles.
	684		685		686	Les lieux et la gestion de l'espace et du temps sont appropriés à la méthode.	687	L'avis des étudiants est sollicité sur le choix et la mise en œuvre des méthodes .	688		689	Les enseignants et les étudiants identifient les liens entre leurs cours et les acquis d'apprentissage (oralement et par écrit) .
	690		691		692	Les ressources matérielles sont appropriées aux méthodes.	693		694		695	Le choix des activités d'enseignement-apprentissage privilégie les approches réflexives.
	696		697		698	Les méthodes d'enseignement/apprentissage préparent l'évaluation.	699		700		701	Les étudiants anticipent la manière dont ils vont utiliser leurs savoirs en situation professionnelle.
	702		703		704	Les méthodes sont appropriées au niveau taxonomique de l'acquis d'apprentissage.	705		706		707	Les cours sont exploités durant les stages et inversément.
	708		709		710		711		712		713	Il existe des mécanismes d'exploitation de l'articulation théorie-pratique.
	714		715		716		717		718		719	Les étudiants sont capables de pouvoir contrôler la situation et mener à bien l'activité.
Instruments d'évaluation	720	Une grande variété d'instruments d'évaluation est utilisée et couvre toutes les finalités de la formation.	721	L'évaluation porte sur des productions démontrant l'intégration des acquis.	722	Les situations d'évaluation sont adéquates aux acquis d'apprentissage attendus.	723	Les enseignants collaborent au choix et à la construction de situations d'évaluation autour des mêmes AA.	724	Des évaluations formatives sont organisées tout au long de l'année.	725	L'évaluation inclut une autoévaluation.
	726	Tous les critères sont pris en compte ( référentiel d'évaluation)	727	L'évaluation se fait en commun: les enseignants se prononcent ensemble sur les évaluations.	728	Les instruments d'évaluation sont appropriés aux acquis d'apprentissage, aux compétences, aux niveaux taxonomiques et/ou les contenus.	729	Pour l'évaluation en situation d'intégration, les enseignants se mettent d'accord sur les acteurs, les contenus, les instruments et les critères de l'évaluation.	730	Les évaluations formatives préparent les étudiants aux évaluations certificatives.	731	L'évaluation se fait en situation proche de la réalité professionnelle voire en situation réelle.
	732	Les instruments évaluent tous les acquis d'apprentissage et compétences annoncés	733	L'évaluation comprend des productions qui montrent des acquis d'apprentissage interdisciplinaires.	734	Les critères reflètent les valeurs de l'institution et de la profession.	735	La complémentarité des contenus évalués fait l'objet d'une concertation.	736	Les évaluations formatives régulent les activités d'apprentissage.	737	L'évaluation ne se limite pas aux savoirs.
	738		739		740	L'évaluation porte sur le produit et le processus.	741	Les enseignants coopèrent pour s'assurer que les instruments d'évaluation soient diversifiés et complémentaires.	742	Les modalités d'évaluation sont de niveau taxonomique croissant (connaître, comprendre, appliquer, analyser, évaluer, créer).	743	L'évaluation favorise le développement de l'identité professionnelle.
	744		745		746	L'évaluation est critériée.	747	La complémentarité entre les évaluations formatives et certificatives est décidée de façon collégiale.	748	Les situations d'évaluation sont de complexité croissante.	749	
	750		751		752	Les instruments d'évaluation sont en relation avec les méthodes d'enseignement/apprentissage.	753	La répartition des temps d'évaluation dans l'année fait l'objet d'une concertation.	754		755	
	756		757		758	Les évaluations se font en situation de travail.	759	Les étudiants sont associés au choix des modalités d'évaluation.	760		761	
	762		763		764		765		766		767	
	768		769		770		771		772		773	
	774		775		776		777		778		779	

# ***L'enseignement de promotion sociale et l'approche par compétences : l'expérience de l'Institut Saint-Laurent – Promotion Sociale***

## **1. Description du projet**

### **1.1 Contextualisation**

L'enseignement de promotion sociale organise les cursus selon un système cohérent d'unités de formation capitalisables. Toute unité de formation peut être associée à d'autres en vue d'atteindre un ensemble global de compétences liées à une profession, à une qualification professionnelle ou à un titre d'études. L'ensemble des unités ainsi associées constitue une section. Chaque section comporte une unité de formation dite " épreuve intégrée " qui a pour but de vérifier si l'étudiant maîtrise, sous forme de synthèse, les capacités couvertes par les unités considérées comme fondamentales.

L'offre de formation en unités de formation et en sections constituées d'unités capitalisables ouvre la voie à **une organisation modulaire qui permet aux étudiants d'adopter le rythme différencié**. Les deux concepts sont indissociables.

L'enseignement de promotion sociale intègre, par la volonté du législateur, la notion de compétences depuis 1991. L'article 5 du décret définit cette notion de compétences. L'exigence d'une prise en compte des compétences atteintes lors de la sanction des études est rappelée en son article 58 pour ce qui concerne l'enseignement supérieur. La capitalisation et l'organisation modulaire de la formation intègrent au mieux l'approche par compétences.

**Chaque unité de formation conduit à l'acquisition de compétences**, celles-ci pouvant servir, en tout ou en partie, de pré-requis pour d'autres modules. Chaque unité de formation est définie dans un dossier pédagogique. Ce dossier détermine, entre autre les capacités préalables requises pour y accéder, d'une part et les compétences terminales qui doivent être atteintes au terme de la formation, d'autre part et qui seront les éléments principaux d'une grille d'évaluation comme montré dans l'exemple. Le dossier pédagogique ajoute en outre les éléments d'appréciation qui doivent être pris en considération lors de leur évaluation.

### **1.2 Objectifs**

L'Institut Saint-Laurent Promotion Sociale se préoccupe, depuis un certain temps maintenant, de **la problématique de l'évaluation et plus particulièrement de celle des compétences** (capacités terminales). Nous avons donc développé une activité qui a pris de plus en plus d'importance, tant par le temps nécessaire à y consacrer avec les collègues que par les enjeux pédagogiques et structurels que nous y décelons : il s'agit d'**aider les enseignants dans « l'évaluation des capacités terminales d'une unité de formation »**.

Notre expertise reprise ci-après montre, et ceci sans prétention aucune, les conditions, les démarches et les types de pratiques, en bref, le cheminement que nous avons eu avec plusieurs enseignants de domaines différents pour arriver à se constituer une grille d'évaluation respectant les prescriptions et, surtout, « praticable » avec le groupe classe à considérer.

Dans cette dynamique, Il nous apparaît important, à l'instar de Léonard Guillaume dans son livre « Exposés interactifs des élèves. Pourquoi ? Comment ? », d'**articuler théorie pédagogique et**

**pratiques professionnelles** de façon à ce que ces deux pôles s'enrichissent l'un et l'autre dans un va-et-vient complémentaire : les pratiques sont régulées par la réflexion et la réflexion alimente la pratique.

Nous nous permettons toutefois d'insister sur **le gain général dont peut bénéficier une institution de se lancer dans une démarche pédagogique basée sur les acquis d'apprentissage** (transparence de l'évaluation et donc visibilité, développement cohérent d'activités d'enseignement, taux supérieur de réussite...).

### **1.3 Principales étapes de réalisation du projet**

**Avant d'aborder le « comment »,** il est essentiel de (re)venir sur **le « pourquoi »**. Il s'agit ici d'un changement important dans la manière d'aborder la construction d'un cours et l'évaluation, il est donc très important de bien situer les objectifs de ce changement.

Avant d'être enseignant, nous avons tous été étudiant et nous avons donc tous réussi dans un système avec ses tenants et aboutissants, ses représentations, ses méthodes d'évaluation et les « fameuses cotes » avec lesquelles nous avons tous fait nos « moyennes ». En tant qu'enseignant, nous avons tous tendance à construire sur base de notre vécu. Le travail développé dans cette démarche est donc un changement important dans nos pratiques pédagogiques et plus particulièrement dans notre manière d'aborder, de présenter et d'élaborer la construction de nos évaluations et, par conséquent, de nos cours. **Qui dit changement, dit frein et il est donc important de bien comprendre le « pourquoi » évaluer sur base des capacités** terminales (ou des compétences suivant les définitions).

**Lecture du dossier pédagogique :** dans le cas d'une unité de formation d'une section, avant de lire le dossier en question, pour bien appréhender l'esprit, nous conseillons toujours de commencer par la lecture du profil professionnel et du dossier section. Le contenu de ces deux dossiers permettra de situer le cadre générale de la formation et donc de situer, dans un métier et dans l'ensemble de la formation, l'action pédagogique à mener et les buts à atteindre par et avec les étudiants au terme de cette unité de formation.

Pour travailler sur la préparation des contenus de cours et avant toute recherche, structuration du cours et de son contenu, nous proposons de redécouvrir le dossier en appliquant la lecture que nous appellerons **la « lecture pédagogique »** (en opposition à une lecture « littérale ») dans laquelle nous proposons le cheminement suivant :

1. Nom et section ;
2. Finalités (cadre général et finalités particulières) ;
3. Capacités terminales (cœur de notre recherche) ;
4. Programme (« squelette » du cours) ;
5. Horaire + autonomie (temps dont l'enseignant dispose (et donc l'efficacité nécessaire)) ;
6. Capacités préalables (socle de compétence déjà acquis par les étudiants et sur lequel repose tous les nouveaux apprentissages).

Après cette relecture, nous analysons chaque capacité terminale du dossier. Celles-ci précisent ce à quoi l'enseignant doit amener l'étudiant. Elles sont donc le point primordial de toute l'élaboration du cours qu'on va construire après avoir réalisé **une analyse complète critériée de chacune de ces capacités**. Les degrés de maîtrise nous permettrons, comme le système nous l'impose, de mettre une cote supérieure à 50% (60% dans l'enseignement supérieur type long) à l'étudiant.

Dans l'état actuel de notre travail, nous avons constaté qu'il était souvent plus simple, une fois qu'on a défini les indicateurs (et sous-indicateurs, le cas échéant) pour chaque capacité de réaliser le **questionnaire, la mise en situation de son évaluation finale** avant de construire la structure du cours et de définir le contenu. En bref, je définis ce que j'attends des étudiants puis je construis en fonction du temps dont je dispose afin d'amener un maximum d'étudiants vers la réussite.

#### **1.4 Conditions de réalisation/Ressources mobilisées**

Avoir un **coordinateur**, c'est-à-dire une personne ressource qui contacte, aide, ne porte pas de jugement, qui n'est pas membre de la direction mais appuyée par celle-ci, est certainement un atout de la mise en place de notre projet. Au début nous avons eu un peu de mal à « convaincre » les premiers enseignants de rentrer dans la démarche. A présent le coordinateur ne démarche plus, ce sont les enseignants qui sont demandeurs.

## **2. Analyse du projet**

### **2.1 Auto-évaluation du projet mené, notamment en termes de la contribution au changement de paradigme impliqué par la dynamique des cadres/acquis d'apprentissage**

**Forces** : Le travail entrepris **change la représentation de l'évaluation**, ce qui a pour conséquence **de modifier, et pas de révolutionner, la façon de construire un cours** c'est-à-dire la structure, le contenu, les méthodes pédagogiques utilisées. Cette nouvelle approche implique une **transparence** beaucoup plus importante sur les intentions de l'enseignant vis-à-vis de l'étudiant. Cette transparence contribue à engager enseignants et étudiants dans ce changement de paradigme impliqué notamment par la dynamiques des cadres/acquis d'apprentissage.

Une autre force détectée par ce travail est **la dynamique de remise en question permanente** qu'elle initie. En effet, une grille d'évaluation est un chantier permanent, une source de réflexion/ discussion en fonction des éléments vécus durant leurs applications avec un groupe classe. Il est à noter que si la grille doit évoluer après l'avoir expliquée aux étudiants en formation, elle ne doit l'être qu'après « négociation » avec ces derniers.

**Faiblesses** : Le projet est très **énergivore en temps**, il nécessite donc des moyens afin de libérer une personne ou un service qui a les compétences nécessaires pour aider les enseignants. Une des faiblesses de notre système réside dans le fait que **nous abordons les compétences mais pas encore les attitudes et les savoirs**, en tant que tels, comme exprimés dans la dynamique des cadres/acquis d'apprentissage.

**Opportunités** : Cette réflexion a le gros avantage de **montrer à l'enseignant l'espace important de liberté pédagogique** qui lui reste alors que la perception première, après explication du cadre, est une perte importante à ce niveau. « Sa liberté s'arrête ou celle d'un autre commence », il est donc important de bien définir son cadre de travail, les objectifs qui sont visés, de bien négocier avec ses collègues qui fait quoi. Une fois tout ceci défini, l'enseignant est libre de construire et d'utiliser les outils qu'il souhaite en tenant compte d'une transparence importante vis-à-vis des étudiants.

**Risques** : Le risque majeur que nous pourrions craindre est que **la Communauté française ne donne pas les moyens suffisants à chaque institution pour encadrer** l'ensemble des enseignants dans ce processus. Il s'agit d'une dynamique à initier et à entretenir. Il est primordiale de ne pas laisser les enseignants avec leurs questions sans réponse or force est de constater que les moyens octroyés à

l'aide et au soutien pédagogique sont trop (très) faibles voir inexistantes dans une bonne partie de nos structures.

## **2.2 Réalisations des objectifs définis, productions de matériels**

Les objectifs de départ étaient assez vastes car les difficultés étaient difficiles à mesurer. La première année du projet n'a d'ailleurs pas été très productive car le coordinateur a dû se faire sa propre expérience avec deux, trois enseignants avant d'envisager une diffusion plus large. Maintenant la diffusion est très large et chaque grille construite par les enseignants est relue avec eux et archivée.

## **2.3 Poursuite/extension du projet au sein de l'établissement**

L'organisation de « journées pédagogiques » sur cette problématique nous a permis de créer des moments d'échanges entre enseignants ayant déjà réalisé des avancées significatives avec d'autres qui étaient plus dans la découverte. Ces partages ont permis une certaine diffusion et émulation au sein de notre corps enseignant avec des avancées significatives dans leurs pratiques. Les visites d'inspection ont été et sont toujours un élément très favorable dans cette dynamique assurant sa pérennité.

**Le service d'inspection de l'enseignement de promotion sociale** joue un rôle essentiel dans le cadre du développement d'une pédagogie centrée sur les acquis d'apprentissage.

Ce rôle peut être décliné en trois étapes :

- En amont lors de la rédaction des profils professionnels impliquant la déclinaison de ces profils en tâches, compétences et capacités terminales (terme repris dans le décret fondateur de l'EPS du 16 avril 1991, ces capacités terminales correspondent conceptuellement à la notion d'acquis d'apprentissage).
- En aval, afin de vérifier si les acquis d'apprentissage ont bien été développés et correctement évalués par le conseil des études.
- Durant l'apprentissage, le rôle consiste à vérifier et le cas échéant à conseiller les enseignants dans le développement des activités d'enseignement afin que celles-ci soient en adéquation vis-à-vis des acquis d'apprentissage.

### ***Des informations complémentaires ?***

**Jean-Marc Delbovier**, Sous-directeur

[jean-marc.delbovier@isl.be](mailto:jean-marc.delbovier@isl.be)

### 3. Exemple d'outil développé par l'Institut Saint-Laurent – Promotion sociale :

#### Grilles d'évaluation

Les grilles d'évaluation peuvent être fort différentes d'un point de vue présentation mais aussi d'un point de vue conceptuel. Il est donc délicat de montrer une grille en termes d'exemple car les situations, les compétences visées et l'approche de l'enseignant sont les variables incontournables de cette réalisation. Le nombre de solutions pour répondre à ce cahier des charges est donc très important et démontre donc tout l'espace de liberté dont l'enseignant dispose encore avec ce changement de paradigme. Néanmoins voici une ébauche de solution possible pour aborder cette problématique.

Nom de l'unité de Formation	????????????????????	Nom :
Code : ??? N° adm. ???		Prénom :
Niveau: ????		

#### ACQUISITION DES CAPACITES

Capacité terminale n° 1: l'apprenant sera capable de ... acquis/non acquis

Niveau de réussite			Eval. du ...	Eval. du ...	Eval. du ...	Eval. du ...
I1	Orthographe	max 1 par diapositive				
I2	Présence de transitions	1 par dia et 2 diff. sur l'ensemble				
I3	présence d'animations sur les objets	90 % des objets ont une animation				
I4	????	??				
I5	????	??				

L'acquisition de la compétence n° 1 requiert la réussite de ?/5 Indicateurs

Capacité terminale n° 2: l'apprenant sera capable de ... acquis/non acquis

Niveau de réussite			Eval. du ...	Eval. du ...	Eval. du ...	Eval. du ...
I1	????					
	SI1 : ???	??				
	SI2 : ???	??				
I2	????	??				

L'acquisition de l'indicateur n° 1 requiert la réussite des 2/2 Sous-Indicateurs

L'acquisition de la compétence n° 2 requiert la réussite de ?/2 Indicateurs

Capacités Acquisées: ? sur 2

## **Analyse comparative des projets: invariants et pistes de travail**

Une analyse comparative des différentes fiches méthodologiques permet de dégager un certain nombre de constats significatifs quant au déroulement de ce type de démarches. Ces observations se limiteront nécessairement aux phases de conception et de développement des acquis d'apprentissage, sans préjuger de la qualité des résultats (parfois non encore totalement aboutis) ni de leur impact effectif et durable sur la formation elle-même.

### **De (bonnes) raisons de développer les acquis d'apprentissage au sein d'un établissement**

Plusieurs raisons, complémentaires, mais relevant de registres parfois différents, sont invoquées pour justifier le lancement d'un projet visant le développement des acquis d'apprentissage :

- S'inscrire résolument dans l'Espace européen de l'enseignement supérieur, par un positionnement explicite au « Cadre de Bologne » et au CEC
- Porter une attention prioritaire à l'apprentissage, y inclus en termes de résultats concrets (ce qu'un étudiant sait réellement (faire) au terme de sa formation)
- Soutenir une approche-programme qui conduit à analyser et repenser en profondeur les objectifs et la cohérence des programmes ainsi que les pratiques pédagogiques et méthodes d'évaluation, tout en favorisant le travail en équipe
- Favoriser - et articuler - le développement de compétences associées à l'insertion socio-professionnelle du jeune diplômé ainsi que le développement de compétences, en lien avec la formation générale, visées par l'enseignement supérieur
- Améliorer la lisibilité des formations, au bénéfice notamment de l'information des étudiants.

Corollairement, certaines de ces initiatives ont été clairement guidées par le souci de privilégier une attitude institutionnelle proactive, **préférant « se mettre en projet » plutôt que de subir les événements**, et prendre alors le risque de réduire un tel processus, intrinsèquement porteur de changements pédagogiques, à une somme de contraintes externes, peu propices à mobiliser les enseignants. Dans le même esprit, la définition d'acquis d'apprentissage semble, pour un certain nombre d'acteurs, constituer une opportunité pour répondre, sinon anticiper, au souci d'explicitation des objectifs et des processus d'enseignement, dès lors que le programme concerné figure, à court ou moyen terme, à l'agenda de l'AEQES et donc au renforcement de la culture qualité au sein de l'établissement.

### **Des étapes (principales) d'un processus de développement des acquis d'apprentissage au sein d'un établissement**

Un certain nombre d'étapes, ou, à tout le moins de « passages obligés » semblent s'imposer dans un processus le plus souvent circulaire, voire itératif :

- Clarifier les termes et expliciter les enjeux auprès de l'ensemble des acteurs concernés
- Définir la « méthode » (objectifs, méthode d'élaboration des acquis d'apprentissage, échéances, structure de pilotage, etc.)
- Identifier et dégager les ressources nécessaires
- Elaborer le référentiel (de compétences), selon la méthode retenue, et en s'inspirant de sources diverses
- Valider, en plusieurs étapes, le référentiel (auprès des enseignants, de professionnels, des instances de pilotage, etc.)

- Etablir des liens entre le référentiel et les activités d'enseignement et d'évaluation
- Assurer la diffusion (interne et externe) du référentiel
- Assurer l'accompagnement des enseignants dans la phase de mise en œuvre
- Prévoir des possibilités de rétroaction (sur le produit et sur sa mise en œuvre), selon une périodicité à définir et selon le contexte et la durée du cursus visé

### ***Des obstacles et des conditions (majeures) de réussite d'une démarche « acquis d'apprentissage » au sein d'un établissement***

Quel que soit le contexte, ce type de démarches se heurte à un certain nombre d'obstacles de tous ordres. Et, comme pour toute innovation pédagogique d'envergure, les contraintes auxquelles il convient de faire face sont d'ordre matériel et organisationnel, mais relèvent également de la culture institutionnelle et du cadre relationnel propre à chaque établissement. Cinq obstacles majeurs sont évoqués dans les fiches méthodologiques. Le processus conduisant à la définition d'acquis d'apprentissage :

- induit un certain nombre de tensions liées à la confrontation des représentations de chaque enseignant de ce qu'est enseigner, apprendre ou encore des compétences attendues au terme de la formation;
- est jugé « énergivore », a fortiori s'il prend appui sur une méthode participative et qu'il cherche le consensus, mais on peut faire l'hypothèse que le temps « perdu » dans la phase de conception, s'il est passé à donner une base solide et au référentiel et à susciter l'adhésion, est un temps « gagné » ultérieurement dans la phase d'implémentation ;
- génère de l'incertitude (quel impact sur « mon » cours ?), en particulier lorsqu'il s'agit de questionner les fondements théoriques et pratiques de la formation dispensée jusqu'alors, à s'intéresser à ce que les étudiants apprennent « réellement » ou encore à s'affranchir de certaines habitudes curriculaires ;
- est parfois perçu comme une menace pour la créativité pédagogique individuelle, voire comme une entrave à la liberté académique, étant entendu que ce type de démarches accorde la priorité à la cohérence d'ensemble, plutôt qu'à chacune des parties du cursus, et veille à leur articulation ;
- requiert une volonté partagée par une majorité d'acteurs de terrain de progresser et de se former de manière continue.

### ***Quelques conditions de réussite essentielles***

**Il est dès lors essentiel de s'assurer qu'un certain nombre de conditions de réussite sont réunies pour atteindre l'objectif visé.** La mise en perspective de telles conditions de réussite n'est jamais aisée pour les acteurs de terrain, car elle nécessite une prise de recul et de distanciation critique que la réalité du quotidien et la pression des agendas ne favorise pas toujours. Pour cette raison, les observations qui suivent sont directement inspirées des expériences décrites dans les fiches méthodologiques, mais elles s'inspirent également d'autres expériences, en cours de réalisation dans d'autres établissements et portés à la connaissance des Experts Bologne :

- Identifier (et mandater) des personnes-ressources ainsi qu'un organe de pilotage
- Rendre évident (visible, concret, univoque) le soutien de la direction
- Légitimer la démarche en combinant expertise (rôle des personnes-ressources internes et externes) et collégialité (implication du plus grand nombre possible d'enseignants dans la phase de construction et de validation)
- Aller « voir ailleurs » : ne pas tout inventer tout le temps

- Garder le cap sur le plan du but à atteindre, sans rien figer sur le plan de la méthode et surtout des résultats
- Encourager et soutenir le travail en équipes (disciplinaires et interdisciplinaires)
- Veiller à assurer la pérennité de la démarche (au terme de la phase pilote)
- Valoriser chaque étape ainsi que les résultats du projet : communiquer, promouvoir, etc.

Il paraît tout particulièrement important d'insister sur cette dernière facette. Dans un processus qui se veut ouvert (quant au résultat à atteindre) et participatif (dans sa méthode), à chacune des étapes, la dimension « communication » (information et boucles de rétroaction) semble réellement fondamentale, pour soutenir la motivation, susciter l'adhésion, améliorer l'efficacité du processus et la qualité des résultats.

### **III. Glossaire terminologique**

Le Processus de Bologne, dans ses développements successifs, a introduit de nouveaux concepts relatifs à l'enseignement supérieur. Bien qu'une compréhension des quelques concepts-clés est essentielle si nous souhaitons mettre en œuvre la dynamique des acquis d'apprentissage et, plus globalement, par les cadres des certifications au niveau européen, national, institutionnel ainsi qu'au niveau des professeurs, des étudiants, des employeurs, etc.

C'est pourquoi, nous proposons ici une série de définitions tantôt adoptés et acceptés au niveau européen, tantôt déjà présentes dans la réglementation relative à l'enseignement supérieur de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Comme explicité dans l'introduction de ce document, ce glossaire ne doit pas être considéré comme figé et, dès lors, les concepts sont appelés à évoluer et être adaptés selon les contextes dans lesquels ils sont utilisés.

#### **Acquis de l'apprentissage**

Enoncé de ce que l'apprenant sait, comprend et est capable de faire au terme d'une unité d'enseignement validée.

#### **Cadre des certifications**

Instrument de classification des certifications en fonction d'un ensemble de critères correspondant à des niveaux d'apprentissage déterminés.

#### **Certification d'enseignement supérieur**

Titre, diplôme, grade ou tout autre certificat délivré par une autorité compétente en matière d'enseignement supérieur attestant que des acquis de l'apprentissage spécifiques ont été atteints, après avoir suivi avec succès un programme d'études reconnu d'enseignement supérieur.

#### **Charge de travail**

Mesure quantitative des activités d'apprentissage qui sont généralement requises pour l'obtention d'acquis de l'apprentissage, par exemple les cours magistraux, séminaires, travaux pratiques, étude personnelle, recherches, examens, etc.

#### **Compétence**

Faculté de mobiliser, combiner, transposer et mettre en œuvre des ressources individuelles ou collectives dans un contexte particulier et à un moment donné. Par ressources, il faut entendre notamment les connaissances, savoir-faire et attitudes.

#### **Crédit**

Instrument permettant de mesurer le volume d'apprentissage basé sur des acquis d'apprentissage et les charges de travail associés.

#### **Cycle**

Suite d'années d'études menant à l'obtention d'un grade académique. Au sein de l'Espace européen de l'enseignement supérieur, l'enseignement supérieur est organisé en trois cycles.

#### **Descripteurs**

Enoncés génériques des acquis d'apprentissage, qui fournissent des points de référence clairs qui décrivent les acquis principaux d'une certification au cours d'un cycle d'études.

**Niveau**

Ensemble d'étapes séquentielles au sein d'un même continuum, exprimées par des acquis génériques, et dans lequel des qualifications spécifiques peuvent être positionnées.

**Profil**

Domaine spécifique d'étude d'une qualification ou ensemble plus large de programmes ou de qualifications dans différents domaines d'étude, qui poursuivent une même finalité ou objectif.

## IV. Conclusions

Comme explicité en introduction, ce document constitue avant tout **un outil de sensibilisation et d'information** au changement de paradigme induit par la dynamique des acquis d'apprentissage et, plus globalement, par les cadres des certifications. Il s'adresse avant tout **aux acteurs de terrain, aux enseignants, aux responsables de programme, aux directions** qui sont appelés à mettre en œuvre cette dynamique dans l'optique de leur mission d'enseignement.

Cet outil n'a pas la prétention de proposer un guide exhaustif, ni des méthodologies adaptées à tout type d'enseignement, programmes, etc. A travers les exemples de projet, les Experts Bologne ont plutôt souhaité **offrir des pistes de travail et de réflexion** en mettant en avant les objectifs, les invariants, les obstacles, les conditions de réalisation, etc. **Il est donc primordial que les acteurs de terrain puissent s'approprier cet outil**, le tester, l'adapter, l'améliorer, etc. **Cet outil est donc appelé à évoluer à court et moyen terme** sur base du partage d'expérience des acteurs de terrain.

Par ailleurs, comme souligné dans la mise en contexte, les balises réglementaires en Fédération Wallonie-Bruxelles doivent encore être précisées étant donné que le cadre réglementaire actuel ne permet pas une réelle mise en œuvre de la dynamique par les établissements. Le travail actuellement en cours au sein du Cabinet du Ministre et impliquant des représentants des Conseils et de la DGENORS, prend en considération les projets déjà en cours dans de nombreux établissements et tente d'offrir des réponses aux différentes questions posées par les acteurs de terrain.

**Nous sommes donc bel et bien confrontés à un processus évolutif**, à une dynamique qui va **renforcer une approche de l'enseignement supérieur centré sur l'étudiant**, et cela dans une perspective d'amélioration de la qualité, de plus grande transparence de nos programmes, de renforcement de la cohérence de nos enseignements, d'accompagnement des enseignants dans leurs démarches pédagogiques et d'évaluation, etc.

## V. Bibliographie et ressources documentaires

### Références bibliographiques

- *A guide to formulation degree programme profiles, including programme competences and programme learning outcomes*, Tuning education Structure in Europe, Competences in education and recognition Project (CoRe), 2010.  
[http://www.core-project.eu/documents/Tuning\\_Guide\\_Publicada\\_CoRe.pdf](http://www.core-project.eu/documents/Tuning_Guide_Publicada_CoRe.pdf)
- ADAM, S., "An introduction to learning outcomes", in DAVIES, H., FROMENT, E., KOHLER, J., PURSER, L., SCHURINGS, G., WILSON, L. (eds.), *EUA Bologna Handbook – Making Bologna Work*, Berlin: Raabe Verlag, 2006.  
[http://www.bologna.msmt.cz/files/Adam\\_IH\\_LP.pdf](http://www.bologna.msmt.cz/files/Adam_IH_LP.pdf)
- ALLAL, L., « Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire », in DOLZ, J., OLLAGNIER, E. (dir.), *L'énigme de la compétence en éducation*, Bruxelles : De Boeck Université, p. 77-94.  
[http://www.unige.ch/fapse/publications-ssed/RaisonsEducatives/REenligne/ECOED/Pages\\_de\\_77\\_ENCOED.pdf](http://www.unige.ch/fapse/publications-ssed/RaisonsEducatives/REenligne/ECOED/Pages_de_77_ENCOED.pdf)
- AUDIGIER, F., CRAHAY, M., DOLZ, J., *Curriculum, enseignement et pilotage*, Bruxelles : De Boeck, 2006.
- BARBIER, J.-M., GALATANU, O., *Les savoirs d'action : une mise en mot des compétences?*, Paris : L'Harmattan, 2004.
- BECKERS J., CLOSSET A., COUPREMANNE M., FOUCART J., LEMENU D., PAQUAY L., SCHEEPERS C., THEUNSSSENS E., « Quels dispositifs favorisent le développement des compétences professionnelles dans l'enseignement supérieur ? Et, à quelles conditions ? (Rapport final), Bruxelles : Ministère de la Communauté française, Recherche (n°94a et b/01), 2003.  
[http://www.enseignement.be/download.php?do\\_id=2385&do\\_check](http://www.enseignement.be/download.php?do_id=2385&do_check)
- BECKERS, J., PAQUAY, L., COUPREMANNE, M., SCHEEPERS, C. et coll., « Comment décrire et analyser un dispositif réputé professionnalisant ? Proposition d'un outil descriptif et interprétatif », Bruxelles : Ministère de la Communauté française de Belgique, Collection « Recherches en éducation », 2002.  
<http://orbi.ulg.ac.be/handle/2268/21274>
- BERGAN, S., *Qualifications — Introduction to a concept (Council of Europe higher education series No.6)*, Strasbourg: Council of Europe, 2007.
- BIGGS J., "Enhancing teaching through constructive alignment" in *Higher Education*, n°32, pp.347-364, Kluwer Academic Publishers, 1996.
- BIGGS, J., TANG, C., *Teaching for quality at University. Third Edition*, Society for Research into Higher Education & Open University Press, 2007.
- CONSEIL DE L'EDUCATION ET DE LA FORMATION, « Pour une mise en œuvre cohérente des acquis d'apprentissage entre opérateurs de l'enseignement et de la formation », Avis n°107, 25 juin 2010.  
[http://www.cef.cfwb.be/fileadmin/sites/cef/upload/cef\\_super\\_editor/cef\\_editor/Avis/CEF\\_Avis\\_107.pdf](http://www.cef.cfwb.be/fileadmin/sites/cef/upload/cef_super_editor/cef_editor/Avis/CEF_Avis_107.pdf)
- CONSEIL DE L'EDUCATION ET DE LA FORMATION, « Acquis de l'Education et de la Formation ou Acquis d'apprentissage : un concept défini et une opportunité à saisir », Avis n°100, 22 février 2008.  
[http://www.cef.cfwb.be/fileadmin/sites/cef/upload/cef\\_super\\_editor/cef\\_editor/Avis/CEF\\_Avis\\_100.pdf](http://www.cef.cfwb.be/fileadmin/sites/cef/upload/cef_super_editor/cef_editor/Avis/CEF_Avis_100.pdf)

- CRAHAY, M., FORGET, A., *Changements curriculaires : quelle est l'influence de l'économique et du politique ?* », in AUDIGIER, F. CRAHAY M., DOLZ J. (dir.), *Curriculum, enseignement et pilotage*, Bruxelles : De Boeck, 2006, p. 63-84.
- DONNELLY, R., FITZMAURICE, M., "Designing modules for learning", in O'NEILL, G., MOORE, S., MAC MULLIN, B. (eds.), *Emerging Issues in the Practice of University Learning and Teaching*, Dublin: All Ireland Society for Higher Education, 2005.  
[http://www.aishe.org/readings/2005-1/donnelly-fitzmaurice-Designing\\_Modules\\_for\\_Learning.pdf](http://www.aishe.org/readings/2005-1/donnelly-fitzmaurice-Designing_Modules_for_Learning.pdf)
- EUROPEAN STUDENTS' UNION, EDUCATION INTERNATIONAL, *Student-centred learning : An Insight Into theory And practice*, 2010.  
[http://www.esib.org/documents/publications/An\\_Insight\\_Into\\_Theory\\_And\\_Practice\\_T4SCL.pdf](http://www.esib.org/documents/publications/An_Insight_Into_Theory_And_Practice_T4SCL.pdf)
- KENNEDY, D., HYLAND, A., RYAN, N., "Writing and Using Learning Outcomes: a Practical Guide", in in DAVIES, H., FROMENT, E., KOHLER, J., PURSER, L., SCHURINGS, G., WILSON, L. (eds.), *EUA Bologna Handbook – Making Bologna Work*, Berlin: Raabe Verlag, 2006.  
<http://www.bologna.msmt.cz/files/learning-outcomes.pdf>
- LE BOTERF, G., « Des cursus professionnalisants ou par compétences à l'Université : enjeux, craintes et modalités » in *Actualité de la formation permanente* n°209, pp.49-55, Centre Inffo, 2008.  
<http://www.c3d-staps.org/professionnalisation/presse/professionnalisation%20universite%20BOTERF.pdf>
- O'NEILL, G., MAC MAHON, T., "Student-centred learning: what does it mean for students and lecturers?" in O'NEILL, G., MOORE, S., MAC MULLIN, B. (eds.), *Emerging Issues in the Practice of University Learning and Teaching*, Dublin: All Ireland Society for Higher Education, 2005.  
[http://www.aishe.org/readings/2005-1/oneill-mcmahon-Tues\\_19th\\_Oct\\_SCL.pdf](http://www.aishe.org/readings/2005-1/oneill-mcmahon-Tues_19th_Oct_SCL.pdf)
- PAQUAY, L., BECKERS, J., « La professionnalisation des étudiants des hautes écoles. Un répertoire de dispositifs professionnalisants et des démarches d'accompagnement », Bruxelles : Ministère de Communauté française de Belgique, Collection « Recherches en éducation », 2003.  
[http://www.enseignement.be/download.php?do\\_id=2384&do\\_check](http://www.enseignement.be/download.php?do_id=2384&do_check)
- PREGENT R., BERNARD, H., KOZANITIS, A., *Enseigner à l'université dans une approche-programme*. Montréal : Presses internationales polytechniques, 2009.  
<http://www.polymtl.ca/livreeuap>
- REGE COLET, N., *Enseignement universitaire et interdisciplinarité. Un cadre pour analyser, agir et évaluer*. Bruxelles : De Boeck Université, 2002.
- ROEGIERS, X., « Approche par compétences dans l'enseignement supérieur et cadre européen de qualification : opportunités, enjeux et dérives », Colloque *La logique des compétences : chance ou danger ? Vers un cadre de qualification dans l'enseignement supérieur* », organisé par la Ministre Simonet le 17 octobre 2006.  
[http://www.bief.be/docs/divers/qualifications\\_070110.pdf](http://www.bief.be/docs/divers/qualifications_070110.pdf)
- ROEGIERS, X., DEKETELE, J.-M., *Une pédagogie de l'intégration des acquis dans l'enseignement. Pédagogies en développement*. Bruxelles : De Boeck Université, 2001.
- WARNIER, P., WARNIER, L., PARMENTIER, P., LELOUP, G., PETROLITO, S., « Et si on commençait par les résultats ? Elaboration d'une démarche de définition des acquis d'apprentissage d'un programme de formation universitaire », in *Actes du 26<sup>ème</sup> colloque international de l'Association internationale de pédagogie universitaire*, Rabat, 17-21 mai 2010.  
<https://alfresco.uclouvain.be/alfresco/download/attach/workspace/SpacesStore/f5ed04d6-54db-49a1-a816-ffe05629b61/Warnier%20et%20al--AIPU2010.pdf>

## Références politiques et légales

- BOLOGNA FOLLOW-UP GROUP, *Bologna beyond 2010 – Report on the development of the European Higher Education Area*, Anvers: Benelux Bologna Secretariat, 2009.  
[http://www.ehea.info/Uploads/Documents/Beyond\\_2010\\_report\\_FINAL.pdf](http://www.ehea.info/Uploads/Documents/Beyond_2010_report_FINAL.pdf)
- BOLOGNA WORKING GROUP ON QUALIFICATIONS FRAMEWORK, *A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area*, Copenhagen: Danish Ministry of Science, Technology and Innovation, 2005.  
[http://www.ehea.info/Uploads/Documents/050218\\_QF\\_EHEA.pdf](http://www.ehea.info/Uploads/Documents/050218_QF_EHEA.pdf)
- Convention de Lisbonne du 11 avril 1997 sur la reconnaissance des qualifications relatives à l'enseignement supérieur dans la région européenne  
<http://conventions.coe.int/Treaty/Commun/QueVoulezVous.asp?NT=165&CL=ENG>
- Décret du 31 mars 2004 définissant l'enseignement supérieur en Communauté française, favorisant son intégration à l'Espace européen de l'enseignement supérieur et finançant les Universités.  
[http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/28769\\_000.pdf](http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/28769_000.pdf)
- EUROPEAN COMMISSION – DG EDUCATION AND CULTURE, *ECTS Users' Guide 2009*, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2009  
[http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/ects/guide\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/ects/guide_en.pdf)
- EUROPEAN MINISTERS FOR HIGHER EDUCATION, *Ministerial Declarations and Communiqués, 1999-2010*.  
<http://www.ehea.info/article-details.aspx?ArticleId=80>
- EUROPEAN MINISTERS FOR HIGHER EDUCATION, *The framework of qualifications for the European Higher Education Area*, Bergen, 2005.  
<http://www.ehea.info/Uploads/Documents/QF-EHEA-May2005.pdf>
- Recommandation du Parlement européen et du Conseil du 23 avril 2008 établissant le cadre européen des certifications pour l'éducation et la formation tout au long de la vie.  
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:FR:PDF>

**Editeur responsable :**

Albert Renard  
Directeur  
AEF-Europe  
111, Chaussée de Charleroi

**Coordination générale :**

Experts Bologne de la Communauté française de Belgique

**Auteurs :**

***Experts Bologne :***

André Coudyzer  
Mélanie Delbascourt  
Kevin Guillaume  
Elfriede Heinen  
Philippe Parmentier  
Yves Roggeman

***Porteurs de projet :***

Salvatore Anzalone  
Julie Corswarem  
Michel Coupremagne  
Jean-Marc Delbovier  
Evelyne d'Hoop  
Véronique Gérard  
Dominique Lemenu  
Christine Malhomme  
Eric Van den Berg  
Léticia Warnier

**Tirage : 500 exemplaires**

**Impression : Imprimerie du Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles**

**Registre national : D/2012/12.580/1**



Le contenu de cette publication et l'usage qui pourrait en être fait n'engage pas la responsabilité de la Commission européenne.



Experts Bologne



FÉDÉRATION  
WALLONIE-BRUXELLES



DG Éducation et culture

Programme pour l'éducation et  
la formation tout au long de la vie

Editeur responsable: Albert Renard, Directeur, AEF-Europe, 111 Chaussée de Charleroi, 1060 Bruxelles