



"Et si on commençait par les résultats ? Elaboration d'une démarche de définition des acquis d'apprentissage d'un programme de formation universitaire"

Warnier, Pascal ; Warnier, Léticia ; Parmentier, Philippe P. ; Leloup, Gaëttane ; Petrolito, Sébastien

Abstract

Qu'aurai-je réellement appris au terme de mes études universitaires ? Voilà une question, bien légitime, que se posent les étudiants au moment où ils entament leurs études supérieures et les enseignants au moment de concevoir un nouveau programme de formation ou d'en modifier le contenu. Cette interrogation renvoie aux résultats qu'ils peuvent attendre tous deux d'un processus d'apprentissage, ce que l'on appelle les acquis d'apprentissage c'est-à-dire ce qu'un étudiant sait, comprend et est capable de réaliser au terme d'un processus d'apprentissage (Donnelly & Fitzmaurice, 2005). L'objectif de cet article est de présenter comment, en s'appuyant sur le concept d'acquis d'apprentissage, on peut mener une réflexion sur la cohérence (Biggs & Tang, 2007) et la lisibilité d'un programme de formation dans une approche-programme (Prégent, Bernard, Kozanitis, 2009). Pour aider à la conduite de cette réflexion, nous avons élaboré une méth...

Document type : *Communication à un colloque (Conference Paper)*

Référence bibliographique

Warnier, Pascal ; Warnier, Léticia ; Parmentier, Philippe P. ; Leloup, Gaëttane ; Petrolito, Sébastien. *Et si on commençait par les résultats ? Elaboration d'une démarche de définition des acquis d'apprentissage d'un programme de formation universitaire*. 26ème congrès de l'AIPU (Rabat, du 17/05/2010 au 21/05/2010).

Et si on commençait par les résultats ?

Elaboration d'une démarche de définition des acquis d'apprentissage d'un programme de formation universitaire

Auteurs

Pascal Warnier, Université catholique de Louvain, Pascal.Warnier@uclouvain.be

Léticia Warnier, Université catholique de Louvain, Leticia.Warnier@uclouvain.be

Philippe Parmentier, Université catholique de Louvain, Philippe.Parmentier@uclouvain.be

Co-auteurs

Gaëtane Leloup, Université catholique de Louvain, Gaetane.Leloup@uclouvain.be

Sébastien Petrolito, Université catholique de Louvain, Sebastien.petrolito@uclouvain.be

Résumé

Qu'aurai-je réellement appris au terme de mes études universitaires ?

Voilà une question, bien légitime, que se posent les étudiants au moment où ils entament leurs études supérieures et les enseignants au moment de concevoir un nouveau programme de formation ou d'en modifier le contenu. Cette interrogation renvoie aux résultats qu'ils peuvent attendre tous deux d'un processus d'apprentissage, ce que l'on appelle les acquis d'apprentissage c'est-à-dire *ce qu'un étudiant sait, comprend et est capable de réaliser au terme d'un processus d'apprentissage* (Donnelly & Fitzmaurice, 2005).

L'objectif de cet article est de présenter comment, en s'appuyant sur le concept d'acquis d'apprentissage, on peut mener une réflexion sur la cohérence (Biggs & Tang, 2007) et la lisibilité d'un programme de formation dans une approche-programme (Prégent, Bernard, Kozanitis, 2009). Pour aider à la conduite de cette réflexion, nous avons élaboré une méthodologie, en collaboration avec des enseignants et des responsables de programme. En lien avec l'émergence du concept d'acquis d'apprentissage dans les politiques européennes, nous expliciterons cette méthodologie ainsi que le processus qui a conduit à son élaboration.

Mots clés

Acquis d'apprentissage, approche-programme, cohérence pédagogique, méthodologie, learning outcomes.

1. Introduction

L'Université catholique de Louvain (UCL) développe depuis plusieurs années des projets visant à définir les profils de sortie de ses étudiants et ce, à la faveur notamment de l'élaboration de référentiels de compétences dans plusieurs programmes de formation. Dans le même temps, la notion de « learning outcomes » ou « acquis d'apprentissage » apparaît de plus en plus explicitement au cœur des politiques européennes de l'enseignement supérieur et intervient désormais dans presque tous les outils de ces politiques (systèmes de crédits, cadres de certification, validation des acquis, procédure d'évaluation et d'assurance qualité). La raison principale de son émergence, au carrefour même de ces politiques européennes, est la mobilité des étudiants et a fortiori la comparabilité des certifications dans l'espace européen de l'enseignement supérieur (EEES)¹. « Un acquis d'apprentissage est l'énoncé de ce que l'apprenant sait, comprend et est capable de réaliser au terme d'un processus d'apprentissage »².

¹ Communiqué de la conférence des Ministres européens chargés de l'Enseignement supérieur, Londres, 17-18 Mai 2008.

² Conseil de l'éducation et de la formation de la CfB, Avis no 100, février 2008

Si le concept d'acquis d'apprentissage semble en apparence d'une relative simplicité, sa mise en pratique appelle un changement de perspective à deux niveaux. Tout d'abord en se centrant sur l'apprenant (ce qu'il a appris) pour enrichir un point de vue centré exclusivement sur l'enseignant (ce qu'il enseigne) et ensuite en se focalisant non plus uniquement sur le processus d'enseignement (les contenus, les méthodes, les ressources) mais également sur les résultats d'apprentissage au terme de ce processus (les savoirs, les compétences acquises).

A l'UCL, nous avons élaboré une méthodologie visant à la définition des acquis d'apprentissage d'un programme de formation³. Nous l'avons fait, bien sûr pour nous inscrire dans les développements les plus récents des référents européens mais surtout pour 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. Ces réformes nous invitent à placer l'étudiant et la qualité au centre de notre projet pédagogique. L'élaboration de cette méthodologie en est une des expressions.

Dans cette publication, nous présentons, dans un premier temps, les différents cadres dans lesquels ce projet s'inscrit : contexte européen, contexte de la communauté française de Belgique et contexte de l'UCL. Dans un second temps, nous exposons les référents théoriques sur lesquels s'appuie la méthodologie que nous avons élaborée. Dans un troisième temps, nous expliquons la manière avec laquelle nous nous y sommes pris pour aboutir à la construction de cette méthodologie. Dans un quatrième temps, nous présentons la méthodologie c'est-à-dire les différentes étapes qui la constituent, les acteurs impliqués, les ressources proposées.

2. Les cadres de référence : cadres européens, cadre de la communauté française de Belgique et le contexte de l'UCL

Les instances européennes ont introduit, progressivement depuis 2003, le concept de « learning outcomes » (LO's) dans le processus de Copenhague (formation tout au long de la vie) et dans le processus de Bologne (l'enseignement supérieur). Les acquis d'apprentissage apparaissent de plus en plus comme l'instrument de comparabilité et de transparence des certifications dans l'espace européen. A l'occasion de la conférence de Londres en 2007, les ministres européens de l'enseignement supérieur ont réaffirmé le rôle des LO's dans le processus de Bologne comme étant un élément central des outils de transparence et de mobilité que sont les cadres de certification, les systèmes de crédits et les procédures de reconnaissance et de lisibilité des acquis tant formels qu'informels.



³ Nous remercions M.Frenay et M.Romainville qui ont contribué activement à la conception de la méthodologie dont il est question dans cet article. Par leurs questionnements et leurs suggestions, ils nous ont rendus attentifs à concevoir une méthodologie qui puisse être « reçue » par les enseignants.

**Figure 1 : « Learning outcomes », un concept envahissant (Londres, 2007),
Parmentier (2008)**

Un cadre de certification spécifique à l’EEES a été adopté lors de la conférence de Bergen en 2005 comprenant pour chaque cycle des descripteurs génériques exprimés en termes de « learning outcomes » en référence à 5 catégories d’acquis (cf. tableau 1) : Connaissances et compréhension, application des connaissances, analyse critique, communication, autodidaxie. Ces descripteurs, appelés aussi descripteurs de Dublin, ne sont pas sans rappeler la taxonomie de Bloom (1956) qui sont bien connus dans le monde universitaire.

NIVEAU 6	NIVEAU 7	NIVEAU 8
Connaissances et compréhension dans un domaine d’études (supports de référence)	Connaissances pour développer et innover (souvent par la recherche)	Compréhension en profondeur et maîtrise des méthodes de recherche
Application des connaissances pour résoudre des problèmes avec une approche professionnelle	Application des connaissances pour résoudre des problèmes interdisciplinaires ou nouveaux	Contribution à la production, l’analyse critique et l’évaluation de connaissances nouvelles et complexes
Capacité à récolter et traiter des données significatives pour poser des jugements critiques	Capacité à poser des jugements critiques en gérant la complexité et l’information manquante	Capacité à concevoir, mettre en œuvre et réguler un processus de recherche
Capacité à communiquer leurs connaissances pour (non) spécialistes	Capacité à communiquer les fondements de leurs connaissances pour (non) spécialistes	Capacité à communiquer dans une communauté de chercheurs ou d’experts
Capacité à poursuivre sa formation avec haut degré d’autonomie	Apprentissage autonome	Promeut la connaissance dans la société

Tableau 1 : Inspiré des descripteurs génériques du cadre de qualification de l’EEES (« descripteurs de Dublin »), Parmentier (2008)

Le cadre européen des certifications pour l’éducation et la formation tout au long de la vie (CEC)⁴, issu quant à lui du processus de Copenhague, a été approuvé par le parlement européen en 2008 et a pour objectif de permettre aux pays européens d’établir un lien entre leurs systèmes de certification. Ce cadre a pour objectif de définir les niveaux de certification acquis dans l’enseignement général, l’enseignement technique, l’enseignement professionnel, l’enseignement supérieur universitaire et non-universitaire ainsi que dans la formation professionnelle. Il est constitué de 8 niveaux pour lesquels les acquis attendus, au terme de chacun de ces niveaux, sont énoncés en termes de savoirs, d’aptitudes et de compétences. Chacun des pays a à définir la correspondance de ces niveaux (élaboration d’un cadre national de certification) par rapport à leurs différents cycles de formation.

En Communauté française de Belgique, le parlement a établi une correspondance entre les trois cycles de l’enseignement supérieur (Bachelier, Master, Doctorat) et les niveaux 6, 7 et 8 du CEC indiquant ainsi que seul l’enseignement supérieur sera habilité à certifier des parcours de formation conduisant au développement des acquis décrits dans les niveaux 6, 7 et 8. Par ailleurs, celle-ci s’est dotée d’un organisme d’évaluation : l’Agence pour l’Évaluation de la Qualité de l’Enseignement Supérieur (AEQES) qui a pour missions la planification et le suivi des procédures d’évaluation de la qualité de l’enseignement supérieur.

⁴ Commission européenne DG éducation et culture (2008), *Le cadre européen des certifications pour l’éducation et la formation tout au long de la vie (CEC)*.

Rappelons enfin qu'à l'horizon 2012, toutes les certifications délivrées dans l'Union européenne devront être répertoriées dans le CEC. Chaque état membre doit en outre pour l'année 2010 adopter son cadre national des certifications qui aura pour but de faire le lien entre le système national de certification et le cadre européen.

Au niveau institutionnel, l'UCL mise sur la qualité et la lisibilité de ses programmes de formation. Elle a défini dans sa politique d'enseignement et de formation (2007)⁵ des critères pour une formation universitaire de qualité. Ces critères ont été élaborés au sein du groupe d'appui à la qualité (GAQ) et sont un référent pour l'élaboration et la modification des programmes de formation. Les critères définis sont de trois types : des critères de pertinence (une formation de qualité a pour objectifs de favoriser...), des critères relatifs aux moyens mis en œuvre pour assurer une formation de qualité et des critères d'équité. Certaines compétences que l'institution souhaite développer chez ses étudiants (compétences disciplinaires et techniques de haut niveau ; compétences sociales, relationnelles et communicationnelles ; capacité à entreprendre ; démarche d'analyse et de jugement critique) ainsi que la cohérence du dispositif pédagogique font partie intégrante de ces critères.

Ainsi, on peut dire que la notion d'acquis d'apprentissage apparaît à différents niveaux, chaque niveau ayant pour référent le(s) niveau(x) supérieur(s) et chaque niveau ayant un cadre, des acteurs concernés et des utilités spécifiques.

NIVEAU	CADRE	ACTEURS	UTILITE
INTERNATIONAL	Cadre européen de qualifications (Bologne, EQF)	Agences et organismes internationaux	Reconnaissance, assurance qualité
NATIONAL	Cadre national de qualifications	Gouvernement	Assurance-qualité, AEQES
INSTITUTIONNEL	Critères de qualité de la formation UCL	CEFO (Conseil de l'Enseignement et de la Formation)	Qualité de la formation, lignes directrices, étudiant actif dans sa formation
PROGRAMME	A rédiger pour chaque programme (LO's et méthodes d'évaluation et de formation)	Professeurs, responsables de programmes	Définir le profil de sortie des étudiants, curriculum, attractivité, gestion et qualité des programmes
COURS	A rédiger pour chaque cours	Professeurs, responsables de programmes	Qualité des enseignements

Tableau 2 : Les 5 niveaux de définition des acquis d'apprentissage.

3. Les référents théoriques sur base desquelles la méthodologie a été construite

Pour élaborer la méthodologie de définition des acquis d'apprentissage d'un programme de formation, nous nous sommes appuyés sur trois concepts que nous présentons ici.

3.1. L'organisation de l'enseignement selon une approche-programme

D'après Prégent, Bernard et Kozanitis (2009), deux modèles d'organisation de l'enseignement coexistent à l'université. Le premier modèle est l'approche-cours qui privilégie la dimension individualiste et plutôt cloisonnée des enseignements. Chaque enseignant prépare et donne son cours, indépendamment de ses collègues qui enseignent dans le même programme, dans une

⁵ Note sur la politique d'enseignement et de formation de l'UCL : <http://www.uclouvain.be/politique-formation.html>

relative méconnaissance des autres contenus et méthodes de cours. Les enseignants d'un même programme ne définissent pas ensemble les finalités et les objectifs du programme.

Le second modèle est l'approche-programme. Dans cette optique, l'étudiant est au centre des préoccupations et les enseignants déterminent ensemble le « projet de formation » qui est élaboré et poursuivi de manière collective et longitudinale par le corps professoral. Il s'agit d'une approche résolument collégiale et collaborative qui exige transparence, interactions, amélioration régulière de l'offre de formation. Les enseignants ne se sentent pas propriétaires de leurs cours mais œuvrent tous à la qualité du programme d'études. Deux éléments caractérisent, selon les auteurs, l'approche-programme. D'une part, un « projet de formation comme pierre d'assise du programme d'études » qui explicite la vision du diplôme ainsi que les compétences que les étudiants ont à développer à travers le programme et la contribution de chaque cours à ces compétences. D'autre part, une dynamique synergique qui est à insuffler entre tous les intervenants du programme au moment de la conception, de la mise en œuvre, du suivi et de la révision du programme.

Selon une logique similaire, l'élaboration de référentiels de compétences dans l'enseignement supérieur est une pratique qui tend à se développer ces dernières années. Elle a notamment pour objectif de rendre les curricula plus visibles et plus adaptés aux exigences du monde du travail (Leboterf, 2008). Cette démarche contribue à plus de cohérence et d'articulation entre les cours du même programme (Romainville, 2007).

3.2 « *Constructive alignment* »

Deux principes sont à l'origine du concept de « Constructive alignment » (Biggs & Tang, 2007) :

- les étudiants construisent leurs représentations à partir de ce qu'ils font pour apprendre c'est-à-dire de leurs propres activités,
- l'enseignant aligne ses activités d'enseignement et d'évaluation aux intentions pédagogiques qu'il vise et qui sont énoncées en termes d'acquis d'apprentissage attendus en fin de processus (« intended learning outcomes » ILO).

Le premier principe signifie que c'est à travers les activités dans lesquels l'étudiant va s'engager et les ressources qu'il va utiliser qu'il construira progressivement de nouvelles connaissances et de nouveaux acquis. Ce qu'énonce plus concrètement Shuell (1986), cité par Biggs & Tang (2007), en disant "what the student does is actually more important in determining what is learned than what the teacher does". Les résultats attendus d'un processus d'apprentissage dépendent, selon ces auteurs, des activités dans lesquelles l'apprenant doit s'engager et au cours desquelles il va être amené à développer des acquis. Le rôle de l'enseignant étant de mettre en place un contexte qui encourage les étudiants à accomplir ces activités et d'évaluer les résultats de ces activités pour voir s'ils correspondent bien aux résultats attendus (ILO). Cela signifie, c'est le second principe, que la cohérence d'un dispositif pédagogique ou d'un programme de formation sera atteinte dans la mesure où les activités d'enseignement (les cours) et les activités d'évaluation sont alignées aux résultats escomptés en fin de cours ou de programme. Pour vérifier l'alignement, il est nécessaire que l'enseignant énonce les résultats du processus d'apprentissage c'est-à-dire les acquis (au terme du cours / du programme, les étudiants seront capables de...) qui sont attendus en fin de processus et non plus seulement les contenus qui doivent être enseignés au cours de ce processus. L'enseignant veille dès lors à proposer des activités d'apprentissage et des évaluations à ses étudiants qui seront fonction des résultats attendus qu'il a formulés.

Selon Biggs & Tang (2007), l'énoncé des "intended learning outcomes" peut se faire à trois niveaux :

- à un niveau institutionnel : "as a statement of what the graduates of the university are supposed to be able to do".
- à un niveau programme : "as a statement of what the graduates from particular degree programme should be able to do".

- à un niveau cours : "as a statement of what students should be able to do at the completion of a given course".

3.3. Acquis d'apprentissage (« learning outcomes ») : un concept opératoire

Le concept d'acquis de l'apprentissage ou d'acquis d'un étudiant au terme d'un processus d'apprentissage, traduction en français du terme anglais « learning outcomes » a donné lieu à de nombreuses définitions qui à peu de choses près signifient « ce que l'étudiant sait, comprend et est capable de réaliser à la fin d'un processus d'apprentissage ».

Il s'agit de l'expression d'une intention pédagogique qui, dans ce cas, est orientée vers (les acquis de) l'apprenant et qui répertorie plusieurs types d'acquis (connaissances, savoir-faire, compétences, attitudes). Ce concept possède ainsi un lien de parenté avec les concepts d'objectif et de compétence. Un objectif est aussi l'énoncé d'une intention pédagogique (Prégent, 1990) mais pas nécessairement centré sur l'apprenant et souvent à un niveau plus spécifique. La compétence quant à elle fait également référence à différents types d'acquis (connaissance, savoir-faire, savoir-être) mais sous le mode d'une intégration et d'une mobilisation de ces acquis en situation (Tardif, 2006 ; Romainville, 2007 ; Leboterf, 2008).

Les acquis d'apprentissage invitent à un changement de paradigme en partant de la définition des résultats d'apprentissage attendus en fin de formation pour ensuite identifier les dispositifs d'enseignement et d'évaluation les plus pertinents pour développer et évaluer ces acquis (Donnelly & Fitzmaurice, 2005).

4. L'intégration des différents concepts théoriques pour construire la méthodologie

D'une approche de l'enseignement centrée sur la maîtrise des intrants et du processus, le concept d'apprentissage propose de basculer vers une approche de l'enseignement centrée sur l'atteinte des résultats (cf. figure 2). L'effet recherché, outre la plus grande lisibilité et comparabilité des programmes de formation, est le renforcement de la cohérence du programme par un travail qui doit nécessairement intervenir collégalement. Définir des résultats d'apprentissage implique donc de s'intéresser au programme dans son ensemble et d'être attentif à ce que les objectifs annoncés en termes de résultats d'apprentissage soient en cohérence avec les méthodes d'enseignement et d'évaluation proposées dans les cours.



Figure 2 : Le concept d'acquis d'apprentissage, un changement de perspective

Selon cet angle 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 3.

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

Tableau 3 : 9 bonnes raisons de définir des acquis d'apprentissage, Parmentier (2008).

Dans cette optique, les cadres de certifications, au-delà des instruments politiques, peuvent être des outils fort utiles sur le plan de la conception et de la gestion des programmes. Le tableau 4 présente en regard des types d'acquis du niveau 7 (c'est-à-dire le niveau de Master en Belgique francophone), des exemples de situations d'apprentissage pouvant développer ces acquis et les méthodes d'évaluation pouvant les valider dans un esprit de cohérence pédagogique.

NIVEAU 7	Situations d'apprentissage	Evaluation
Connaissances pour développer et innover (souvent par la recherche)	Apprentissage par la recherche et l'acquisition de connaissances spécialisées	Rapports de synthèse, revue de littérature
Application des connaissances pour résoudre des problèmes interdisciplinaires ou nouveaux	APP, projets, stages	Evaluation continue, productions personnelles
Capacité à poser des jugements critiques en gérant la complexité et l'information manquante	Séminaires de recherche, mémoire	Productions personnelles
Capacité à communiquer les fondements de leurs connaissances pour (non) spécialistes	Communication scientifique, formation didactique	Exposés oraux et productions écrites
Apprentissage autonome	Pratique réflexive	Port-folio, auto-évaluation

Tableau 4 : Exemples de situations d'apprentissage et évaluation des acquis du niveau 7 du cadre de qualification de l'EEES, Parmentier (2008).

5. Processus d'élaboration de la méthodologie

La méthodologie présentée ici, qui est une méthodologie d'accompagnement des responsables de programme et de leur équipe d'enseignants, a été élaborée à l'occasion de deux ateliers qui ont réunis des responsables de programme des secteurs de la santé et des sciences humaines, d'un responsable institutionnel et de conseillers pédagogiques de l'UCL. Un travail de recherche dans la littérature et de compréhension des politiques européennes et du concept d'acquis d'apprentissage a

préparé ces ateliers. Les objectifs poursuivis étaient dans un premier temps de construire une compréhension commune des concepts liés à l'approche centrée sur les acquis d'apprentissage et dans un second temps d'élaborer, dans une démarche réflexive, une méthodologie susceptible d'être appropriée ultérieurement par les responsables de programme de l'institution et les équipes enseignantes.

Ces ateliers ont alterné des temps de présentation de contenus, d'échanges et de questionnement, de mise en situation (notamment l'énonciation d'acquis et l'alignement aux méthodes d'enseignement et d'évaluation), et des temps de validation de la méthodologie progressivement élaborée (validité du concept, pertinence et contenu des différentes étapes, ressources proposées, acteurs impliqués).

6. La méthodologie : objectifs, étapes, ressources

Rappelons ici que la méthodologie se fonde sur trois notions-clés :

- une approche centrée sur les résultats du processus d'apprentissage c'est-à-dire sur les acquis que les étudiants ont à développer et acquérir au terme du programme de formation,
- une approche-programme qui implique un travail collégial d'explicitation des finalités et des objectifs du programme de formation ainsi que du processus qui y conduit,
- la cohérence pédagogique du programme de formation qui suppose d'articuler les acquis d'apprentissage attendus avec les pratiques pédagogiques développées dans les différents cours (activités et méthodes d'enseignement et d'évaluation).

6.1. Les Objectifs de la méthodologie

La méthodologie élaborée a pour objectif la définition des acquis d'apprentissage d'un programme, en travaillant dans une approche-programme, selon un *processus itératif* qui vise l'alignement entre les acquis d'apprentissage, les dispositifs d'évaluation et les dispositifs d'enseignement (cf. figure 3). Pour initier ce processus itératif, il est proposé que la boucle de rétroaction ait pour point de départ la définition des acquis d'apprentissage. Les différentes étapes de cette méthodologie sont décrites dans les paragraphes ci-dessous.

Cette méthodologie a été construite en ayant en perspective qu'elle serait utilisée par le responsable de programme et l'équipe enseignante d'un programme. Des personnes de référence (personne impliquée dans la construction de cette méthodologie) sont disponibles dans chaque secteur de l'université pour accompagner les responsables de programme et les enseignants dans cette démarche.

Les effets attendus de cette méthodologie se situent à différents niveaux et pour différents acteurs comme l'illustre le schéma de la figure 3.

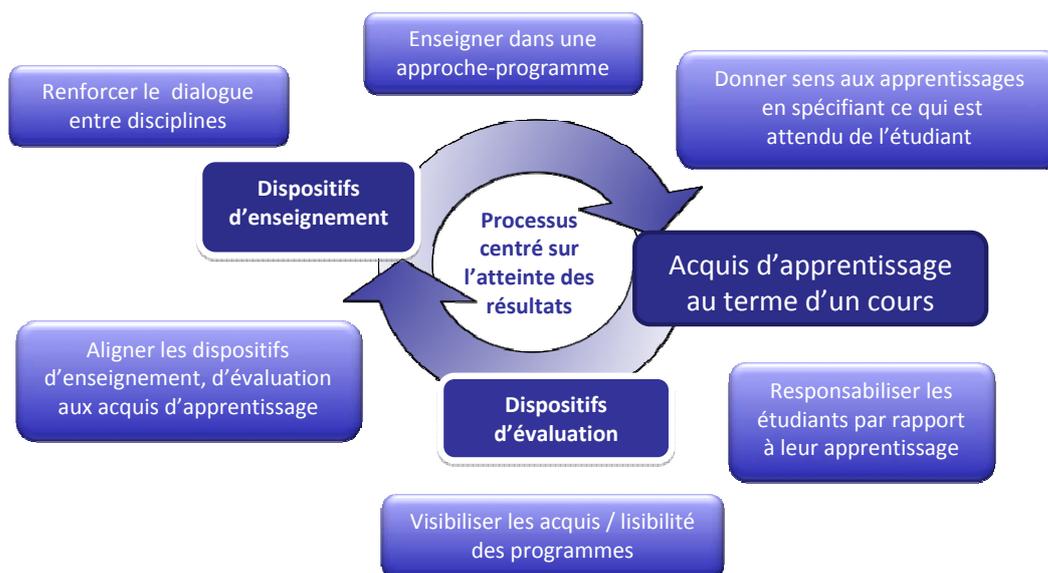


Figure 3 : Représentation schématique de la méthodologie de définition des acquis d'apprentissage d'un programme

6.2. Les étapes de la méthodologie

La méthodologie élaborée propose de travailler en trois grandes étapes et de manière itérative.

La première étape de la méthodologie a pour objectif de permettre au responsable de programme et à son équipe programme (les enseignants intervenant dans le programme) de définir les acquis d'apprentissage des étudiants de leur programme de formation c'est-à-dire les acquis que les étudiants ont à développer au travers de leur cursus et dont l'acquisition est validée au cours ainsi qu'au terme du programme de formation. Il s'agit d'un travail d'énonciation des acquis attendus en fin de programme.

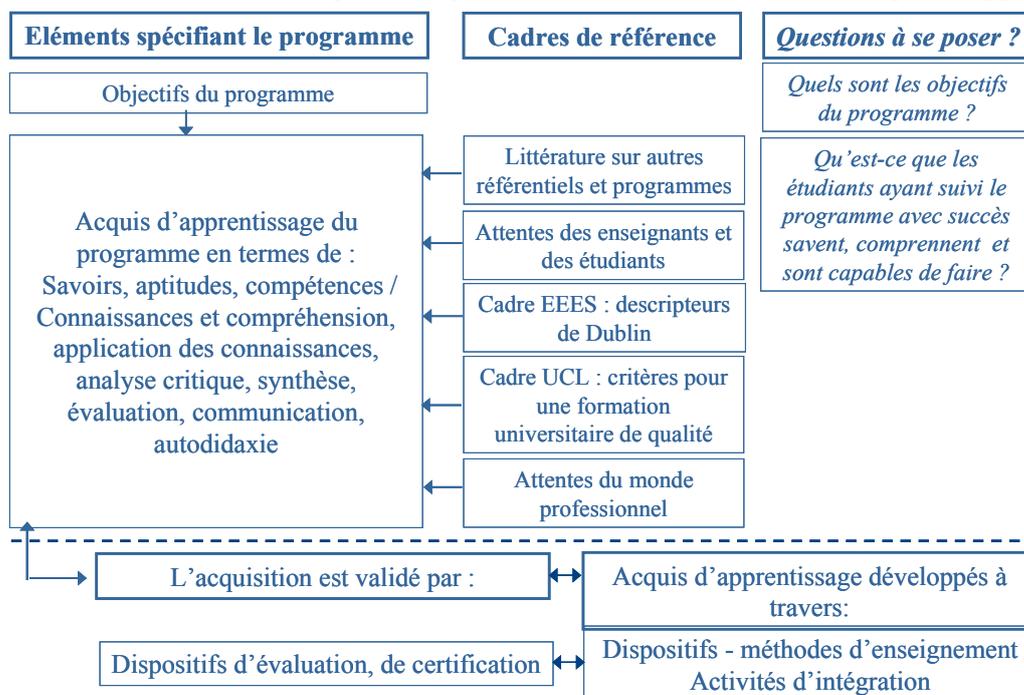
La deuxième étape a pour objectif d'amener le responsable de programme et son équipe programme, par une démarche itérative (illustrée au centre de la figure 3), à analyser et évaluer la pertinence et la cohérence entre les acquis d'apprentissages visés (énoncés lors de la première étape), les méthodes et activités d'enseignement et les acquis des étudiants réellement évalués dans le programme.

Ces deux étapes sont représentées, séparées par une ligne en pointillée, sur le schéma de la figure 4 (inspirée de « The learning outcomes process », UCE Birmingham⁶).

Suite à ces analyses et réflexion, la troisième étape a pour objectif d'assurer l'alignement entre les acquis d'apprentissage visés et énoncés, les dispositifs d'enseignement et les dispositifs d'évaluation et amènera donc le cas échéant à ajuster l'un ou l'autre de ces trois éléments.

La méthodologie s'appuie sur l'alternance d'un travail analytique centré sur les cours, et les activités du programme de formation, et mené à l'aide de grilles et de ressources, et d'un travail de synthèse et de convergence réalisé dans une perspective programme.

Un « user-guide » à destination des responsables de programmes a été réalisé pour expliciter la démarche. Pour chaque étape, des modules de travail sont décrits indiquant les activités à prévoir, le rôle attendu pour chaque intervenant (le responsable de programme, l'équipe programme et la personne de référence) et les outils et ressources nécessaires. Un portfolio a également été constitué contenant toutes les ressources disponibles pour aboutir à la définition des acquis d'apprentissage.



⁶ Guide to learning outcomes, Staff and Student Development Department UCE Birmingham (<http://www.ssdd.bcu.ac.uk/outcomes/>).

Figure 4 : Méthodologie de définition des acquis d'apprentissage d'un programme de formation (inspiré de Guide to learning outcomes, Staff and Student Development Department UCE Birmingham (<http://www.ssdd.bcu.ac.uk/outcomes/>))

Etape 1 Enonciation des acquis d'apprentissage du programme (acquis-programme) et identification de la contribution des cours au développement des acquis-programme

Une première version des acquis d'apprentissage-programme est rédigée par le responsable de programme (aidé s'il le juge nécessaire par d'autres enseignants du programme) à l'aide de toutes informations relatives au programme actuel, c'est-à-dire les objectifs de la formation, la structure et la description du programme, la liste des cours. Pour réaliser ce premier travail, le responsable de programme peut s'appuyer sur des cadres de références européens, national, institutionnel, disciplinaire voire professionnel. Il a également à sa disposition la taxonomie de Bloom (1956) qui présente, fort utilement pour ce travail, les 6 niveaux successifs du domaine de la cognition. Ce référent peut structurer et faciliter l'énonciation des acquis d'apprentissage. Quels sont par exemple les acquis qui touchent le niveau des connaissances ? Et celui de la compréhension ? Quels acquis ayant trait à la capacité d'analyse ou à la capacité de synthèse, le programme souhaite-t-il développer ?

Enfin, pour guider l'activité d'énonciation, quelques repères ont été rédigés et consignés dans le portfolio qui accompagne la démarche.

Pour énoncer des acquis d'apprentissage, veiller à :

1. Se centrer sur les acquis que les étudiants auront développés au terme du programme de formation
 2. Compléter pour chaque acquis la phrase suivante : l'étudiant ayant suivi avec succès le programme sera capable de ... de ... » (énoncer ce qu'il connaît, comprend et est capable de faire à l'issue du programme)
 3. se référer à des grilles existantes : « descripteurs de Dublin », CEC, taxonomie de Bloom, critères UCL, cadre(s) de référence professionnel(s);
 4. utiliser une formulation la plus univoque possible (choix du verbe (précis) et du complément ; présence d'un seul verbe si possible);
 5. trouver le bon niveau descriptif entre des acquis trop étendus (difficiles à évaluer) et des acquis trop détaillés (qui ne concerneraient pas l'ensemble du programme mais plutôt un seul cours).
 6. proposer une approche intégrative des acquis d'apprentissage sachant que :
 - Un acquis peut être développé (évalué) par plusieurs activités;
 - Plusieurs activités peuvent participer au développement (à l'évaluation) d'un acquis.
 7. viser l'énonciation de 3 à 8 acquis généraux et de 24 à 40 acquis spécifiques ;
-

Tableau 5 : Quelques repères pour énoncer les acquis d'apprentissage de vos étudiants au terme du programme de formation⁷

Le responsable de programme, après cet exercice préparatoire, présente à l'équipe programme la liste des acquis qu'il a rédigée. Celle-ci est débattue pour aboutir à une deuxième version validée par l'ensemble de l'équipe. Chaque enseignant est invité ensuite à situer son ou ses cours par rapport aux différents acquis. Il répond pour chacun des acquis à la question : « Mon cours contribue-t-il au développement de cet acquis d'apprentissage ? ».

⁷ Document inspiré de *Guide to learning outcomes*, Staff and Student Development Department UCE Birmingham (<http://www.ssdd.bcu.ac.uk/outcomes/>); *Writing learning outcomes*, British Columbia Institute of Technology, 2003. (www.bcit.ca/files/lc/pdf/htoutcomes.pdf); *Guide to Writing Learning Outcomes*, B.Bowe and M.Fitzmaurice – Dublin Institute of Technology.

Une grille⁸ peut ainsi être réalisée pour l'ensemble des cours et activités d'apprentissage reprenant en abscisse l'intitulé des cours et en ordonnée l'intitulé des acquis-programme. Cette grille laisse apparaître les acquis qui sont développés dans le programme actuel et, a contrario, ceux qui ne le sont pas, le tableau 6 (donné à titre exemplatif) illustre cette grille.

	Cours 1	Cours 2	Séminaire	Mémoire	Stage
Connaissances disciplinaires	✓	✓			
Jugement critique			✓	✓	✓
Recherche documentaire			✓	✓	✓
Communication orale et écrite	✓			✓	
Interdisciplinarité					

Tableau 6 : Grille d'analyse « cours du programme / acquis d'apprentissage-programme »

Etape 2 Questionnement des pratiques pédagogiques d'enseignement et d'évaluation

Une fois encore, à ce stade, le responsable de programme réalise un travail préparatoire en vue d'affiner l'analyse des cours.

Muni du cahier de charge des différents cours et aidé par une liste de dispositifs d'évaluation et de méthodes d'enseignement, il identifie les dispositifs d'évaluation et les méthodes d'enseignement utilisés dans chaque cours afin d'obtenir une vue globale pour l'ensemble du programme.

L'équipe programme analyse à son tour collégalement la grille faisant apparaître en abscisse l'intitulé des cours et en ordonnée l'intitulé des dispositifs d'évaluation. Elle ajuste cette grille à la réalité des cours (tels qu'ils sont évalués au moment de la démarche). Les enseignants sont invités ensuite à répondre pour chacun de leurs cours et également de manière collégiale à la question : « Vos dispositifs d'évaluation permettent-ils d'évaluer le développement des acquis d'apprentissage du programme visés (énoncés à l'étape 1) ? ». Le tableau 7 (donné à titre exemplatif) illustre cette grille.

	QCM	Rapport	Examen oral	Mémoire	Projet
Connaissances disciplinaires	✓		✓		
Jugement critique		✓		✓	✓
Recherche documentaire		✓		✓	✓
Communication orale et écrite			✓		✓
Interdisciplinarité					

Tableau 7 : Grille d'analyse « dispositif d'évaluation / acquis-programme »

L'équipe programme fait de même pour la grille faisant apparaître en abscisse l'intitulé des cours et en ordonnée l'intitulé des méthodes d'enseignement. Elle ajuste cette grille à la réalité des cours (tels qu'ils sont donnés au moment de la démarche). Les enseignants sont invités ensuite à répondre pour chacun de leurs cours à la question : « Vos méthodes d'enseignement permettent-elles de développer effectivement les acquis d'apprentissage du programme visés (énoncés à l'étape 1) ? ». Le tableau 8 (donné à titre exemplatif) illustre cette grille.

	Etude de cas	Exposé magistral	Jeu de rôles	Travail en groupe	APP
Connaissances disciplinaires		✓	✓		
Jugement critique	✓		✓		
Recherche documentaire			✓	✓	✓
Communication orale et écrite			✓	✓	✓
Interdisciplinarité					

Tableau 8 : Grille d'analyse « méthodes d'enseignement / acquis-programme »

⁸ Grille inspirée de Brenner E., *Competence orientation and learning outcomes in higher education*, présentation réalisée dans le cadre du colloque « Le cadre européen des certifications (CEC). Du projet aux mises en pratique », tenu le 10 décembre 2009 à Bruxelles.

La méthodologie d'analyse proposée ici permet donc d'initier la réflexion de la pertinence des méthodes d'enseignement et d'évaluation en regard des acquis d'apprentissages visés et énoncés à l'étape 1. Cette réflexion se poursuit dans l'étape suivante.

Étape 3 Ajustement du programme de formation et/ou de l'énonciation des acquis d'apprentissage

Fort de ces analyses et de ce travail collégial, l'équipe programme peut dès lors comparer les résultats obtenus dans la grille « cours du programme / acquis-programme » produite lors de l'étape 1 et les grilles produites lors de l'étape 2 c'est-à-dire la grille « dispositif d'évaluation/acquis-programme » et la grille « méthode d'enseignement/acquis-programme ».

Cette comparaison peut la conduire à entamer une réflexion pour définir la stratégie à adopter en vue d'assurer la cohérence du programme c'est-à-dire l'alignement des acquis d'apprentissage visés avec les méthodes d'enseignement et les dispositifs d'évaluation des différents cours. Tous les acquis d'apprentissage que l'équipe programme souhaite développer chez les étudiants sont-ils « couverts » par les dispositifs d'enseignement présents dans le programme ? Les méthodes utilisées sont-elles adaptées aux développements des acquis ? Tous les acquis font-ils l'objet d'une évaluation ? Les méthodes d'évaluation sont-elles appropriées pour évaluer les différents acquis ?

Répondre à ces questions doit (le cas échéant) conduire l'équipe programme à entreprendre certaines actions :

- revoir et modifier la grille « cours du programme / acquis-programme » en l'adaptant à l'analyse plus fine des cours qui a été réalisée lors de l'étape 2,
- redéfinir les dispositifs d'évaluation et/ou les méthodes d'enseignement pour assurer le développement effectif et l'évaluation effective des acquis visés,
- réénoncer les acquis-programme c'est-à-dire à revoir la finalité du programme de formation et ses objectifs.

7. Expérimentation de la méthodologie proposée

Lors d'une journée organisée à l'intention des responsables de programme, la démarche de définition des acquis d'apprentissage d'un programme de formation a été présentée et un atelier a permis aux participants de mettre en pratique cette méthodologie à travers une activité intitulée « Et nos étudiants, qu'auront-ils appris ? ». Confronté à une situation fictive, les enseignants ont été invités à formuler des acquis d'apprentissage développés au terme de leur programme en matière de recherche d'information et à identifier les partenaires et ressources utiles à cette démarche. Ils ont ainsi pu se frotter à l'activité d'énonciation de résultats d'apprentissage dans un domaine spécifique et à la question de la mise en pratique d'une telle démarche dans leur propre contexte notamment en réfléchissant aux partenaires à associer et aux ressources à utiliser. Concrètement, lors de cette journée, c'est donc la première étape de la méthodologie explicitée dans cet article qui a été réalisée.

Les responsables de programmes sont repartis à l'issue de cette journée avec une plaquette de présentation de la méthodologie et un portfolio de ressources mises à leur disposition pour entamer le travail de définition des acquis d'apprentissage de leur programme de formation.

En outre, la méthodologie explicitée ici a également été implémentée dans le cadre de la construction d'un référentiel de compétences dans un programme de médecine dentaire. La méthodologie y a été adaptée en fonction de ce contexte. C'est en ce caractère adaptatif que réside également la philosophie de la méthodologie ainsi élaborée et présentée.

8. Conclusion

Dans la méthodologie de définition des acquis d'apprentissage d'un programme présentée dans cet article, le concept d'acquis d'apprentissage revêt un caractère opératoire. Ce concept est utilisé comme levier d'une réflexion collégiale (selon une approche-programme) centrée sur (les acquis de) l'étudiant et portant sur la cohérence pédagogique d'un programme de formation.

Cette méthodologie de définition des acquis d'apprentissage, que nous proposons aux enseignants, constitue avant tout un cadre de réflexion de référence qui doit être adapté à chaque contexte spécifique. Si les trois étapes présentées dans cet article structurent la démarche, leur mise en œuvre prendra sans aucun doute une forme particulière en fonction du mode de collaboration des acteurs, de la structure institutionnelle dans laquelle ils évoluent, du contexte particulier du moment et de manière plus générale de la culture du groupe qui souhaitera s'y engager. Ce que nous avons voulu développer à travers cette méthodologie, ce sont des repères génériques destinés à tous les enseignants et responsables de programme intéressés à réfléchir aux acquis d'apprentissage que leurs étudiants auront développés à la sortie de leurs études et cela en cohérence avec le curriculum.

Le travail en équipe n'est pas une évidence à l'Université. Les enseignants travaillent la plupart du temps individuellement et de manière isolée et dans des champs disciplinaires assez cloisonnés. Or, énoncer le résultat d'un processus éducatif exige justement de la part de l'ensemble des intervenants de développer une vision plus générale, plus collective du résultat de leur travail. C'est à ce changement important que la méthodologie que nous venons de décrire invite les enseignants. Développer une vision commune des objectifs du programme de formation, penser leur propre cours comme participant à un processus plus large, réfléchir entre collègues à l'articulation des différents cours ainsi qu'aux méthodes pédagogiques et aux dispositifs d'évaluation qu'ils utilisent. Voilà ce à quoi les enseignants sont appelés s'ils veulent dépasser l'exercice simplement « littéraire » d'énonciation des résultats d'apprentissage pour s'engager collégalement dans une réflexion en profondeur sur leur programme et sur leurs cours.

Bibliographie

Adam S. (2006). *An introduction to learning outcomes*, in EUA Bologna Handbook, European university association, article B 2.3-1. Berlin : Raabe.

Biggs J. and Tang C. (2007). *Teaching for Quality Learning at University (Third Edition)*, Society for Research into Higher Education & Open University Press.

Bloom B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives: Handbook : The cognitive domain*. New-York : David McKay.

Bowe B. and Fitzmaurice M. *Guide to Writing Learning Outcomes*, Dublin Institute of Technology (www.bcit.ca/files/ltc/pdf/htoutcomes.pdf)

Brenner E. (2009). *Competence orientation and learning outcomes in higher education*, exposé présenté dans le cadre du colloque « Le cadre européen des certifications (CEC). Du projet aux mises en pratique » tenu à Bruxelles

British Columbia Institute of Technology (2003). *Writing learning outcomes*, (www.bcit.ca/files/ltc/pdf/htoutcomes.pdf)

Donnelly R., Fitzmaurice M. (2005). *Designing modules for learning*, in *Emerging Issues in the Practice of University Learning and Teaching*, AISHE Dublin.

European Commission, (2005). *ECTS users' guide, european credit transfer and accumulation system and the diploma supplement*,

(http://ec.europa.eu/education/programmes/socrates/ects/doc/guide_en.pdf)

Le Boterf G. (2008). *Des cursus professionnalisants ou par compétences à l'Université : enjeux, craintes et modalités*, Actualité de la formation permanente, numéro 209.

Malarme JP. (2007). « *Les acquis d'apprentissage* », « *Learning outcomes* », *Mode ou réel changement de paradigme*, Introduction au séminaire du 30/11/2007 organisé par le Conseil de l'Education et de la Formation du Conseil Interuniversitaire de la Communauté française de Belgique.

Parmentier Ph. (2008). *Learning outcomes : de la contrainte au projet. Eléments stratégiques d'une réforme pédagogique dans l'enseignement supérieur européen*, exposé présenté à l'UCL à Louvain-la-Neuve.

Prégent R., Bernard H., Kozanitis A. (2009). *Enseigner à l'université dans une approche-programme*, Presses internationales Polytechnique.

Romainville M. (2007). *La joyeuse entrée des compétences dans l'enseignement supérieur*, revue réseau, numéro 62.

Roegiers X. (2006). *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.

Staff and Student Development Department UCE Birmingham, *Guide to learning outcomes*, (<http://www.ssdd.bcu.ac.uk/outcomes/>).

Tardif J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*, Edition Chenelière/Didactique.