

ARTICULATION ENTRE REFERENTIELS, PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT, DISPOSITIFS DE FORMATION ET PRATIQUES D'EVALUATION

Evelyne d'Hoop, *Haute Ecole Leonard de Vinci*, evelyne.dhoop@isei.be, Dominique Lemenu *Conseil de l'Éducation et de la Formation*, dominique.lemenu@cfwb.be, Christine Malhomme, *Haute Ecole Leonard de Vinci*, christine.malhomme@isei.be, Michel Coupremanne, *Haute Ecole Leonard de Vinci*, m.coupremanne@encbw.be.

Mots-clés : cohérence, compétences, méthodes d'enseignement/apprentissage, instruments d'évaluation.

Résumé.

Le projet COFOE analyse et documente les liens de cohérence entre les curricula, les dispositifs de formation et d'évaluation, et les compétences visées dans une formation. Il vise la construction, l'adaptation et l'actualisation des dispositifs d'enseignement/apprentissage et instruments d'évaluation en lien avec un cadre de référence défini par le référentiel de compétences. Il permet aux participants de relayer, au sein de leurs institutions, la méthodologie d'analyse et de recherche de cohérence. Les résultats attendus sont la production de démarches méthodologiques et d'outils d'analyse de la cohérence globale et spécifique entre les compétences, l'enseignement/apprentissage et l'évaluation. Les démarches mises en œuvre et la rédaction d'acquis d'apprentissage permettent de rédiger des recommandations susceptibles de guider l'implémentation d'une approche par compétences dans un curriculum.

1. Introduction

Le projet Cohérence en Formation et Évaluation des Compétences (COFOE) est un projet Leonardo Da Vinci Transfert d'innovation coordonné par la Haute École Léonard de Vinci. Il prolonge le projet Pilote Leonardo Da Vinci «CRESI» qui avait abouti à la création d'un référentiel de compétences en soins infirmiers. Suite à cela, il est apparu logique de se donner des outils pour s'assurer que la formation soit bien en cohérence avec l'apprentissage des compétences annoncées.

Les partenaires de ce projet sont en Belgique, de l'institut Supérieur d'Enseignement infirmier qui forme des bacheliers en soins infirmiers et des bacheliers Sage-femme, au Portugal, de deux écoles d'infirmières, à Lisbonne, l'Escola Superior de Enfermagem de Lisboa (ESEL), à Coimbra, l'Escola Superior de Enfermagem de Coimbra (ESENFC) et en Lituanie du Klaipeda State College de la Faculty of Health Sciences et l'École normale catholique du Brabant wallon (ENCBW) située à Louvain la Neuve, qui forme des futurs enseignants ainsi que le Conseil de l'Éducation et de la Formation (CEF), l'Université Catholique de Louvain et la Fédération européenne des enseignants en soins infirmiers (FINE).

2. Comprendre les acquis d'apprentissage (AA) et leurs liens avec les compétences

L'objectif de COFOE est d'analyser les liens de cohérence entre le curriculum, les dispositifs de formation et d'évaluation, et les compétences visées dans une formation de l'enseignement supérieur à visée professionnaliste. Il paraît logique de chercher à définir les différents concepts utilisés dans cet objectif. Si les compétences avaient été retenues au départ pour décrire les attendus de la formation, les recommandations européennes relatives au positionnement par rapport à un cadre de certification et la logique de transparence, gage de mobilité nous ont conduits à énoncer les attendus de la formation sous forme d'acquis d'apprentissage (AA). Se posent dès lors plusieurs questions : qu'est-ce qu'on entend par acquis d'apprentissage ? Comment définir

ce concept, comment arriver à une compréhension commune entre les partenaires dans la lignée des recommandations européennes ? Quels liens existent entre les compétences et les capacités d'une part, et les acquis d'apprentissage d'autre part ? Comment reformuler ces éléments du référentiel de compétences en acquis d'apprentissage ? Faut-il y adjoindre des éléments de contextes, tels que décrits dans les familles de situations des référentiels de compétences ? Faut-il y adjoindre des savoirs, comme prévu dans la définition des AA ? Dès lors, il est devenu indispensable de clarifier ce concept.

2.1. Qu'est-ce qu'un acquis d'apprentissage ?

Dans un premier temps, sur base d'une investigation de différents articles sur le sujet, une première définition suivante a été retenue. Dans un second temps, nous avons opté pour la dénomination d'acquis d'apprentissage plutôt qu'acquis de l'éducation et de la formation, expression plus communément utilisée. Dans son Avis 100, le Conseil de l'Education et de la Formation (CEF) ne fait d'ailleurs pas la différence puisqu'il propose la définition suivante : Acquis de l'Éducation et de la Formation ou Acquis d'apprentissage: énoncé de ce que l'apprenant sait, comprend et est capable de réaliser au terme d'un processus d'apprentissage. Quelque soit l'intitulé choisi, les parties constitutives sont toujours les savoirs, aptitudes et compétences.

2.2. Quels sont les liens entre les compétences et les acquis d'apprentissage ?

Nous souhaitons clarifier les liens entre les acquis d'apprentissage et les compétences, car le point de départ de notre projet était bien un référentiel de compétences. Dans notre conception de l'approche par compétences, celles-ci sont comprises comme un «savoir agir en situation» et pas seulement comme le niveau d'autonomie et de responsabilité comme c'est le cas dans la définition des acquis d'apprentissage. Comment passe-t-on alors de ces compétences aux acquis d'apprentissage, quel est leur lien avec le référentiel de métier en amont et le référentiel d'enseignement en aval? Qui évalue ces liens et par quels processus de qualité? Autant de questions qui nous ont guidés vers le dossier d'instruction du CEF qui positionne les acquis d'apprentissage comme interface entre le milieu professionnel et l'enseignement.

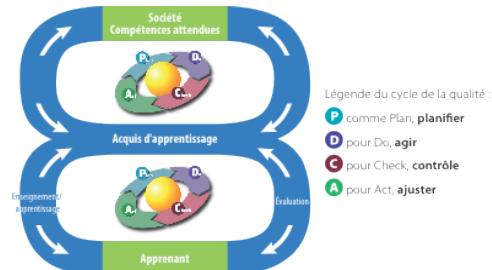


Figure 1. Les AA comme interface entre la société, les compétences attendues, les apprenants. [D. Lemenu, JP. Malarme, CEF]

En situant les acquis d'apprentissage comme interface entre le milieu professionnel et la formation, ce schéma en double boucle montre la co-existence d'une cohérence externe et interne : d'une part, les acquis d'apprentissage doivent être définis en adéquation avec les attendus de la société et les compétences requises. Ils doivent également répondre aux missions de l'enseignement et au niveau de la formation concernée tel qu'il est décrit dans le Cadre européen des certifications (CEC). Il s'agit de la boucle supérieure du schéma. D'autre part, les acquis d'apprentissage doivent orienter le programme et l'évaluation. Il convient donc de s'assurer que les référentiels d'enseignement et d'évaluation soient adaptés aux acquis d'apprentissages attendus, afin que les apprenants puissent être évalués sur leur degré d'acquisition de ces acquis. Il s'agit de la boucle inférieure du schéma.

3. Définir la cohérence d'un curriculum, de quelle cohérence parlons-nous ?

La cohérence peut être définie, si l'on s'en réfère à Perrenoud, comme «liaison, rapport étroit d'idées qui s'accordent entre elles ; absence de contradiction» ou encore «rapport d'harmonie ou d'organisation logique entre des éléments».

La cohérence externe à l'institut de formation est recherchée en amont des acquis d'apprentissage. Les acteurs qui s'en préoccupent sont pour la plupart extérieurs à celui-ci. L'évaluation de la cohérence externe nécessite une analyse régulière de différents paramètres indicatifs. Les démarches d'assurance de la qualité dans le domaine des formations recommandent que le référentiel de compétences qui guide la formation soit en lien avec les activités du métier et le référentiel de métier lorsqu'il existe. De plus, la formation en Haute École vise à répondre aux missions de l'enseignement supérieur telles qu'elles sont décrites dans les différents contextes nationaux en référence au cadre national de certification, ou, en son absence, au cadre européen de certification.

La cohérence interne à l'institut de formation est celle qui est recherchée en aval des acquis d'apprentissage. Elle nécessite une démarche cyclique d'assurance de la qualité elle aussi car elle n'est jamais atteinte définitivement. Le cycle de l'assurance de la qualité apparaît donc aussi «sous» les acquis d'apprentissage, et son évaluation est menée par les instituts de formation, en lien avec les agences d'évaluation de la qualité propres aux systèmes d'enseignement.

Tous les niveaux entre lesquels des liens logiques doivent exister de proche en proche de façon à assurer qu'en fine tout le système soit cohérent. Ces niveaux ne représentent pas des étapes successives de construction d'une formation. En effet, on pourrait très bien passer de la conceptualisation des acquis d'apprentissage à l'élaboration des instruments d'évaluation pour ensuite prévoir les contenus et méthodes d'enseignement à mettre en place pour assurer la maîtrise des apprentissages attendus.

- Cadre de référence : référentiel de métier, cadre européen de certification, cadre EEES
- Référentiel de compétences : valeurs, compétences, capacités, famille de situation
- Acquis d'apprentissage terminaux
- Acquis d'apprentissage intermédiaire par année ou unité d'apprentissage
- Planning des activités d'apprentissage (cours, stages, séminaires)
- Contenus des cours : acquis d'apprentissages spécifiques et types de savoirs
- Méthodes d'enseignement / apprentissage
- Instruments d'évaluation

La cohérence implique qu'il y ait des liens logiques à tous les niveaux. Et plus les acteurs concernés partagent les mêmes critères, la même conception de la cohérence, plus il y a de chance de l'atteindre ou, en tous cas, de repérer les endroits d'incohérence.

3.1. Caractériser la cohérence

Comment qualifier de façon plus précise les caractéristiques de la cohérence, c'est-à-dire répondre à la question : «À quoi verrons-nous qu'il y a de la cohérence ?». Diverses définitions de la cohérence, et un travail de conceptualisation au départ de l'écriture d'une multitude d'indicateurs, réalisé en atelier international, ont fait émerger six critères que nous avons définis comme suit :

- Exhaustivité : Prise en compte de tous les éléments qui sont en interrelation.
- Intégration horizontale/interdisciplinarité: Mise à profit des interactions, des convergences entre les disciplines ou dispositifs autour d'un thème ou d'un projet en prenant en compte leur contribution spécifique.
- Adéquation: Rapport de convenance parfaite
- Coopération: Participation des membres d'un groupe à des objectifs, des buts communs. Les

membres du groupe travaillant en coopération s'entendent sur le produit commun et peuvent compter sur la performance individuelle de chacun, au service de la performance du groupe.

- Intégration verticale/progression: Processus de cheminement continu et graduel qui amène l'étudiant à franchir les paliers successifs du programme, de la première à la dernière année (étape). L'intégration verticale implique des contenus, démarches, situations qui deviennent de plus en plus complexes. Ces situations complexes intégrant les savoirs entre eux.
- Orientation compétences: Processus d'enseignement apprentissage qui vise la maîtrise par les étudiants des compétences (mobilisation de connaissances et démarches en situations authentiques) visées par la formation et la construction d'une identité personnelle et professionnelle positive et durable.

3.2. Placer les critères en regard des éléments du curriculum

Un tableau à double entrée est réalisé : en abscisse se trouvent les critères, en ordonnée les lieux de liens du curriculum.

	Cadres de référence	Exhaustivité	Intégration horizontale/Interdisciplinarité	Adéquation	Coopération	Intégration verticale /Progression	Orientation Compétences
Curriculum	Référentiels de métier, missions de l'enseignement supérieur, cadre européen des certifications/descripteurs de Dublin						
Programme	Référentiels de compétences : valeurs, compétences, capacités, familles de situations						
Référentiel d'enseignement	Acquis d'apprentissage (AA) terminaux						
Référentiel d'évaluation	Acquis d'apprentissages (AA) intermédiaires (par année ou unité d'apprentissage)	Planning des activités d'enseignement/apprentissage	Contenus : AA spécifiques, types de savoirs	Méthodes d'enseignement/apprentissage	Instruments d'évaluation		

Figure 2. Des critères en regard des éléments du curriculum

Aux intersections des croisements de chaque critère et de chaque élément du curriculum sont placés des indicateurs qui précisent à quoi on peut voir que le critère est atteint, pour le niveau concerné. Deux types d'indicateurs émergent: les indicateurs «horizontaux» qui ne se réfèrent qu'au niveau auquel ils se rapportent et les indicateurs «verticaux» qui se rapportent, comme le nom l'indique à la cohérence verticale à l'intérieur d'un niveau ou entre deux niveaux proches ou éloignés.

4. Résultats liés au chemin parcouru

4.1. Les listes d'acquis d'apprentissage existent pour chaque partenaire ainsi que des recommandations pour leur écriture.

En atelier international, nous avons analysé les processus des exercices de rédaction des acquis d'apprentissage. Les difficultés rencontrées, les découvertes réalisées, les questions soulevées à l'occasion de cette rédaction ont été répertoriées et analysées en commun afin de dégager des pistes utiles à une rédaction des acquis d'apprentissage. Cela a abouti à des recommandations qui devraient aider les institutions à rédiger les leurs. Enoncer les résultats attendus de la formation sous forme d'acquis d'apprentissage engage, entre autre, les enseignants à mettre en œuvre des pratiques d'enseignement et d'évaluation propices à atteindre et certifier ces résultats. Ils nécessitent aussi une approche interdisciplinaire pour fédérer les enseignants autour des acquis eux-mêmes et du partage des responsabilités de l'apprentissage. Mieux, cette interdisciplinarité peut se concrétiser au travers d'une réorganisation des contenus, méthodes et instruments d'évaluation. Les recommandations ci-dessus sont à lire en complément à d'autres ressources qui pourront aider à être le plus juste possible, pour les étudiants et pour les enseignants, dans la recherche de l'équilibre entre ce qui est rêvé et ce qui est possible, dans le cadre de chaque formation spécifique.

4.2. Réaliser l'état des lieux d'un programme dans une approche quantitative

Dans la perspective d'une photographie de la formation, les enseignants ont, à l'aide de tableaux de croisement préalablement construits, confronté ce qui est attendu de l'étudiant en fin de formation (AA) à ce qui est prévu dans le programme pour les y former et les évaluer. Ces tableaux permettent de visualiser quels sont les acquis d'apprentissage travaillés dans les cours, ainsi que les méthodes d'enseignement et d'évaluation utilisées.

Confronter un programme existant et des acquis d'apprentissage nouvellement conçus a du sens car les contenus et les méthodes initialement prévus pourraient ne plus répondre aux résultats attendus ou acquis d'apprentissage actuels. Croiser un programme avec les acquis d'apprentissage permet de repérer les lieux d'écart et donner des pistes pour les réduire. Repérer les convergences entre le programme, construit ou non en cohérence avec un référentiel de compétences, et les acquis d'apprentissage rassure sur le fait que ceux-ci sont bien rencontrés. Même si on peut faire l'hypothèse que les programmes existants présentent dans leur majorité, des liens avec le profil professionnel visé, en l'occurrence le profil infirmier et avec les savoirs indispensables à l'exercice de la profession, la mise en évidence des liens avec les acquis d'apprentissage assure plus de transparence à la formation. Les croisements des cours avec les méthodes et instruments d'évaluation permettent de dégager les tendances dominantes en matière d'utilisation d'instruments d'évaluation et de méthodes d'enseignement/apprentissage, de se rendre compte du caractère plus ou moins approprié des instruments d'évaluation et méthodes d'enseignement/apprentissage utilisés par les enseignants, d'orienter et préparer l'analyse qualitative de la cohérence entre l'évaluation, les méthodes d'enseignement et les acquis d'apprentissage annoncés dans les cours.

Ce travail a permis de dégager des recommandations. Ces recommandations nous ont inspiré une réflexion sur les écarts possibles entre le prescrit, le déclaré et le réel : Qu'avons-nous vraiment croisé : des curricula prescrits ou des curricula réels ? En effet, nous sommes conscients qu'en questionnant les enseignants sur les acquis d'apprentissage travaillés dans les cours, nous questionnons ce qu'ils pensent faire, ce qu'ils annoncent, ce qui peut être différent de la réalité d'une part, du prescrit d'autre part. On peut imaginer les écarts possibles entre ce qui est prescrit, déclaré et réalisé réellement, par exemple, l'écart possible entre les méthodes d'enseignement déclarées par les enseignants et celles réellement utilisées. On peut également repérer les écarts entre les composantes du programme : par exemple, les méthodes utilisées ne

*Texte final destiné aux Actes du 24^e colloque de l'Admée-Europe
L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel*

sont pas appropriées aux contenus de cours. Il est indispensable d'envisager aussi l'existence d'écart comme « les évaluations réalisées permettent-elles d'évaluer ce qui est prescrit comme acquis d'apprentissage » ? Les croisements n'assurent donc pas une transparence de la réalité, puisque nous voyons que des écarts peuvent exister entre ce qui est annoncé, déclaré par les enseignants et ce qu'ils font en réalité. Cet aspect devra dès lors être investigué lors d'une approche plus qualitative des pratiques des enseignants. Si l'on veut connaître les méthodes réellement utilisées dans un cours ou les objets réellement évalués, la recherche d'information doit, pour être la plus fiable possible selon De Ketele se faire par le biais des bénéficiaires, à savoir les étudiants.

4.3. La grille de cohérence comme outil d'analyse qualitative

La grille est disponible auprès des auteurs, voici la façon dont elle se présente :

L'utilisation de la grille s'applique à toutes les formations et se fait selon des axes différents en fonction du but poursuivi. Elle est construite sur deux axes : les critères en abscisse, les niveaux en ordonnée. Les indicateurs se trouvent à l'intersection des deux axes.

La lecture des indicateurs de la grille et leur confrontation à «l'objet» analysé peut amener l'équipe pédagogique à créer d'autres indicateurs, propres à son institution, au contexte, aux pratiques locales.

De même, tous les indicateurs de la grille ne sont pas nécessairement incontournables, certains peuvent ne pas être adaptés au contexte ou aux observations à effectuer.

La formulation des niveaux évolue au cours du projet. La difficulté est de trouver une manière de nommer les éléments d'un curriculum qui corresponde aux réalités de chacun des contextes et qui n'engendre pas de glissement sémantique lié à la traduction.

4.3.1. L'utilisation de la grille comme outil d'analyse de la cohérence verticale d'un curriculum

Ici, l'analyse porte sur les liens entre les cadres de référence et les acquis d'apprentissage, au sein du référentiel d'enseignement entre les acquis d'apprentissage et les contenus/ méthodes, entre le référentiel d'enseignement et le référentiel d'évaluation et entre le référentiel d'évaluation et les cadres de référence. Les indicateurs qui concernent la cohérence horizontale dans un niveau sont en *caractères italiques* pour les démarquer des indicateurs qui témoignent de la cohérence verticale entre différents niveaux.

4.3.2. La grille comme outil d'analyse d'une partie de curriculum

La grille peut être utilisée pour l'analyse approfondie d'un niveau du curriculum. La lecture de la grille se fait alors de manière «horizontale», à l'intérieur du niveau concerné. Elle apporte un degré d'analyse pointu sur un aspect particulier du curriculum. Par exemple, une analyse qualitative d'un référentiel de compétences pourrait être réalisée au départ de cette grille. Les indicateurs présents ne permettent certainement pas une analyse exhaustive de la qualité d'un référentiel de compétences mais ils permettent de jeter un regard critique en fonction des critères de cohérence annoncés. De la même manière on peut proposer une analyse des acquis d'apprentissage ou des instruments d'évaluation utilisés par l'ensemble des enseignants.

4.3.3. La grille comme outil pour l'analyse d'un dispositif

Chaque enseignant se lançant dans la description et l'analyse de son dispositif, est invité à développer l'argumentation, la construction, l'adaptation et l'actualisation de celui-ci. L'idée est d'améliorer le dispositif par la réflexion sur la cohérence à tous les niveaux, plus particulièrement sur les méthodes d'enseignement/apprentissage et leurs liens avec les AA ainsi que le choix des savoirs à enseigner et à évaluer en cohérence aux résultats attendus. Il s'agit bien d'une analyse à visée régulatrice.

L'analyse peut se faire en travaillant à partir des indicateurs rencontrés ou non et/ou en passant par une analyse plus «méta», c'est-à-dire en repérant le ou les critères pour lesquels il y a le moins d'indicateurs rencontrés. Ces critères font l'objet d'un effort d'amélioration centré sur les seuls indicateurs. Une autre façon de faire est de chercher à améliorer un critère de manière privilégiée sans pour autant que celui-ci ne soit considéré comme un maillon faible. Le but est alors d'améliorer un aspect particulier contribuant à la cohérence, comme par exemple, l'orientation compétence ou l'interdisciplinarité.

4.3.4. La grille comme outil d'analyse d'un critère de cohérence

Une équipe ou une institution peut également utiliser la grille de façon verticale en plaçant cette fois-ci le focus de l'analyse sur l'ensemble des indicateurs verticaux composant un critère. Cela permet de réaliser une analyse précise d'un critère à travers tous les niveaux et lieux de lien du curriculum. Par exemple, une équipe peut choisir de s'intéresser uniquement au critère «adéquation», et ce, en partant des niveaux des cadres de références jusqu'au niveau des instruments d'évaluation. Elle peut choisir de se servir de l'ensemble des indicateurs précisant le critère de progression pour l'appliquer à tous les niveaux et lieux de liens. Ce choix est possible pour chaque critère.

Il se peut également qu'à cette occasion, des indicateurs supplémentaires puissent être énoncés et utilisés, venant enrichir dès lors, les indicateurs de la grille.

5. Quelles sont les personnes et les ressources impliquées dans l'analyse de la cohérence ?

Nous pouvons préconiser, comme pour tout processus d'analyse de la qualité, une approche participative, impliquant le plus grand nombre de parties prenantes. Les acteurs plus

particulièrement concernés dépendent du type d'analyse (verticale ou horizontale) et du niveau concerné. L'utilisateur de la grille est le mieux placé, dans le contexte institutionnel et systémique qui est le sien, pour repérer les personnes ou groupes de personnes à impliquer dans le processus d'analyse. Nous voulons souligner l'importance d'exploiter les bases de données existantes, véritables traces objectivables (questions d'examens, consignes, planifications d'années...) et les observations directes. Ces ressources sont à exploiter chaque fois que possible afin d'éviter les biais souvent liés au discours sur ce que l'on fait, plutôt que l'observation de ce qui est fait. Soulignons que l'évaluation est la meilleure source pour identifier les acquis d'apprentissages réellement vérifiés chez les étudiants. Quant aux méthodes utilisées, il peut être utile de questionner les étudiants sur la perception qu'ils en ont, en focus groupe par exemple, car ils expérimentent ce qui se passe réellement au cours, et avec quelle fréquence.

6. Valider les productions

L'ensemble des résultats ont été soumis à un double processus de validation : d'une part par des experts dans les différents contextes des partenaires, d'autre part via leur utilisation par des acteurs de terrain.

Conclusions

Le concept de curriculum a pu être clarifié et stabilisé entre les partenaires afin de s'accorder sur les liens qui existent entre ses parties. Cette question des lieux de liens est particulièrement importante puisque ce sont les charnières où se joue la cohérence globale d'un curriculum. Un autre concept clarifié est celui des acquis d'apprentissage (AA). Ceux-ci sont utiles notamment pour faciliter le positionnement d'une formation par rapport aux cadres de références (cadre national de certification, cadre de l'EEES), étape indispensable pour faciliter la mobilité et la transparence préconisée par l'Europe. Une photographie de la situation des institutions par le croisement entre les acquis d'apprentissage et les dispositifs d'enseignement/apprentissage a permis une analyse quantitative du niveau de la cohérence interne comme la vérification que tous les acquis d'apprentissage sont «couverts» ou l'existence de pratiques dominantes dans le programme. Cette analyse a permis l'émergence de recommandations. La volonté de saisir l'analyse de la cohérence comme une opportunité pour créer des synergies entre acteurs de la formation nous conduit vers une analyse qualitative de la cohérence. Celle-ci se concrétise par la création d'une grille d'analyse de la cohérence. La grille de cohérence, articulée sur deux axes (les critères en abscisse et les éléments d'un curriculum en ordonnée) peut être utilisée pour analyser un curriculum, ou pour évaluer, documenter, améliorer un dispositif de formation. En dépit des limites liées à la présentation linéaire de l'outil, celui-ci peut être utilisé dans la logique de la démarche qualité. Il aide à repérer les «lieux» et «causes» de moindre cohérence dans une visée d'amélioration. Il oriente vers des pistes destinées à réduire au maximum les écarts entre ce qui est prescrit, annoncé et ce qui est réellement réalisé. Dans ce cadre, il peut être judicieux d'associer les étudiants au processus d'analyse. Enfin, prôner la cohérence ne peut se faire que dans le respect de chacun et de ses espaces de liberté dans une démarche participative et collaborative au service d'un projet pédagogique orienté vers la cohérence de l'enseignement et de sa responsabilité sociale. Cette dynamique dénuée de jugement se veut être un outil au service d'un enseignement porteur de sens et lié à la réalité du terrain. Cela peut être l'occasion de proposer de travailler ensemble et construire de la cohérence et des collaborations fertiles.

Ce projet se situe dans une démarche de découverte et peut être considéré comme inachevé. Le lecteur trouvera dans ces productions quelques pistes de réflexion et des outils. Le passage aux acquis d'apprentissage et le caractère innovant – et incomplet - de la grille justifient notamment le fait que ce travail doit être poursuivi par les utilisateurs de manière à s'approprier l'analyse d'un curriculum basé sur les acquis d'apprentissage.

Références et bibliographie

- Adam, S. (2004, juin). *Using Learning Outcomes: A consideration of the nature, role, application and implications for European education of employing learning outcomes at the local, national and international levels*. Communication présentée au United Kingdom Bologna Seminar, Edimbourg. En ligne <http://www.scotland.gov.uk/Publications/2004/09/19908/42704>, consulté le 15 mars 2012.
- Adam, S. (2007). *An Introduction to Learning Outcomes: a Consideration of the Nature, Function and Position of Learning Outcomes in the Creation of the European Higher Education Area*. En ligne http://is.muni.cz/do/1499/metodika/rozvoj/kvalita/Adam_IH_LP.pdf, consulté le 15 mars 2012.
- Adelman, C. (2009). *The Bologna Process for U.S. Eyes : Re-learning Higher Education in the Age of Convergence*. En ligne <http://www.ihep.org/assets/files/EYESFINAL.pdf>, consulté le 15 mars 2012.
- Agence francophone pour l'éducation et la formation tout au long de la vie (2012). *Les Acquis d'apprentissage dans l'enseignement supérieur de la Fédération Wallonie-Bruxelles : Quelques exemples de bonnes pratiques*. En ligne <http://e-teach.parnasse-deuxalice.edu/claroline/backends/download.php?url=LzJfQWNxdWlzM2RfYXBwcmVudGlzc2FnZS9BRUZfRVhCT0xPVmFkZS1tZWN1bV9MT3NfZHjhZnRfMjAxMV8xMi8wNi8yLnBkZg%3D%3D&cidReset=true&cidReq=UAPCMPRES>, consulté le 15 mars 2012.
- Beckers, J., Paquay, L., Coupremanne, M., Scheepers, C., Closset, A., Foucart, J., Lemenu, D. & Theunssens, E. (2003). *Quels dispositifs favorisent le développement des compétences professionnelles dans l'enseignement supérieur ? Et à quelles conditions ?* En ligne http://www.enseignement.be/index.php?page=26044&id_fiche=1011&dummy=25065, consulté le 15 mars 2012.
- Biggs, J. (1996). Enhancing Teaching through Constructive Alignment. *Higher Education*, 32 (3), 347-364.
- Commission européenne. Direction générale de l'éducation et de la culture (2008). *The European Qualification Framework for Lifelong Learning*. En ligne http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/leaflet_en.pdf, consulté le 15 mars 2012.
- Conseil de l'éducation et de la formation (2008). *Acquis de l'éducation et de la formation ou acquis d'apprentissage : un concept défini et une opportunité à saisir*. En ligne http://www.cef.cfwb.be/fileadmin/sites/cef/upload/cef_super_editor/cef_editor/Avis/CEF_Avis_100_DI.pdf, consulté le 15 mars 2012.
- Conseil de l'éducation et de la formation (2010). *Pour une mise en œuvre cohérente des acquis d'apprentissage entre opérateurs de l'enseignement et de la formation*. En ligne http://www.cef.cfwb.be/fileadmin/sites/cef/upload/cef_super_editor/cef_editor/Avis/CEF_Avis_107.pdf, consulté le 15 mars 2012.
- Conseil de l'éducation et de la formation (2011). *Les acquis d'apprentissage, du concept à la mise en œuvre : pour une approche transparente et cohérente des pratiques entre opérateurs d'enseignement et de formation professionnelle*. En ligne http://www.cef.cfwb.be/fileadmin/sites/cef/upload/cef_super_editor/cef_editor/Avis/CEF_Avis_110.pdf, consulté le 15 mars 2012.
- Darling-Hammond, L. & Bransford, J. (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Jonnaert, P., Ettayebi, M. & Defise, R. (2009). *Curriculum et compétences, un cadre opérationnel*. Bruxelles : De Boeck.
- Kennedy D., Hyland A. & Ryan N. (2009). *Writing and using learning outcomes: a practical guide*. En ligne http://www.lebenslanges-lernen.at/fileadmin/oead_zentrale/projekte_kooperationen/bologna-service/Bologna_Tag_2012/kennedy_hyland_ryan_learningoutcomes.pdf, consulté le 15 mars 2012.

*Texte final destiné aux Actes du 24^e colloque de l'Admée-Europe
L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel*

- Paquay, L., Van Nieuwenhoven C. & Wouters, P. (2010). *L'évaluation, levier du développement professionnel ? Tensions, dispositifs, perspectives*. Bruxelles : De Boeck.
- Parlement européen (2008). Recommandations 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. *Journal officiel de l'Union européenne* (2008/C 111/01). En ligne <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:FR:PDF>, consulté le 15 mars 2012.
- Prégent, R., Bernard H. & Kozanitis A. (2010). *Enseigner à l'université dans une approche-programme : guide à l'intention des nouveaux professeurs et chargés de cours*. Montréal : Presses internationales polytechniques.
- Raynal, F. & Rieunier, A. (2007). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés : apprentissages, formation, psychologie cognitive* (8^e éd.). Thiron : ESF.
- Realising the European Higher Education Area* (2003). Communication présentée à la Conférence des ministres européens de l'éducation, Berlin. En ligne http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/030919Berlin_Communique.PDF, consulté le 15 mars 2012.
- Rege Colet, N. (2002). *Enseignement universitaire et interdisciplinarité. Un cadre pour analyser, agir et évaluer*. Bruxelles : De Boeck.
- Roegiers, X. (2010) *La pédagogie de l'intégration : Des systèmes d'éducation et de formation au coeur de nos sociétés*. Bruxelles : De Boeck.
- Roegiers, X. (2010). *L'école et l'évaluation : Des situations complexes pour évaluer les acquis des élèves* (2^e éd.). Bruxelles : De Boeck.
- Scallion, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Montréal : Éditions du renouveau pédagogique.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences : documenter le parcours de développement*. Montréal : Chenelière Education.
- Warnier P., Warnier L., Parmentier P., Leloup G. & Petrolito S. (2010). *Et si on commençait par les résultats ? Elaboration d'une démarche de définition des acquis d'apprentissage d'un programme de formation universitaire*. Communication présentée au 26ème congrès de l'AIPU, Rabat. En ligne <https://www.google.be/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCgQFjAA&url=https%3A%2F%2Falfresco.uclouvain.be%2Falfresco%2Fd%2Fa%2Fworkspace%2FSpacesStore%2Fffc3ffa-a9c7c-4cd1-905c-1f7781496d85%2FWarnierWarnierParmentier-AIPU-2010.pdf&ei=UuZhT7X0KMjL0QXXzY22CA&usg=AFQjCNGC70WmD2RmWKDiOoxB-jtP1tJYuA&sig2=0h4DjhHIFSBgAT18ZYpTpg&cad=rja>, consulté le 15 mars 2012.