

AA !
Mais où sont donc passées
les compétences ?

Journée du 23 avril 2012

« Une réforme entamée depuis plus de trois ans et... »

André Coudyzer,

Secrétaire général de la Fédération de l'Enseignement Supérieur Catholique.

Heureux de se trouver devant une assemblée aussi importante, preuve que le sujet intéresse, préoccupe et que dans les institutions un travail est déjà initié, un travail conséquent se prépare, une approche nouvelle de description des formations est en marche.

Vous étiez 130 inscrits vendredi matin, c'est réjouissant pour tous ceux qui ont préparé cette journée, pour ceux qui très longtemps ont hésité de savoir si nous allions pouvoir la tenir ou pas...

En effet, ce processus de description des formations sur base des compétences et par la suite en acquis d'apprentissage est un processus qui a été lancé voici un peu plus de trois ans.

La première année a consisté à envisager une certaine méthodologie d'approche de cette problématique. Comment s'éloigner des seules grilles horaires minimales pour exprimer autrement que par des intitulés de cours, des volumes-horaire et des objectifs généraux ce que chacune des formations visait comme finalités ?

Le groupe Sherpa a initié cette démarche et le Conseil Général des Hautes Écoles (CGHE) a soutenu tout le travail effectué depuis.

Les conseils supérieurs ont mené un travail conséquent pour décliner un référentiel de compétences pour chacune des formations.

Parallèlement à ceci et depuis plus d'un an, des travaux sont entrepris au niveau du Cabinet du Ministre Marcourt pour que la Fédération Wallonie Bruxelles dispose de son cadre francophone de certification, cadre qui est évidemment balisé par le cadre européen de certification. Salvatore Anzalone vous informera davantage à ce sujet et annoncera les prochaines étapes décrétales indispensables pour que tout ceci puisse s'envisager sur le terrain. Tout est lié : compétences et acquis d'apprentissage, nouvelle description des formations...

Vous comprendrez dès lors que cette large diffusion aujourd'hui était conditionnée à la garantie que la base légale suive ; à plusieurs reprises au CGHE, Monsieur G. Sironval, représentant du ministre, a été interrogé sur le sujet, mais il n'est pas simple d'obtenir un document récapitulatif des modifications décrétales nécessaires, heureusement que Salvatore Anzalone, qui a déjà eu l'occasion d'évoquer le sujet lors d'une journée des experts

Bologne, nous fait le plaisir de participer à notre journée et de nous informer au mieux sur le sujet.

Néanmoins, je suis réaliste et continue à dire que certaines difficultés restent à surmonter. Si je suis persuadé que la réflexion est bien engagée dans beaucoup d'institutions, dans notre réseau comme dans les autres, il reste de-ci de-là quelques poches de résistance. Nous devons les convaincre.

Au niveau des représentants du personnel, nous sentons bien le besoin de garder des balises indispensables pour que le travail des membres du personnel reste cadré.

Au nom de la FédESuC, je tiens à remercier les autorités de la HE Namur – Liège – Luxembourg pour la mise à disposition de leurs locaux.

Je tiens également à remercier notre premier (première) de cordée dans les travaux qui ont été initiés au sein du groupe « Compétences » de la Fédération, j'ai cité Elfriede Heinen.

Vous vous rendrez compte de la quantité et de la qualité des travaux qui vous seront présentés ce jour et cela, on le doit à une équipe très riche. Je n'ose pas avancer quelques noms sous peine d'en oublier, mais vous les retrouverez tous mentionnés sur les documents placés dans vos fardes.

Je ne peux m'empêcher ici de lire quelques phrases que j'ai eu l'occasion de voir passer sur ma boîte mails et qui témoignent de l'implication de toutes ces personnes, et cela n'a pas toujours été facile pour chacune d'elle. Plusieurs doivent se reconnaître derrière ces quelques lignes.

« Durant ces années de co-construction, je suis passée par toutes sortes d'étapes, l'observation, le doute, l'impatience, les tentatives d'imposer ma vision des choses, la vision de mon institution, le questionnement, l'incompréhension, la joie de progresser, le désespoir de ne plus rien comprendre, l'investissement, etc. Au final, j'ai appris à travailler en groupe, à travailler en équipe, à faire confiance aux autres et à les comprendre. »

C'est comme cela que nous devons tous avancer.

Je remercie très chaleureusement tous les intervenants de cette journée, Elfriede Heinen, Salvatore Anzalone, Dominique Lemenu et les nombreuses directions annoncées. Leur implication est capitale pour la réussite de la démarche, démarche qui doit avant tout viser une amélioration de la qualité de la formation au profit des étudiants.

Compétences et qualité

Elfriede Heinen
FédESuC

Plan de l'exposé :

1. Les références et lignes directrices pour l'assurance qualité dans l'espace européen de l'enseignement supérieur (ESG)
2. Les constats des experts Aeques dans 4 analyses transversales
3. Le projet du nouveau référentiel Aeques
4. L'étude Mac Kinsey sur le leadership pédagogique

1. Les références et lignes directrices pour l'assurance qualité dans l'espace européen de l'enseignement supérieur (European Standards and Guidelines)¹

Les références et lignes directrices ont été adoptées par les ministres de l'Enseignement supérieur à Bergen en 2005.

Elles se situent à trois niveaux :

- *Management interne de la qualité au sein des établissements*
- *Management externe de la qualité de l'enseignement supérieur*
- *Management externe de la qualité des agences d'évaluation*

Dans le premier niveau, le management interne de la qualité dans les établissements — celui qui nous intéresse —, on trouve trois lignes directrices pour lesquelles le lien avec l'approche par compétence est exprimé clairement :

- **1.2. Approbation, examen et révision périodique des programmes et des diplômes :** Les établissements doivent disposer de mécanismes officiels pour l'approbation, l'examen et la révision périodique de leurs programmes et de leurs diplômes.
- **1.5. Outils pédagogiques et soutien des étudiants:** les établissements doivent s'assurer que les ressources affectées aux outils pédagogiques et au soutien des étudiants sont adéquates et adaptées à chaque programme proposé
- **1.7. Information du public :** Les établissements doivent régulièrement rendre publiques des informations à jour, impartiales et objectives, à la fois quantitatives et qualitatives, sur les programmes et les diplômes qu'ils proposent.

¹ <http://www.enqa.eu/documents.lasso>

2. Les constats des experts Aeqes (Agence pour l'évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur²) dans 4 analyses transversales³

En 2009-2010, il y a eu l'évaluation des cursus suivants (33 visites effectuées par 26 experts) :

- Information-communication
- Instituteur préscolaire
- Sciences politiques
- Sociologie

Les comités des experts ont produit - sans concertation entre eux - des constats, analyses et recommandations avec un certain degré de convergence.

Le groupe de travail confronté aux thématiques⁴ relevées s'est posé trois questions :

- quelle occurrence de la thématique ?
- recommandations formulées ? Lesquelles ? A qui ?
- la note analytique⁵ relaie-t-elle l'idée des experts ?

L'une⁶ des thématiques porte sur les référentiels de compétences.

Ce sujet est développé dans les 4 analyses transversales ; les 4 comités ont formulé des recommandations à ce propos. Il est cité dans 3 notes analytiques.

L'analyse des experts a été déclinée en 7 points :

1. *Approche par compétences versus approche cours.*

Le constat des experts porte sur le fait que la structure du cursus est principalement déterminée par les cours et non par les compétences.

² <http://www.aeqes.be/>

³ L'analyse transversale est une analyse comprenant une présentation contextualisée de l'offre de formation et de ses débouchés en Communauté française de Belgique. Elle énumère les points forts et les points à améliorer et complète la réflexion par une liste de recommandations adressées aux différents acteurs de l'enseignement supérieur.)

⁴ Le document « Tendances » est accessible sous http://www.aeqes.be/rapports_list.cfm?documents_type=11

⁵ La note analytique est rédigée par le comité de gestion et constitue la conclusion de l'analyse transversale

⁶ Le GT a relevé sept thématiques :

- la lisibilité et la perception des formations et des débouchés
- la tendance à la professionnalisation des formations
- les dispositifs de pilotage des programmes
- le développement des référentiels de compétences
- la place de la recherche dans les formations
- les résultats attendus en matière de langues au terme des formations
- la situation des ressources humaines et matérielles

La recommandation formulée concerne l'importance de donner sens aux apprentissages en établissant les liens entre apports théoriques et compétences professionnelles.

2. Approche par compétences et orientation des étudiants.

Deux comités établissent un lien entre l'existence d'un référentiel de compétences et une meilleure orientation des étudiants.

Il y a un lien entre cette orientation et le fait que le référentiel de compétences articule savoirs disciplinaires et projet général de formation.

3. Approche par compétences et aide à la réussite.

Deux comités voient dans le développement d'une approche par compétences un outil pour s'attaquer à l'échec persistant en première année de bachelier.

Ils recommandent d'améliorer la cohérence entre approches pédagogiques et modalités d'évaluation.

4. Approche par compétences et professionnalisation.

Deux comités considèrent que les compétences constituent un lien entre l'enseignement et les perspectives professionnelles.

Ces mêmes comités proposent de mener, en concertation avec les professionnels, une réflexion sur les compétences.

Un comité recommande de distinguer référentiel métier et référentiel de compétences et souhaiterait que la place de l'évaluation formative soit renforcée.

5. Approche par compétences et pilotage des programmes.

Trois comités mettent en avant l'APC comme dispositif de pilotage.

Un comité propose de reconcevoir le programme en partant des compétences à atteindre (et non des cours), de définir ainsi la structure fondamentale de la formation et de garantir la cohérence interne et externe.

Ce sera une référence pour les enseignants et pour les étudiants.

Il donne sens aux apprentissages théoriques en montrant les liens avec les compétences professionnelles auxquelles elles contribuent.

Il est essentiel que l'équipe pédagogique s'approprie ce référentiel de compétences.

6. Approche par compétences et développement de la pratique des enseignants.

Un comité recommande le développement d'un référentiel de compétences pour les enseignants :

« Un référentiel de compétences des formateurs d'enseignants serait davantage utile encore pour définir des plans de formation individualisés pour les nouveaux enseignants, mais aussi des plans de développement professionnel tout au long de la carrière de chaque enseignant ».

7. Approche par compétences et démarche qualité.

Deux comités considèrent que l'APC constitue un outil déterminant dans une démarche qualité.

En conclusion, on retiendra cette recommandation dans l'analyse transversale du bachelier « Instituteur(trice) préscolaire » :

Tout référentiel de compétences ne constitue qu'un « état négocié (à un moment donné) de compétences reconnues ». Un référentiel ne devrait pas dès lors être sacralisé, c'est un outil pour communiquer entre formateurs, c'est un objet de débat, c'est un outil pour orienter les étudiants vers les priorités de leur apprentissage et de leur socialisation identitaire.⁷

3. Le projet du nouveau référentiel AEQES

Depuis sa création en 2002, l'agence évalue les cursus sur base d'une liste d'indicateurs. Ceux qui les ont expérimentés savent qu'ils étaient — qu'ils sont toujours — assez difficiles à l'emploi.

C'est pourquoi l'agence travaille actuellement sur un nouveau référentiel pour lequel le référentiel européen (les « European Standards and Guidelines », ESG) a été un cadre d'inspiration.

Ce référentiel propose trois phases (description, évaluation, action) pour un rapport plus analytique que descriptif.

Ce référentiel n'est à ce jour pas encore approuvé par le comité de gestion ; il sera par la suite testé par des cursus qui se trouvent sur le calendrier de 2012-2013

A ce stade, nous ne pouvons pas vous le montrer intégralement, mais vous dévoiler les aspects en lien avec notre sujet.

Étant donné que le champ de l'agence concerne actuellement l'évaluation des cursus, l'analyse du programme est le fil même de l'évaluation.

Il y a 5 **critères**, avec 2 à 4 **dimensions** par critère et des questions de type :

- description
- évaluation
- action

Les critères du référentiel :

1. L'établissement a formulé, met en œuvre et actualise une politique pour soutenir la qualité de ses programmes
2. L'établissement a développé et met en œuvre une politique pour assurer la pertinence de son programme
3. L'établissement a développé et met en œuvre une politique pour assurer la cohérence interne de son programme

⁷ <http://www.aeges.be/documents/AEQES-PRESCOLAIRE-NET.pdf>

4. L'établissement a développé et met en œuvre une politique pour assurer l'efficacité et l'équité de son programme
5. L'établissement a établi l'analyse de son programme et construit un plan d'action visant son amélioration continue

Voici les dimensions qui sont directement en lien avec une approche par compétences et/ou les acquis d'apprentissage :

Critère 1: L'établissement a formulé, met en œuvre et actualise une politique pour soutenir la qualité de ses programmes

- Dimension 1.3. : L'établissement développe et met en œuvre des procédures et mécanismes d'élaboration, de pilotage et de révision périodique de son programme. Ce pilotage est participatif et contribue à développer la qualité du programme. Il prend en compte les résultats de toutes les évaluations de la qualité du programme.

Exemples de questions:

Quels sont les organes, personnes qui interviennent et quels sont leurs responsabilités et pouvoirs respectifs ?

Existe-t-il un mécanisme collectif d'évaluation de la qualité des enseignements et du programme ? Comment le suivi est-il assuré ?

Critère 2 : L'établissement a développé et met en œuvre une politique pour assurer la pertinence de son programme

- Dimension 2.1. L'établissement développe et met en œuvre des procédures et des mécanismes qui assurent que le programme s'inscrit dans le respect des dispositions légales, prend en compte les besoins et attentes des parties prenantes, favorise l'insertion socioprofessionnelle des diplômés et/ou l'intégration dans un parcours flexible de formation

Exemples de questions:

Quelles sont les parties prenantes du programme ?

Comment a-t-on tenu compte (ou non) de leurs besoins et attentes ?

Critère 3: L'établissement a développé et met en œuvre une politique pour assurer la cohérence interne de son programme

Dimensions :

- 3.1. L'établissement choisit, formule et publie les AA du programme. Ceux-ci sont réalistes, adéquats et communiqués de manière appropriée.
- 3.2. L'établissement développe des dispositifs et activités d'apprentissage permettant d'atteindre les acquis d'apprentissage visés.
- 3.3. Le programme est agencé et mis en œuvre de manière adéquate. Il permet aux étudiants d'atteindre les AA visés dans les délais raisonnables.
- 3.4. Les critères et modalités d'évaluation sont établis en cohérence avec les acquis d'apprentissage visés et appliqués de manière systématique et constante. En outre,

les exigences sont formulées de manière claire et communiquées en temps utile aux étudiants.

Critère 4: L'établissement a développé et met en œuvre une politique pour assurer l'efficacité et l'équité de son programme

Ceci concerne aussi bien le matériel pédagogique, les locaux, labos salles TIC que les bibliothèques

Dimension 4.2. L'établissement s'assure que les ressources affectées aux infrastructures et outils pédagogiques sont adéquates et adaptées à l'atteinte des acquis d'apprentissage visés par le programme

Constat :

- L'approche par compétences, les AA et toute la « question pédagogique » sont des dimensions fondamentales dans le nouveau référentiel de l'agence
- Ils nous renvoient au cœur de notre métier et constituent le nœud même de l'évaluation externe de l'Aeques

4. L'étude Mac Kinsey « School System Excellence » sur le leadership pédagogique.

Cette étude analyse les meilleurs systèmes scolaires (plus de 40 systèmes scolaires à travers le monde).

L'étude Mac Kinsey concerne les directions de l'obligatoire, mais la recherche récente de Michèle Garant et Caroline Letor dans nos HE fait des constats qui vont, pour certains, dans la même direction.

À partir de l'analyse d'entretiens semi-directifs avec des directions de trois Hautes Écoles du réseau, elles se sont interrogées sur les actions pédagogiques que les directions poursuivent et à ce qui est mis en place pour développer et évaluer ces actions. Elles ont cherché à caractériser ce leadership et à mettre en évidence les tensions qui composent ce nouveau métier.

Constat de l'étude Mac Kinsey :

Les directions d'école: un des facteurs clés du succès des systèmes scolaires les plus performants

Les clés du succès communes dans des contextes culturels et politiques pourtant radicalement différents

- Inciter des personnes de qualité à devenir et à rester enseignant (e)s
- Améliorer les pratiques d'enseignement sur le terrain
- Assurer la mise en place d'équipes de direction de qualité
- Viser la réussite de chaque élève pour améliorer la performance globale

Les directions d'école ont un impact direct sur plusieurs des facteurs clés de succès

Dans les meilleurs systèmes, pour améliorer la réussite des élèves, le leadership des directions est ciblé sur 3 missions prioritaires:

- améliorer les pratiques pédagogiques des enseignants (tutorat, observations, coaching, formations ciblées, évaluer les résultats obtenus)
- animer le changement (articulation d'une vision partagée pour l'école, culture d'échange de bonnes pratiques entre collègues enseignants, être un exemple en termes de pratiques et comportement)
- maintenir un environnement de qualité (mettre un climat propice à l'étude)

Je voudrais terminer avec une question.

Peut-être que votre présence ici aujourd'hui est déjà une partie de la réponse...

Le leadership pédagogique, mission essentielle pour les directions de catégorie d'une Haute École ?

Cadre des certifications de l'Enseignement supérieur de la Fédération Wallonie-Bruxelles : prochaines étapes décrétales

Salvatore Anzalone

Conseiller auprès du cabinet du Ministre de l'Enseignement supérieur

1. Contexte européen

1.1 Processus de Bologne

La définition du Cadre des certifications de l'Enseignement supérieur s'inscrit dans le contexte européen du processus de Bologne.

Le cadre des qualifications de l'espace européen de l'enseignement supérieur a été adopté par les ministres européens délégués à l'enseignement supérieur à Bergen en mai 2005. Cette structure se rapporte aux trois cycles (Bachelier – Master – Doctorat), et doit permettre aux cadres nationaux des qualifications de l'enseignement supérieur de se rapporter les uns aux autres. Les pays se sont engagés à élaborer des cadres nationaux de qualifications.

Des descripteurs – les « descripteurs de Dublin » – sont associés aux trois cycles et sont définis comme étant les résultats de l'apprentissage.

Les Acquis des apprentissages (Learning Outcomes) sont la formulation de ces descripteurs.

Ces descripteurs ont été traduits par la Conférence des recteurs des universités suisses.

Ils font référence à cinq aspects pour chaque cycle : « savoirs et compréhension », « application des savoirs et de la compréhension », « se faire des opinions », « communication » et « aptitudes de formation et d'éducation ».

1.2 Stratégie de Lisbonne

Conformément à la « Stratégie de Lisbonne » (2000 – Union européenne comme économie de la connaissance), le cadre européen des certifications (CEC) a été adopté en 2008 dans une logique d'apprentissage tout au long de la vie.

Il est basé sur les résultats de l'apprentissage et non sur la durée des études et décrit, selon 8 niveaux (du niveau de base au niveau avancé), les acquis de formation et d'éducation dans 3 domaines : les connaissances, les aptitudes et les compétences.

Cette logique associe donc le secteur de l'enseignement et le secteur de la formation.

En termes de compétences, cela concerne la Région Wallonne, la Commission communautaire française (Cocof) et la Fédération Wallonie-Bruxelles.

Le travail de la Fédération Wallonie-Bruxelles sur le cadre francophone des certifications doit être référencé à ce cadre européen des certifications.

Le cadre européen est ciblé à trois niveaux : savoirs – aptitudes et compétences :

LE CADRE EUROPÉEN DES CERTIFICATIONS POUR L'ÉDUCATION ET LA FORMATION TOUT AU LONG DE LA VIE

DESCRIPTEURS DÉFINISSANT LES NIVEAUX DU CADRE EUROPÉEN DES CERTIFICATIONS (CEC)

| | | SAVOIRS | APTITUDES | COMPÉTENCES |
|--|---|---|--|---|
| Chacun des huit niveaux est défini par un ensemble de descripteurs indiquant quels sont les acquis de l'éducation et de la formation attendus d'une certification de ce niveau, quel que soit le système de certification. | | Le CEC fait référence à des savoirs théoriques et/ou factuels. | Le CEC fait référence à des aptitudes cognitives (fondées sur l'utilisation de la pensée logique, intuitive et créative) et pratiques (fondées sur la dextérité ainsi que sur l'utilisation de méthodes, de matériels, d'outils et d'instruments). | Le CEC fait référence aux compétences en termes de prise de responsabilités et d'autonomie. |
| NIVEAU 6 ^{***} | Acquis de l'éducation et de la formation correspondant au niveau 6 : | <ul style="list-style-type: none"> savoirs approfondis dans un domaine de travail ou d'études requérant une compréhension critique de théories et de principes | <ul style="list-style-type: none"> aptitudes avancées, faisant preuve de maîtrise et de sens de l'innovation, pour résoudre des problèmes complexes et imprévisibles dans un domaine spécialisé de travail ou d'études | <ul style="list-style-type: none"> gérer des activités ou des projets techniques ou professionnels complexes, incluant des responsabilités au niveau de la prise de décisions dans des contextes professionnels ou d'études imprévisibles prendre des responsabilités en matière de développement professionnel individuel et collectif |
| NIVEAU 7 ^{***} | Acquis de l'éducation et de la formation correspondant au niveau 7 : | <ul style="list-style-type: none"> savoirs hautement spécialisés, dont certains sont à l'avant-garde du savoir dans un domaine de travail ou d'études, comme base d'une pensée originale et/ou de la recherche conscience critique des savoirs dans un domaine et à l'interface de plusieurs domaines | <ul style="list-style-type: none"> aptitudes spécialisées pour résoudre des problèmes en matière de recherche et/ou d'innovation, pour développer de nouveaux savoirs et de nouvelles procédures et intégrer les savoirs de différents domaines | <ul style="list-style-type: none"> gérer et transformer des contextes professionnels ou d'études complexes, imprévisibles et qui nécessitent des approches stratégiques nouvelles prendre des responsabilités pour contribuer aux savoirs et aux pratiques professionnelles et/ou pour réviser la performance stratégique des équipes |
| NIVEAU 8 ^{***} | Acquis de l'éducation et de la formation correspondant au niveau 8 : | <ul style="list-style-type: none"> savoirs à la frontière la plus avancée d'un domaine de travail ou d'études et à l'interface de plusieurs domaines | <ul style="list-style-type: none"> aptitudes et techniques les plus avancées et les plus spécialisées, y compris en matière de synthèse et d'évaluation, pour résoudre des problèmes critiques de recherche et/ou d'innovation et pour étendre et redéfinir des savoirs existants ou des pratiques professionnelles | <ul style="list-style-type: none"> démontrer un niveau élevé d'autorité, d'innovation, d'autonomie, d'intégrité scientifique ou professionnelle et un engagement soutenu vis-à-vis de la production de nouvelles idées ou de nouveaux processus dans un domaine d'avant-garde de travail ou d'études, y compris en matière de recherche |

2. Situation en Fédération Wallonie-Bruxelles

En Fédération Wallonie-Bruxelles, la situation est régie par le Décret du 9 mai 2008 qui définit le cadre des certifications de l'enseignement supérieur (cf. annexe III du décret du 31 mars 2004 définissant l'enseignement supérieur, favorisant son intégration dans l'espace européen de l'enseignement supérieur et refinançant les universités).

Cela permet d'établir une correspondance entre les deux cadres. Les certifications de l'enseignement supérieur sont les seules qui peuvent se retrouver aux niveaux 6, 7 et 8 :

Baccalauréat : 6

Master : 7

Doctorat : 8

Cadre de Certifications de l'enseignement supérieur : niveaux, descripteurs et grades reconnus en Communauté française

| Niveau | Savoirs | Aptitudes | Compétences | Grades |
|----------|---|--|--|---|
| Niveau 6 | Savoirs approfondis dans un domaine de travail ou d'études requérant une compréhension critique de théories et de principes | Aptitudes avancées, faisant preuve de maîtrise et de sens de l'innovation, pour résoudre des problèmes complexes et imprévisibles dans un domaine spécialisé de travail ou d'études | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Gérer des activités ou des projets techniques ou professionnels complexes, incluant des responsabilités au niveau de la prise de décisions dans des contextes professionnel ou d'études imprévisibles ▪ Prendre des responsabilités en matière de développement professionnel individuel et collectif | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Bachelier de transition ▪ Bachelier professionnalisant ▪ Diplôme de spécialisation |
| Niveau 7 | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Savoirs hautement spécialisés, dont certains sont à l'avant-garde du savoir dans un domaine de travail ou d'études, comme base d'une pensée originale et/ou de la recherche ▪ Conscience critique des savoirs dans un domaine et à l'interface de plusieurs domaines | Aptitudes spécialisées pour résoudre des problèmes en matière de recherche et/ou d'innovation, pour développer de nouveaux savoirs et de nouvelles procédures et intégrer les savoirs de différents domaines | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Gérer et transformer des contextes professionnels ou d'études complexes, imprévisibles et qui nécessitent des approches stratégiques nouvelles ▪ Prendre des responsabilités pour contribuer aux savoirs et aux pratiques professionnelles et/ou pour réviser la performance stratégique des équipes | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Master – 60 crédits ▪ Master – 120 crédits ▪ Agrégé de l'enseignement secondaire supérieur ▪ Master complémentaire |
| Niveau 8 | Savoirs à la frontière la plus avancée d'un domaine de travail ou d'études et à l'interface de plusieurs domaines | Aptitudes et techniques les plus avancées et les plus spécialisées, y compris en matière de synthèse et d'évaluation, pour résoudre des problèmes critiques de recherche et/ou d'innovation et pour étendre et redéfinir des savoirs existants ou des pratiques professionnelles | Démontrer un niveau élevé d'autorité, d'innovation, d'autonomie, d'intégrité scientifique ou professionnelle et un engagement soutenu vis-à-vis de la production de nouvelles idées ou de nouveaux processus dans un domaine d'avant-garde de travail ou d'études, y compris en matière de recherche | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Certificat de formation à la recherche ▪ Docteur |

Par rapport à ce décret du 9 mai 2008, il faut constater une certaine insatisfaction des acteurs : absence des modalités de mise en œuvre et d'opérationnalisation d'une approche par acquis d'apprentissage dans l'enseignement supérieur malgré différents travaux en cours dans les institutions.

3. Vers un nouveau Cadre des certifications dans l'enseignement supérieur en FWB

Dans ce contexte, un groupe de travail rassemblant des représentants de la Direction générale de l'enseignement non obligatoire (DGENORS), du Conseil interuniversitaire de la Communauté Française (CIUF), du Conseil Général des Hautes Écoles (CGHE) et du Conseil Supérieur de l'Enseignement Artistique (CESA) s'est mis en place. Il a travaillé de mars à novembre 2011 dans une perspective de révision des textes décrets pour mieux correspondre aux réalités de l'enseignement supérieur.

Il se fixe deux axes d'approche :

- ❖ Les descripteurs par cycle : mieux coller à la réalité
- ❖ L'opérationnalisation de l'approche par acquis d'apprentissage : veiller à l'appropriation par les acteurs de la notion d'acquis des apprentissages.

3.1 Descripteurs

Le groupe est parti des descripteurs de Dublin (traduction CRUS) pour les trois grades.

Pour définir ce cadre de certification en FWB, il faut retrouver les approches universitaires comme celles des écoles supérieures artistiques. Pour les bacheliers, il faut aussi rencontrer les baccalauréats professionnalisants comme de transition. Le groupe a choisi, dans ce cas de ne garder qu'un seul groupe de descripteurs en marquant les différences dans le commentaire.

Le groupe a aussi voulu travailler avec l'enseignement de promotion sociale qui délivre le Brevet d'Enseignement Supérieur (BES) et ajouter un jeu de descripteurs pour cette formation.

Descriptions :

Bachelier

Le grade de bachelier est décerné aux étudiants qui :

- ont acquis des connaissances approfondies et des compétences dans un domaine de travail ou d'études qui fait suite à et se fonde sur une formation de niveau d'enseignement secondaire supérieur. Ce domaine se situe à un haut niveau de formation basé, entre autres, sur des publications scientifiques ou des productions artistiques ainsi que sur des savoirs issus de la recherche et de l'expérience ;
- sont capables d'appliquer, de mobiliser, d'articuler et de valoriser ces connaissances et ces compétences dans le cadre d'une activité socio-professionnelle ou de la poursuite d'études et ont prouvé leur aptitude à élaborer et à développer dans leur domaine d'études des raisonnements, des argumentations et des solutions à des problématiques ;
- sont capables de collecter, d'analyser et d'interpréter, de façon pertinente, des données – généralement, dans leur domaine d'études – en vue de formuler des opinions, des jugements critiques ou des propositions artistiques qui intègrent une réflexion sur des questions sociétales, scientifiques, techniques, artistiques ou éthiques ;
- sont capables de communiquer, de façon claire et structurée, à des publics avertis ou non, des informations, des idées, des problèmes et des solutions, selon les standards de communication spécifiques au contexte ;
- ont développé les stratégies d'apprentissage qui sont nécessaires pour poursuivre leur formation avec un fort degré d'autonomie.

Commentaire :

Le premier cycle, conduisant à l'obtention du grade académique de bachelier, peut être organisé :

- soit en un seul cycle professionnalisant poursuivant une finalité professionnelle ou artistique de haute qualification. Dans ce cas, la théorie et la pratique, les stages en milieu professionnel ou en laboratoire sont intimement associés sur le plan pédagogique.
- soit en un premier cycle de transition, propre aux cursus de type long, menant à un ou plusieurs deuxièmes cycles professionnalisants sanctionnés par un grade académique de master. Dans ce cas, l'enseignement procède à partir de concepts fondamentaux, d'expérimentations et d'illustrations, et prodigue ainsi une formation à la fois générale et approfondie.

Master

Le grade de master est décerné aux étudiants qui :

- ont acquis des connaissances hautement spécialisées et des compétences qui font suite à celles qui relèvent du niveau de bachelier. Ces connaissances et ces compétences fournissent une base pour développer ou mettre en œuvre des idées ou des propositions artistiques de manière originale, le plus souvent dans le cadre d'une recherche ou dans le cadre d'un développement d'une application ou d'une création ;
- sont capables d'appliquer, de mobiliser, d'articuler et de valoriser ces connaissances et ces compétences en vue de résoudre selon une approche analytique et systémique des problèmes liés à des situations nouvelles ou présentant un certain degré d'incertitude dans des contextes élargis ou pluridisciplinaires en rapport avec leur domaine d'études ;
- sont capables de mobiliser ces connaissances et ces compétences, de maîtriser la complexité ainsi que de formuler des opinions, des jugements critiques ou des propositions artistiques à partir d'informations incomplètes ou limitées en y intégrant une réflexion sur les responsabilités sociétales, scientifiques, techniques, artistiques ou éthiques ;
- sont capables de communiquer de façon claire, structurée et argumentée, tant à l'oral qu'à l'écrit, à des publics avertis ou non, leurs conclusions, leurs propositions singulières ainsi que les connaissances, principes et discours sous-jacents ;
- ont développé et intégré un fort degré d'autonomie qui leur permet de poursuivre leur formation, d'acquérir de nouveaux savoirs et de développer de nouvelles compétences pour pouvoir évoluer dans de nouveaux contextes.

Doctorat

Le grade de docteur est décerné aux étudiants qui :

- ont développé de nouvelles connaissances à la frontière la plus avancée d'un domaine d'études et de recherche, ou à l'interface de plusieurs domaines, et ont démontré la maîtrise des compétences et des méthodes de recherche ;
- ont démontré la capacité de concevoir, de planifier, de mettre en œuvre et d'adapter un processus complet de recherche scientifique ou artistique dans le respect de l'intégrité requise ;
- ont contribué, par une recherche originale, à repousser les limites du savoir ou du champ de l'art, en développant des travaux significatifs, dont certains méritent une publication ou une diffusion nationale ou internationale selon les standards usuels ;
- sont capables d'intégrer des connaissances pour analyser, évaluer et synthétiser de manière critique des propositions scientifiques ou artistiques nouvelles, complexes et très hautement spécialisées dans leur domaine, ou à l'interface de plusieurs domaines ;
- sont capables de communiquer, en engageant un dialogue critique, sur leur domaine d'expertise avec leurs pairs, la communauté scientifique ou artistique au sens large, ou avec des publics avertis ou non ;
- sont capables, dans le cadre de leur environnement académique ou socio-professionnel, de contribuer activement aux progrès sociétaux, scientifiques, techniques, artistiques ou éthiques dans une société du savoir et du sensible.

3.2. Opérationnalisation

Ce travail sur les descripteurs doit s'articuler avec le travail sur les référentiels de compétences (mené par le groupe « Sherpa » du CGHE).

Les référentiels doivent être fixés par arrêté ministériel.

Les profils d'enseignement permettent de faire une description de la formation au niveau de l'institution et donc de lui donner sa « coloration particulière ».

Descripteurs génériques par cycle
(CCES)



Référentiels de compétences
(« Titres » -> Conseils)



Profils d'enseignement
(« Unité[s] d'enseignement » -> Institutions)

La phase d'opérationnalisation demande l'appropriation ou la révision d'une série de définitions.

Nouvelles définitions :

- Acquis d'apprentissage
- Compétence
- Référentiel de compétences
- Profil d'enseignement
- Unité d'enseignement

Définitions revues :

- Valorisation des acquis
- Crédit

4. Quelles suites ?

L'objectif reste la finalisation de l'avant-projet de décret avec, éventuellement un dépôt conjoint pour l'enseignement supérieur et pour la promotion sociale.

D'ici fin 2012, le processus d'auto-certification devrait aboutir.

Ce processus est le suivant :

- Rapport d'information sur l'enseignement supérieur en FWB en ce compris la structure en trois cycles, cadre des certifications, spécificités, ECTS/DS, accès/progression, etc. ;
- Vérification de la compatibilité du cadre avec celui de Bologne par un comité d'experts internationaux et les représentants des parties prenantes ;
- Publication des résultats, du rapport d'auto-certification et du rapport d'information

Les 26 et 27 avril 2012, les ministres de l'Enseignement supérieur des pays signataires de la déclaration de Bologne feront le point sur l'avancement du processus dans les différents pays.

Le travail sur la définition des descripteurs doit se poursuivre pour tous les niveaux (de 6 à 8).

Tout cela pose cependant deux questions :

- Pour l'AEQES (Agence pour l'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur), ne faut-il pas revoir les indicateurs dans la mesure où on aboutit à une nouvelle définition des cycles ?
- Ne faut-il pas réfléchir à une nouvelle forme des diplômes insérant la notion d'acquis des apprentissages ?

Compétences et acquis d'apprentissage, comment concilier les deux ?

Quelques coups de projecteurs sur les différentes facettes des acquis d'apprentissage.

Dominique Lemenu

Conseil de l'Éducation et de la Formation (CEF)

Le concept de compétence n'est pas encore stabilisé, dans le champs de la pédagogie en tout cas, et le voilà « percuté » par celui d'acquis d'apprentissage. Il est possible que d'adopter ce dernier nous épargnera de devoir « stabiliser » l'autre. Pour le moment en tout cas ces deux concepts co-existent, se confondent parfois et méritent cette tentative de clarification.

1. Définitions des AA (Acquis d'apprentissage), des compétences, différences et similitudes

1.1 Définition de l'acquis d'apprentissage

Énoncé de ce que l'apprenant sait, comprend et est capable de réaliser au terme d'un processus d'apprentissage.

Les acquis d'apprentissage sont définis sous la forme de **savoirs**, **d'aptitudes** et de **compétences**.

Les AA peuvent être de l'ordre des savoirs **ou** des aptitudes **ou** des compétences.

Ils permettent de situer une certification par rapport aux niveaux du cadre européen de certification

1.2 Définition des compétences

| Définition des compétences par les instances européennes | Deux définitions des compétences (glossaire FéDÉSuC) |
|---|--|
| <p>La capacité avérée d'utiliser des savoirs, des aptitudes et des dispositions personnelles, sociales ou méthodologiques dans des situations de travail ou d'études et pour le développement professionnel ou personnel.</p> <p>Le CEC fait référence aux compétences en termes de prise de responsabilité et d'autonomie (Cadre Européen de Certifications)</p> | <p>Capacité de mobiliser un ensemble de ressources (internes et externes) en vue de traiter un ensemble de situations complexes (famille) (<i>Scallon, G., 2007</i>),</p> <p>On ne peut parler de compétence qu'à partir du moment où il y a mobilisation de ressources pertinentes face à une situation à résoudre ou une tâche complexe à effectuer (<i>De Ketele, J.M., 2006</i>)</p> |

Les définitions de compétence, y compris celle du CEC (means the proven ability to use knowledge, skills and personal, social and/ or methodological abilities, in work or study situations and in professional and personal development) sont des définitions intégratives faisant implicitement ou explicitement référence aux situations où elles s'exercent.

Il est donc étonnant de trouver une colonne « compétences » à côté des savoirs et aptitudes dans le tableau des descripteurs génériques du CEC, celui-ci visant à caractériser des acquis d'apprentissage et non des compétences.

Par contre, utiliser les compétences comme indicateurs ou éléments descriptifs d'un niveau d'autonomie et de responsabilité est pertinent.

Dans toutes les définitions, les compétences sont très liées aux situations : il n'y a pas de compétence sans mise en situation.

1.3 Quelques points de similitude et de différence entre acquis des apprentissages et compétences.

| | Acquis d'Apprentissage | Compétences |
|---|--|-------------|
| Focus sur l'apprenant | ++ | ++ |
| Utilisation de manière intégrée de savoirs et aptitudes | Pas toujours. Oui pour les AA les plus intégrateurs | ++ |
| Implique des mises en situations | Pas toujours. Oui pour les AA les plus intégrateurs | ++ |
| Liens avec la profession | Pas obligatoire | + |
| Évaluables | ++ | + |
| Guide l'évaluation | ++ | + |
| Guide l'enseignement | ++ | + |
| Classification claire | - | Possible ++ |

Ce tableau schématique mérite quelques remarques complémentaires :

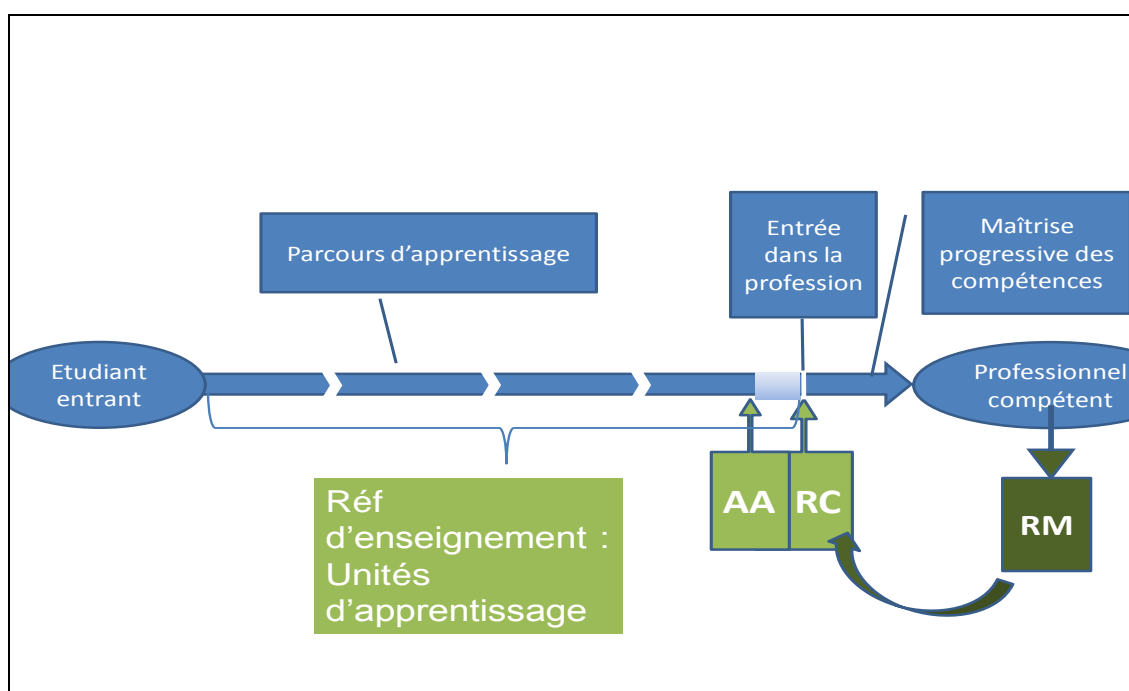
Pour ce qui est de l'intégration : Comme les AA peuvent être de l'ordre des savoirs, on ne peut pas dire qu'ils soient systématiquement aussi intégrateurs et à mobiliser en situation que les compétences. Cependant cette différence s'estompe pour les années terminales de l'enseignement supérieur puisqu'il s'agit là d'AA de type complexe.

Les mises en situation : On a pris l'habitude, là où des référentiels de compétences sont définis, de les décliner année par année (ou par unités d'apprentissages ou modules) et d'avoir donc, dès le début de la formation, des situations d'intégration pour les capacités ou compétences. Situations moins complexes qu'en dernière année, compétences moins larges, mais présentes déjà dès le début. Comme les AA ne doivent être écrits officiellement que pour l'année terminale, il se peut que cette déclinaison par année (ou modules) ne soit pas faite, ce qui pourrait induire le maintien d'un mode transmissif de savoirs dans les années qui ne sont pas terminales.

Le caractère évaluable fait partie de la nature des AA. À terme, l'AEQES aura un critère relatif au fait que l'on évalue bien les AA annoncés, cela devrait amener une certaine rigueur dans l'énoncé des AA qui devront être réellement évaluables.

Il n'existe pas de proposition de classification des AA, à part le fait de les faire correspondre aux descripteurs (y compris pour l'EEES: descripteurs de Dublin inspirés de la taxonomie de Bloom). Dans la logique des compétences, il peut y avoir une classification plus opérationnelle des compétences (cognitives, réflexives, procédurales, socio-affectives, sociales) qui permet que les compétences soient mutuellement exclusives d'une part, et que l'on n'oublie rien d'autre part. Ceci dit, cette classification pourrait être appliquée aux AA.

1.4 Place des acquis des apprentissages et des compétences par rapport au curriculum.



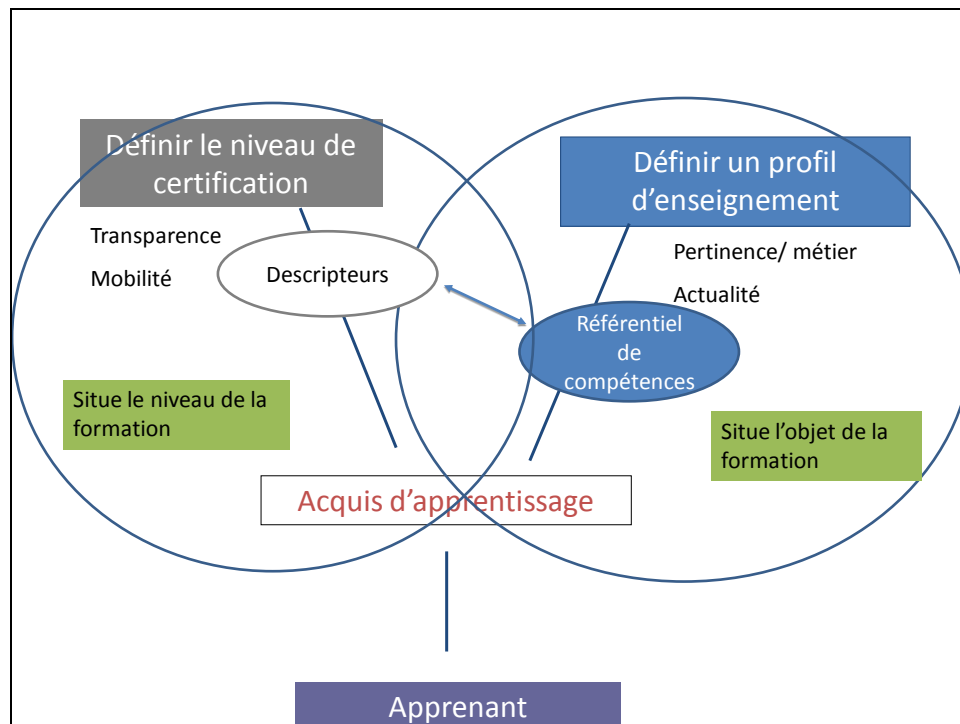
Le parcours d'apprentissage de l'étudiant vise à ce qu'il développe les compétences requises à l'entrée dans le milieu professionnel. Ces compétences sont définies à partir du référentiel de métier, mais aussi, notamment à partir des missions de l'enseignement supérieur.

Ce point est repris plus loin (schéma de schématisation des démarches référentielles). Les compétences sont de l'ordre de la cible, de ce qui est visé. Les acquis d'apprentissage sont là pour annoncer les résultats attendus chez les étudiants, au regard de ces compétences.

Il se peut que l'écart entre les deux soit ténu. C'est le cas surtout lorsque la formation permet des mises en situation des étudiants les plus proches possible de la réalité professionnelle (présence de nombreux stages par exemple). Mais il se peut que le contexte, l'organisation de la formation, le caractère multiforme des « métiers » visés par la formation ne permettent pas une parfaite cohérence des résultats atteignables en formation par rapport aux compétences.

Dans ce cas, les AA sont précieux pour expliciter le niveau auquel l'institution de formation peut amener les étudiants, le plus près possible de ce qui est attendu sur le terrain, et qui est organisable dans le cadre de la formation.

2. Utilité des AA et des référentiels de compétences



Les acquis d'apprentissage servent avant tout à définir **le niveau** de la formation, ils doivent donc correspondre aux descripteurs de l'EEES (Dublin) ou au futur cadre francophone des certifications. Cette relation aux descripteurs n'est cependant d'aucune utilité pour définir **le contenu** de la formation. Celui-ci est plutôt lié au référentiel de compétences. Actuellement, les référentiels de compétences sont définis en relation aux descripteurs également. Ceci est important surtout pour des formations qui peuvent suivre des filières différentes pour des professions proches (ingénieurs, logopèdes, kiné, infirmières). Dans ces cas, il est utile de repérer clairement les différences et similitudes des composantes et des finalités de ces formations. L'écriture des acquis d'apprentissage au départ de ce double regard (les descripteurs d'une part, le référentiel de compétences d'autre part) apporte une garantie non seulement de transparence, mais aussi de pertinence. L'élaboration des acquis d'apprentissage terminaux se nourrit aussi des acquis d'apprentissage spécifiques aux différents cours, ce qui n'apparaît pas dans ce schéma.

Ainsi nous pouvons considérer que les acquis d'apprentissage se conçoivent comme « interface » entre les attentes de la société d'une part et les attentes de l'apprenant d'autre part, en termes d'information sur le résultat attendu de sa formation.

3. Énoncé des AA, des compétences, différences et similitudes

L'objet de cet exposé est de situer les AA par rapport aux compétences, pas de guider leur écriture. Cependant, ce paragraphe sur les différences et similitudes dans l'énoncé tente de compléter cette comparaison des deux concepts. Soulignons cependant que le recul, l'expérience, les méthodes ne sont à ce jour pas suffisamment formalisés et que le concept de compétence n'est pas vraiment stabilisé dans la cadre de la pédagogie. Cela se concrétise par le fait que des énoncés de compétences ressemblent à s'y méprendre à des acquis d'apprentissage et que ces derniers ne rejoignent pas toujours les critères de recevabilité de ceux-ci (être centrés sur l'apprenant et être évaluable par exemple).

Exemples :

- Contribuer à l'amélioration constante de la qualité des soins de manière individuelle et par le biais de son association professionnelle (AA)
- Travailler tant en autonomie qu'en équipe dans le respect de la structure de l'environnement professionnel (compétence)

Soulignons aussi que les descripteurs laissent une grande liberté dans l'énoncé.

Même si les cours peuvent être une source d'information pour l'écriture des acquis d'apprentissage, ils ne peuvent être la seule source et il convient de partir du référentiel de compétences pour obtenir plus sûrement des acquis d'apprentissage intégrateurs.

L'énoncé des acquis d'apprentissage s'apparente à celui des compétences : même si les AA peuvent être des savoirs ou aptitudes ou compétences, il est probable qu'en fin d'une formation de niveau 6 ou 7, ils seront le plus souvent exprimés sous leur forme la plus intégrative, donc de l'ordre de la compétence

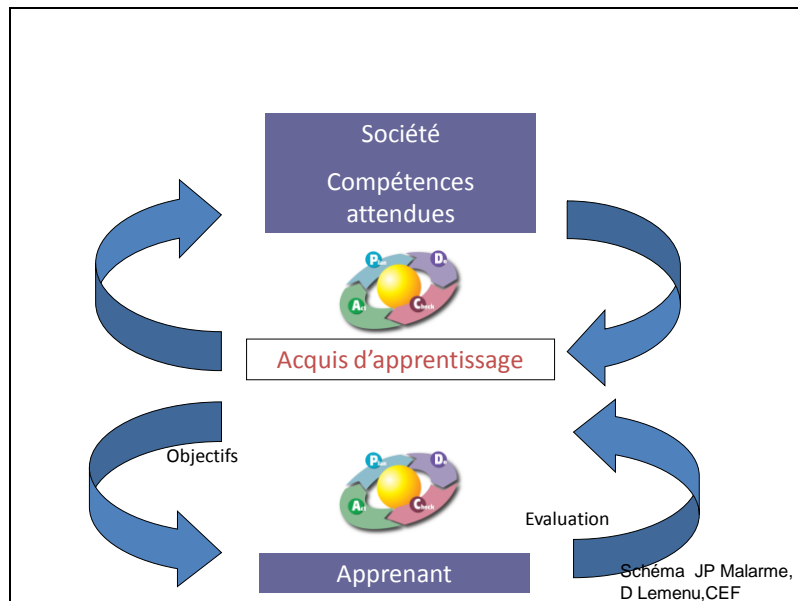
Exemple :

- Respecter les recommandations scientifiques, promouvoir la recherche, créer de nouvelles connaissances et assurer leur bonne utilisation

Les AA sont parfois assimilés aux compétences ou sous-compétences. Cela est possible lorsque les compétences sont suffisamment concrètes et évaluables.

Les acquis d'apprentissage sont centrés sur l'apprenant, sur ce qu'il doit pouvoir restituer ou réaliser dans la cadre de la (fin de) formation. Dans le cas des compétences, on ne peut jamais se contenter de restitution de savoirs. Celle-ci précède la compétence.

4. Liens entre les acquis d'apprentissage, les compétences et les démarches d'assurance de la qualité



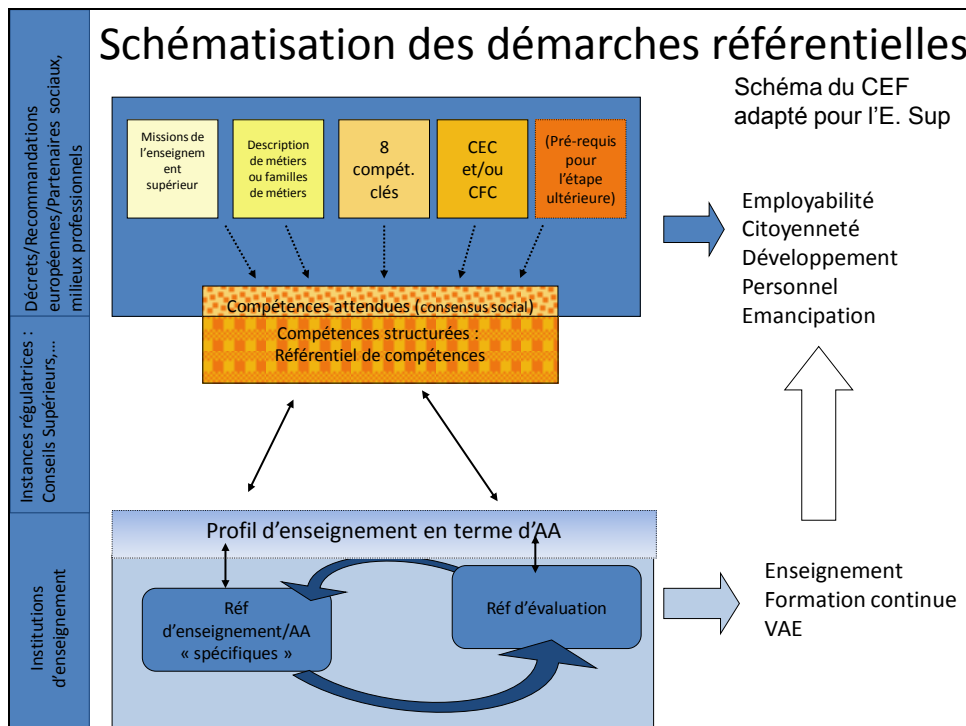
La première boucle (le haut du 8) concerne les systèmes de certification, c'est-à-dire la mise en correspondance entre les acquis d'apprentissages annoncés dans une formation ou une institution d'enseignement et les attentes de la société (se concrétisant par les cadres de certification, référentiels de compétences...). Le parcours de cette boucle peut se considérer dans les deux sens : les acquis d'apprentissage sont censés refléter les attentes sociétales, mais les résultats acquis par les étudiants vont leur permettre de s'investir socialement et d'influencer l'évolution de la société. Il s'agit donc bien d'une relation à double sens.

La démarche qualité à ce niveau-là vise l'actualisation des référentiels par rapport aux acquis d'apprentissage et inversement.

La seconde boucle se situe au niveau des institutions d'enseignement et des opérateurs de formation ou de validation. Elle peut aussi se parcourir en deux sens : pour l'apprenant les acquis d'apprentissage constituent les objectifs à atteindre qui seront évalués et certifiés en fin de cycle. Pour construire les curricula, elles constituent le point de départ permettant de définir les modalités d'évaluation et/ou d'apprentissage. La démarche qualité vise notamment à ce niveau à s'assurer de la cohérence interne du programme et de l'évaluation par rapport aux AA annoncés.

5. Les démarches référentielles : généralité et zoom

Le tableau ci-dessous est extrait de l'Avis 110 du Conseil de l'éducation et de la formation : « 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 ». Une analyse détaillée de ce schéma et des alternatives possibles sont présentées dans cet avis, disponible sur le site du CEF (<http://www.cef.cfwb.be>)

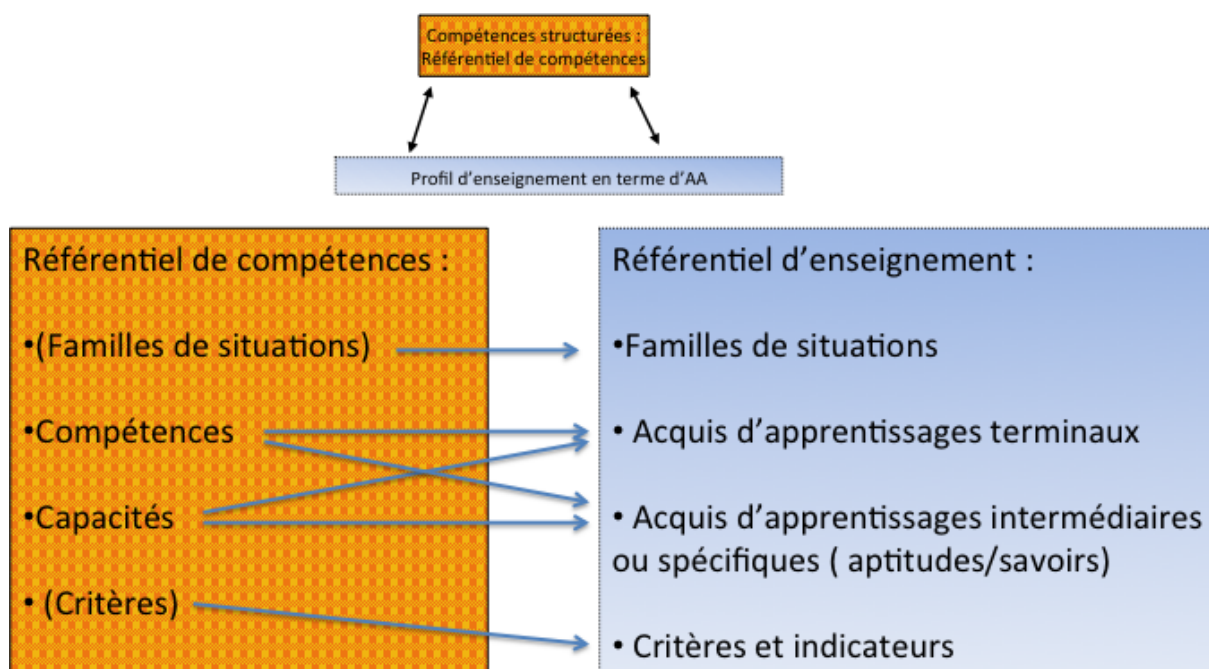


Ce schéma montre le lien entre le profil d'enseignement, soit l'ensemble des acquis d'apprentissage terminaux, le référentiel d'enseignement ou les unités d'enseignement orientées vers les acquis d'apprentissages terminaux.

Ceci peut impliquer l'existence d'AA intermédiaires spécifiques aux unités d'enseignement, ou aux cours.

Ces AA font lien entre les activités d'apprentissage et les AA terminaux. Le dispositif d'évaluation doit être pensé en cohérence avec les AA spécifiques et les AA terminaux, ce qui va au-delà d'une évaluation d'un cours simplement.

Le schéma à la page suivante propose un zoom sur les liens entre référentiel de compétences et acquis des apprentissages.



Le but de ce schéma est de montrer sur quels éléments du référentiel se baser pour aller vers les acquis d'apprentissage.

Mais il ne dit pas tout.

Les liens entre les éléments du référentiel de compétences et les acquis d'apprentissages peuvent varier selon le degré de granulation, de précision de ces éléments. Et le référentiel d'enseignement contient bien d'autres éléments que ce qui est noté (planification, stages, situations d'intégration, cours...).

Puisqu'il est question de familles de situations, en voici une définition :

Une famille de situations est un ensemble de situations complexes représentatives des situations professionnelles courantes qui doivent pouvoir être gérées par le futur diplômé novice. Les situations d'une même famille présentent suffisamment de caractéristiques communes pour permettre de mobiliser les mêmes compétences et capacités ou AA, dans les mêmes conditions.

6. Neuf bonnes raisons d'avoir des AA

| L'étudiant | Le programme | Les professeurs |
|---|--|--|
| Les étudiants savent clairement ce que l'on attend d'eux en termes de résultat à atteindre (responsabilisation) | 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 |

Selon Ph. Parmentier, 2009, Learning outcomes : de la contrainte au projet. Éléments stratégiques d'une réforme pédagogique dans l'enseignement supérieur européen. Présentation PowerPoint, Bologna Process, Benelux.

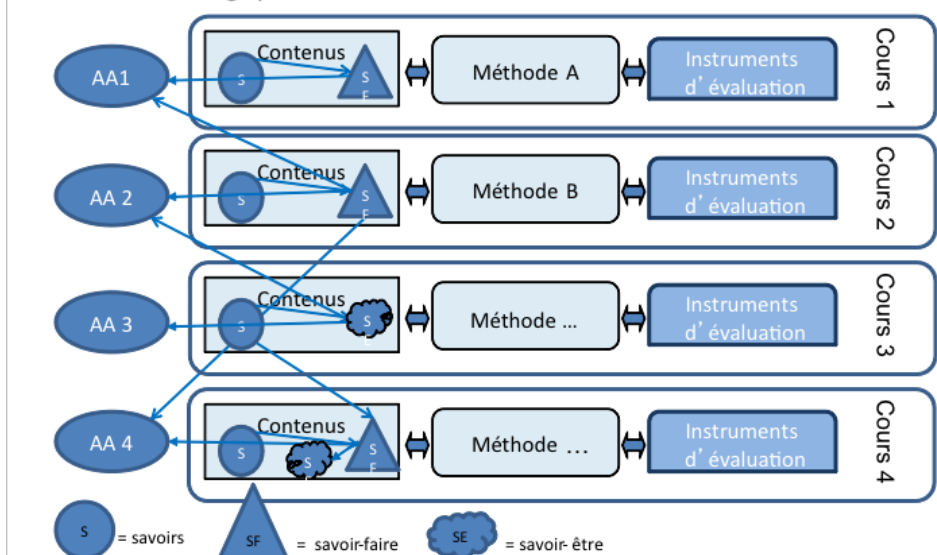
7. Liens entre les AA, les cours, méthodes, évaluations... et familles de situations

Deux schémas sont présentés ci-dessous, qui montrent les liens entre les AA, les contenus, méthodes et évaluation des cours selon une logique linéaire ou plus intégrative. Dans la logique linéaire, ce qui a parfois été appelé « l'alignement pédagogique » (Biggs⁸1996) implique que les contenus, méthodes et instruments d'évaluation soient en cohérence avec les AA annoncés pour le cours. C'est ce qui est représenté dans la première figure.

⁸ BIGGS J., (1996) *Enhancing teaching through constructive alignment* Higher Education 32: 347-364, Kluwer Academic Publishers. Printed in the Netherlands

Liens entre AA, cours, méthode et évaluation

Dans une logique linéaire :

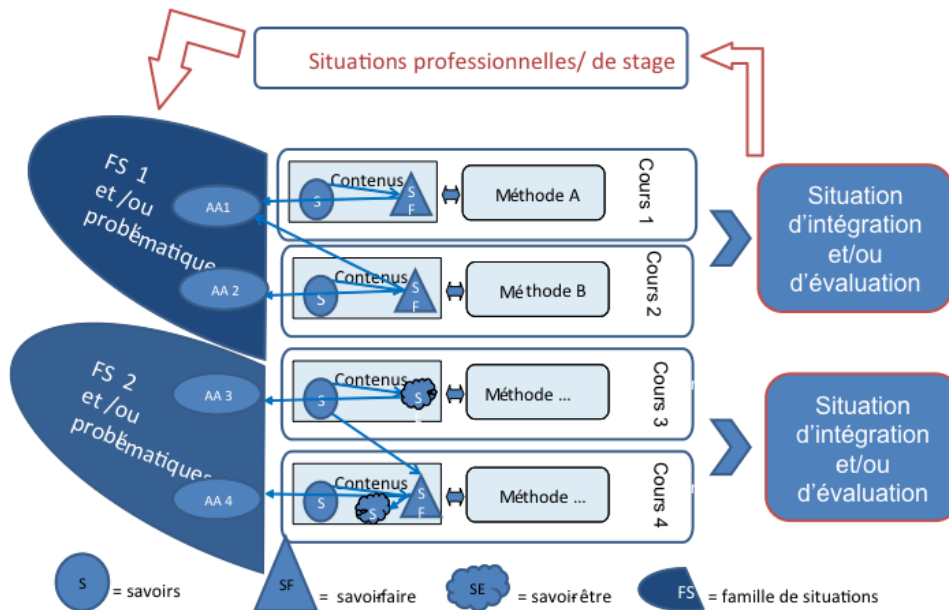


Les savoirs transmis dans le cours sous-tendent des savoir-faire ou aptitudes qui sont ceux requis pour atteindre le résultat d'apprentissage attendu. Les méthodes ont toute leur importance dans cet alignement, car ce sont parfois elles seules, ou en complément à la nature des savoirs qui préparent à l'AA. Par exemple un AA de type « Démontrer une pensée critique » peut s'appliquer à bien des domaines de connaissances. Ce qui est déterminant pour acquérir cette pensée critique, c'est la démarche, pas le contenu. Il faut donc que l'enseignant utilise des méthodes qui soient propices à l'apprentissage, au développement d'une pensée critique.

De même, les instruments d'évaluation doivent être en cohérence également : par exemple on n'évalue pas la capacité à critiquer une assertion quelle qu'elle soit par un examen de restitution de savoirs.

Dans une logique plus intégrative, les cours participant à l'apport de ressources pour les mêmes AA et/ou évaluant les mêmes AA sont regroupés, ce qui peut enrichir la compréhension, l'apprentissage des acquis et leur évaluation dans des situations qui seront sans doute plus complexes puisqu'elles couvrent les apports de plusieurs cours. L'existence de familles de situations favorise ces regroupements en présentant un cadre pour les situations qui font sens dans la formation. Ces familles de situations guident le regroupement des AA en unités d'enseignement où les cours peuvent être identifiés, en lien avec les cours « voisins » ou complémentaires, pour l'acquisition des différentes facettes, ou savoirs sous-jacents, des mêmes AA.

Liens entre AA, cours, méthode, évaluation et familles de situations



Conclusion

Les acquis d'apprentissage et les compétences ont certes bien des points communs, mais aussi des spécificités liées à leur origine, à leur place et à leurs finalités dans la formation. Plusieurs voies peuvent probablement être empruntées pour donner du sens à la formation des étudiants et s'assurer de sa cohérence par rapport aux attendus de la société. Compétences ou AA, en tout cas il s'agit d'annoncer aux étudiants ce sur quoi ils seront évalués, de les y préparer efficacement et de veiller à ce que les résultats de la formation préparent le mieux possible les étudiants à relever les défis de la société de demain.

Présentation d'expériences

La journée du 23 avril 2012 a permis de partager différentes expériences menées dans nos Hautes Écoles.

Les présentations PowerPoint de ces expériences sont disponibles sur le site de FédESuC à l'adresse suivante :

<http://enseignement.catholique.be/segec/index.php?id=1775>

En voici le détail :

[EPHEC : « Approche par compétences, familles de situations et cours à choix »](#). Présentation de *Colette Malcorps*, Directrice de la Catégorie Economique de la HE EPHEC

[ESA Saint-Luc Liège : « L'expérience de l'approche par compétences dans l'option graphisme »](#). Présentation d'*Éric van den Berg*, directeur

[HE Galilée : « Une épreuve intégrée d'évaluation de compétences en BAC 1 primaire dans le cadre des AFP »](#). Présentation de *Geneviève Cattiez*, Directrice de la Catégorie Pédagogique

[HELHa : «La validation du RC par les employeurs »](#). Présentation de *Christiane Menesson*, Directrice de la catégorie agronomique

[HELMo « Les gestes professionnels : des indicateurs observables dans différentes familles de situation »](#). Présentation de *Renée Brocal*, Directrice de catégorie

[HENaLLux : « Mise en place d'une approche par compétences : entre participation et pilotage »](#).Présentation de *Vincent Pairon*, Directeur de catégorie technique

[HE ICHEC : « Accréditation internationale et approche par compétences »](#). Présentation de *Brigitte Chanoine*, Directrice-Présidente

[HE Vinci : « Culture qualité, travail collectif et interdisciplinarité : des conditions pour l'implémentation des compétences »](#). Présentation d'*Annick Fraselle*, directrice et *Isabelle Vansteenkiste*, directrice adjointe (Catégories sociale, pédagogique et paramédicale)

Table des matières

| | |
|--|----|
| « Une réforme entamée depuis plus de trois ans et... »..... | 1 |
| <i>André Coudyzer</i> (FédESuC) | |
| Compétences et qualité | 3 |
| <i>Elfriede Heinen</i> (FédESuC) | |
| Cadre des certifications de l'enseignement supérieur de la Fédération Wallonie-Bruxelles : Prochaines étapes décrétales | 10 |
| <i>Salvatore Anzalone</i> (Cabinet du Ministre de l'Enseignement supérieur) | |
| Compétences et acquis d'apprentissage, comment concilier les deux ? Quelques coups de projecteurs sur les différentes facettes des acquis d'apprentissage | 17 |
| <i>Dominique Lemenu</i> (Conseil de l'Éducation et de la formation) | |

Document réalisé sur base des présentations des différents intervenants par Anne Leblanc
du Service d'étude du Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique.