

Der folgende Text wird über DuEPublico, den Dokumenten- und Publikationsserver der Universität Duisburg-Essen, zur Verfügung gestellt.

Diese auf DuEPublico veröffentlichte Version der E-Publikation kann von einer eventuell ebenfalls veröffentlichten Verlagsversion abweichen.

Randhahn, Solveig; Niedermeier, Frank:

Assurance qualité de l'enseignement et de l'apprentissage dans les établissements d'enseignement supérieur | Module 3

In: Collection de livres pour la formation sur l'assurance qualité interne

DOI: <http://dx.doi.org/10.17185/duepublico/43411>

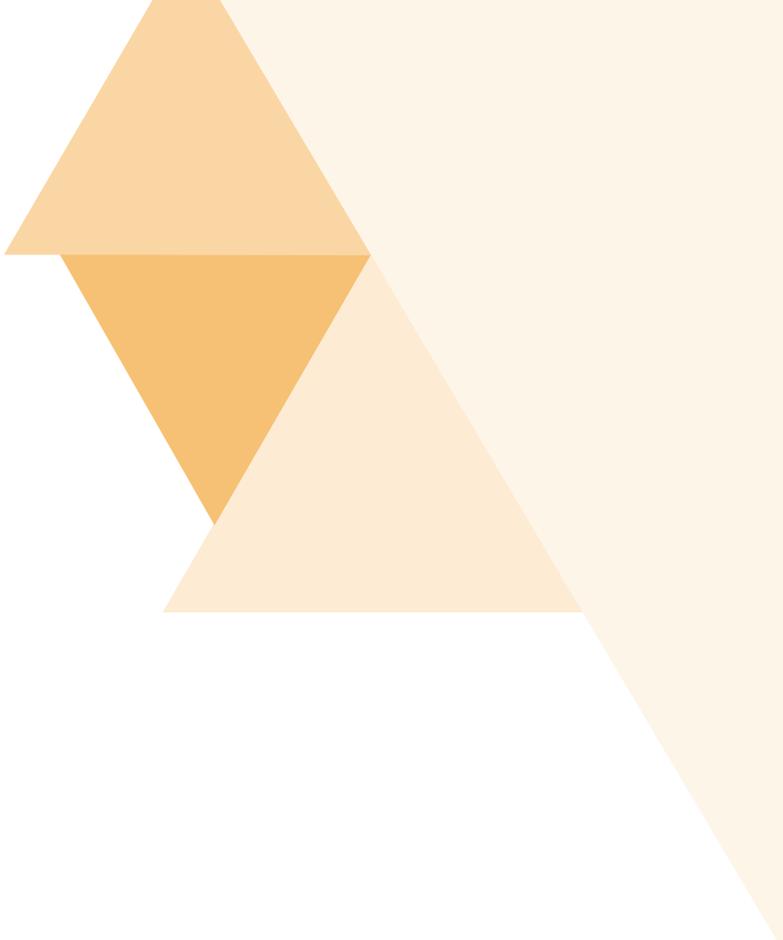
URN: <urn:nbn:de:hbz:464-20170302-165133-9>

Link: <http://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DocumentServlet?id=43411>

Lizenz:



Dieses Werk kann unter einer [Creative Commons Namensnennung - Nicht kommerziell - Keine Bearbeitungen 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/) Lizenz genutzt werden.



Solveig Randhahn et Frank Niedermeier

Assurance qualité de l'enseignement et de l'apprentissage dans les établissements d'enseignement supérieur

Collection de livres pour la formation sur l'assurance
qualité interne | Module 3

Solveig Randhahn et Frank Niedermeier (Éd.)

Avec le soutien financier du



Édition

Cette publication électronique fait partie de la collection de livres pour la formation sur l'assurance qualité interne qui a été également publiée sous forme de livre de poche (ISBN: 978-3-7345-7798-7) et qui est disponible dans des librairies dans le monde entier. Vous trouverez plus d'informations sur <http://www.trainiqa.org>

Auteurs : Solveig Randhahn et Frank Niedermeier

Éditeurs : Solveig Randhahn et Frank Niedermeier

Relecture : Barbara Michalk, Petra Pistor, Sylvia Ruschin

Traduction française : Translate 4 U - Alette Chaput - Emmanuel Pons

Édition : Première édition

Mise en page : Nikolaj Sokolowski, Randi Ramme

Maison d'édition : DuEPublico, Duisbourg/Essen, Allemagne

DOI: 10.17185/duepublico/43411



Copyright © 2017 Solveig Randhahn et Frank Niedermeier

Ce livre est sujet à la licence de Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0).
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Merci de citer ce livre dans des présentations, formations, publications, etc. selon les normes scientifiques. Vous pouvez citer ce livre comme suit :

Randahn, S. & Niedermeier, F. (2017). Assurance qualité de l'enseignement et de l'apprentissage dans les établissements d'enseignement supérieur. Module 3.
Randhahn, S. & Niedermeier, F. (Éd.) *Collection de livres pour la formation sur l'assurance qualité interne*. Duisbourg/Essen : DuEPublico. Récupéré de:
<http://dx.doi.org/10.17185/duepublico/43411>

Remerciements

Nos modules et livres de cours ont été préparés et rédigés dans un effort conjoint des universités de Duisburg-Essen et de Potsdam, sous l'égide du programme DIES (Dialogue sur les stratégies innovantes dans l'enseignement supérieur), dirigé par l'Office allemand d'échanges universitaires (DAAD) et la Conférence allemande des recteurs d'universités (HRK), avec le soutien financier du ministère fédéral de la Coopération économique et du Développement (BMZ). Nous en profitons pour remercier le programme DIES et l'ensemble des partenaires d'Afrique, d'Europe et d'Asie du Sud-Est associés au processus de développement et leur adressons notre plus sincère gratitude pour leur aide, sans laquelle ces modules et livres de cours n'auraient pas pu être rédigés.

Nous tenons également à adresser nos plus sincères remerciements aux partenaires associés au présent projet pour leur aide et leurs précieuses contributions.

- L'Autorité Nationale d'Assurance Qualité de l'Enseignement Supérieur (ANAQ-Sup) du Sénégal ;
- Le réseau d'assurance qualité de l'ANASE (AQAN) ;
- Le réseau universitaire de l'ANASE (AUN) ;
- L'Association des universités africaines (AAU) ;
- Le Conseil Africain et Malgache pour l'Enseignement Supérieur (CAMES) ;
- L'Association européenne pour la garantie de la qualité dans l'enseignement supérieur (ENQA) ;
- L'Agence nationale d'agrément (NAB), Ghana ;
- Le Conseil national de l'enseignement supérieur (NCTE), Ghana ;
- La Commission nationale des universités (NUC), Nigeria ;
- Le Centre régional pour l'enseignement supérieur et le développement de l'Organisation des ministres de l'Éducation d'Asie du Sud-Est (SEAMEO RIHED) ;
- L'Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la science et la culture (UNESCO) ;
- L'Université d'études professionnelles (UPSA), Ghana.

et tout particulièrement Prof Dr Shahrir Abdullah, Richard Adjei, Prof Dr Goski Bortorkor Alabi, Prof Dr Bassey Antia, Prof Dr Arnulfo Azcarraga, Gudrun Chazotte, Assoc Prof Dr Tan Kay Chuan, Kwame Dattey, Prof Dr Ong Duu Sheng, Prof Zita Mohd. Fahmi, Mae Fastner, Assoc Prof Dr Nantana Gajaseni, Robina Geupel, Josep Grifoll, Juliane Hauschulz, Dr Pascal Hoba, Dato' Syed Hussein, Benjamin Jung, Prof Abdel Karim Koumare, Dr Vipat Kuruchittham, Prof Dr Chiedu Mafiana, Prof Dr Duwiewua Mahama, Barbara Michalk, Prof Dr Le Quang Minh, Nguyen My Ngoc, Johnson Ong Chee Bin, Concepcion V. Pijano, Prof Dr Philipp Pohlenz, Sonja Pohlmann, Dr Suleiman Ramon-Yusuf, Dr Sylvia Ruschin, Dr Chantavit Sujatanond, Dr Oliver Vettori et Marc Wilde.

Les auteurs

Dr Solveig Randhahn



Faculté des Sciences Sociales

Université de Duisburg-Essen, Allemagne

solveig.randhahn@uni-due.de

<https://www.uni-due.de/gesellschaftswissenschaften/>

Dr Solveig Randhahn est directrice de la Faculté des Sciences Sociales à l'Université de Duisburg-Essen en Allemagne. Elle a étudié les sciences politiques, la philologie espagnole et les politiques économiques à l'Université de Münster. Elle a obtenu un doctorat en sciences politiques et a mené des recherches sur l'enseignement et la politique sociale en Allemagne. De plus, elle est experte agréée en gestion de l'enseignement et des sciences.

Elle a déjà fait preuve d'une vaste expérience pratique dans le domaine de la gestion de la qualité dans les établissements d'enseignement supérieur. Elle a été responsable du Centre de services et d'information de l'Institut des sciences politiques et a travaillé au Département du développement de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage à l'Université de Münster. Ensuite, elle a travaillé à l'Université des Sciences appliquées à Aachen, où elle a coordonné les processus d'agrément de l'Université et a conseillé la direction de l'Université en matière de politiques d'enseignement et d'apprentissage dans l'enseignement supérieur. Depuis janvier 2014, Dr Randhahn travaille à l'Université de Duisburg- Essen. Au Centre pour le développement de l'enseignement supérieur et le renforcement de la qualité (ZfH), elle a géré le projet TrainIQAfrica (Training on Internal Quality Assurance in West Africa — Formation sur l'assurance qualité interne en Afrique de l'Ouest), qui vise à renforcer les capacités dans le domaine de l'assurance qualité interne (AQI) dans les établissements d'enseignement supérieur en organisant des ateliers pratiques pour les responsables de l'AQ des établissements d'enseignement supérieur de l'Afrique de l'Ouest. En mars 2016 elle est devenue Directrice de la Faculté des Sciences Social et en juin 2016 elle était élue Doyenne de l'Enseignement et d'Apprentissage de la Faculté.

Frank Niedermeier

Centre pour le développement de la qualité (ZfQ)

Université de Potsdam, Allemagne

frank.niedermeier@uni-potsdam.de

<http://zfq.uni-potsdam.de>

<http://www.asean-qa.org>



Frank Niedermeier a étudié la sociologie, les sciences politiques et l'histoire aux universités d'Oldenburg et de Potsdam. Depuis 2010, il est associé de recherche au Centre pour le développement de la qualité (ZfQ) de l'Université de Potsdam, où il dirige et coordonne le projet d'assurance qualité de l'ANASE et prend part à la section en charge de l'évaluation. Il a une vaste expérience dans l'enseignement supérieur et dans l'assurance et la gestion de la qualité interne et externe. Dans ces domaines il a été impliqué dans plusieurs projets et activités internationaux, l'accent étant mis sur l'Asie du Sud-Est où il dirige le projet ASEAN-QA.

Ses principaux domaines de travail et de recherche sont l'enseignement supérieur et la recherche sur les étudiants, l'évaluation de l'enseignement et de l'apprentissage, les méthodes de recherche sociale empirique et l'assurance qualité et le renforcement de la qualité dans l'enseignement supérieur.

Glossaire

AA	Acquis d'apprentissage
AAE	Acquis d'apprentissage escomptés
AAV	Acquis d'apprentissage visés
ACA	Apprentissage centré sur l'apprenant
ACE	Apprentissage centré sur l'enseignant
AQAF	Cadre de l'ANASE pour l'assurance qualité dans l'enseignement
AQG	<i>Analytic Quality Glossary</i> (Glossaire analytique de la qualité)
AQI	Assurance qualité interne
AQRF	Cadre de référence des certifications de l'ANASE
AUA	Association des universités africaines
AUN	Réseau universitaire de l'ANASE
BA	Bachelier
CA	Communauté d'apprentissage
CAMES	Conseil Africain et Malgache pour l'Enseignement Supérieur
CB	<i>Course Book</i> (Manuel)
CHEDQE	Centre pour le développement de l'enseignement supérieur et le renforcement de la qualité, Université de Duisburg-Essen
CQ-EEES	Cadre de qualification de l'Espace européen de l'enseignement supérieur
ECTS	Système européen de transfert d'unités de cours capitalisables

EEES	Espace européen de l'enseignement supérieur
EEES-CQ	Espace européen de l'enseignement supérieur — Cadre de qualification
EES	Établissement d'enseignement supérieur
ES	Enseignement supérieur
ESG	Normes et lignes directrices européennes
IJTLHE	International Journal of Teaching and Learning in Higher Education
IUCEA	Conseil interuniversitaire pour l'Afrique de l'Est
MA	Master
PDCA	Planifier-développer-contrôler-agir ou planifier-développer-contrôler-adapter
PhD	Doctorat
SWOT	Forces, faiblesses, opportunités et menaces
UDE	Université de Duisburg-Essen
ZfH	Centre pour le développement de l'enseignement supérieur et le renforcement de la qualité

Table des matières

Introduction au module	10
-------------------------------------	----

Assurance qualité des programmes d'étude	12
---	----

1	Assurance qualité des programmes d'étude	13
1.1	Pourquoi la conception et la révision de programmes d'étude sont importantes pour l'assurance qualité de l'enseignement et de l'apprentissage	13
1.2	Rôle des gestionnaires de la qualité dans l'élaboration des programmes — Défis et opportunités	18
1.3	Les enjeux de l'élaboration des programmes et de cursus	20

Élaboration des programmes d'étude et approche fondée sur les acquis d'apprentissage	26
---	----

2	Élaboration des programmes d'étude et approche fondée sur les acquis d'apprentissage	27
2.1	Comment définir et utiliser les compétences et les acquis d'apprentissage dans les programmes d'étude	27
2.2	Conceptualisation des programmes d'étude	37
2.3	Élaboration du parcours : Définition des acquis d'apprentissage au niveau des cours	43
2.4	Organisation de l'élaboration de programmes d'étude	46

Harmonisation constructive	52
3 Harmonisation constructive : Corréler les acquis d'apprentissage, les stratégies d'enseignement et d'apprentissage et l'évaluation	53
3.1 Qu'entend-on par « harmonisation constructive » ?	53
3.2 Corréler l'évaluation et les acquis d'apprentissage	55
3.3 Corréler les stratégies d'enseignement et d'apprentissage et les acquis d'apprentissage	63
Évaluation et révision des programmes d'étude	70
4 Évaluation et révision des programmes d'étude.....	71
4.1 Portée de l'évaluation régulière des programmes	71
4.2 Éléments clés d'une évaluation régulière des programmes	74
4.3 Rédaction d'un rapport d'auto-évaluation d'un programme	79
Assurance qualité externe : Utilisation efficace du point de vue externe	86
5 Assurance qualité externe : Utilisation efficace du point de vue externe	87
5.1 Assurance qualité externe nationale et régionale obligatoire	88
5.2 Assurance qualité externe volontaire	90
5.3 Corréler l'AQI et l'AQE : Alimenter des synergies et utiliser la perspective externe	91
5.4 Du niveau du programme au niveau de l'établissement	100
Bibliographie	106
Liste des tableaux	110
Liste des figures	111

Préface

Introduction au module

Prérequis

- Les apprenants ont une compréhension fondamentale des concepts théoriques de l'assurance qualité et sont capables de les adapter à leur établissement ;
- ils sont capables d'appliquer différentes techniques et méthodes de processus d'évaluation à leur établissement.

Objectifs du module

Le Module 3 analyse en détail l'assurance qualité de l'enseignement et de l'apprentissage. Ce livre commence par une introduction aux liens entre élaboration d'un programme d'étude et assurance qualité et examine le rôle des gestionnaires de la qualité dans les processus de communication et d'information liés à la conception et à la révision des programmes. Il se concentre sur les parties prenantes concernées et sur la façon de planifier et organiser de façon systématique les processus nécessaires à l'élaboration et à la conception d'un programme et de son cursus. Il présente aux participants trois aspects clés de l'élaboration d'un programme et d'un cursus, qu'il subdivise en a) activités centrées sur le contenu des programmes, b) activités méthodologiques et c) activités organisationnelles. Les participants apprennent ainsi à aider le personnel enseignant à définir les objectifs d'un programme d'étude, à concevoir des cursus basés sur les compétences et sur les acquis d'apprentissage, ainsi qu'à adapter des cursus aux normes et lignes directrices internes et externes. Ils apprennent en outre à rendre transparentes les informations destinées à des groupes cibles spécifiques du programme d'étude.

De plus, les gestionnaires de la qualité se familiarisent aux procédures d'évaluation et de révision des programmes d'étude, y compris aux évaluations externes et à leur corrélation efficace avec l'assurance qualité interne au niveau du programme.



Au terme du présent module, vous devriez pouvoir...

- déterminer les tâches essentielles d'un gestionnaire de la qualité dans le cadre de l'élaboration d'un programme et d'un cursus ;
- identifier les instruments centraux qui permettent de concevoir la forme et le contenu de programmes d'étude et d'établir et gérer les divers processus d'élaboration d'un cursus ;
- disposer de connaissances fondamentales sur comment établir un rapport d'auto-évaluation pour réviser les programmes d'étude ;
- déterminer les étapes organisationnelles pertinentes à prendre en considération pour élaborer et réviser des programmes d'étude ;
- cerner l'importance de la communication et de la collaboration dans l'élaboration d'un programme.
- identifier les parties prenantes pertinentes pour l'élaboration des programmes d'étude et de tenir compte de leurs attentes (différentes) et d'intégrer celles-ci dans le cursus ;
- identifier comment tirer au mieux parti de l'assurance qualité externe et l'utiliser pour concevoir et réviser des cursus et des programmes d'étude ;
- corréliser efficacement l'assurance qualité interne et l'assurance qualité externe. Les participants pourront ainsi adapter les différents processus efficacement, notamment à leur propre système de gestion interne de la qualité.

Chapitre 1

Assurance qualité des programmes d'étude

1	Assurance qualité des programmes d'étude.....	13
1.1	Pourquoi la conception et la révision de programmes d'étude sont importantes pour l'assurance qualité de l'enseignement et de l'apprentissage	13
1.2	Rôle des gestionnaires de la qualité dans l'élaboration des programmes — Défis et opportunités.....	18
1.3	Les enjeux de l'élaboration des programmes et de cursus.....	20



Au terme de ce chapitre, vous devriez pouvoir...

- expliquer pourquoi la conception et la révision de programmes sont importantes pour l'assurance qualité ;
- expliquer les étapes essentielles de l'élaboration de programmes d'étude / cursus selon le cycle de la qualité ;
- identifier les besoins d'aide des facultés ou des enseignants lorsqu'ils élaborent des programmes d'étude et des cursus ;
- déterminer les tâches essentielles d'un gestionnaire de la qualité dans le cadre de l'élaboration d'un programme / d'un cursus.

1 Assurance qualité des programmes d'étude

1.1 Pourquoi la conception et la révision de programmes d'étude sont importantes pour l'assurance qualité de l'enseignement et de l'apprentissage

L'enseignement et l'apprentissage sont des compétences de base des établissements d'enseignement supérieur (EES). La conception, l'élaboration et la mise en œuvre de programmes d'étude n'ont donc rien de neuf : Ce sont des activités que les EES pratiquent depuis longtemps et avec un savoir-faire approprié. Les divers processus intervenus dans l'enseignement supérieur depuis le début du nouveau millénaire nous permettent d'observer que la question d'une élaboration systématique et structurée de programmes d'étude a gagné en importance dans les débats au sein de l'enseignement supérieur, tant en termes de gestion que de conception de cursus sur une base didactique.

Le premier livre vous a permis de vous familiariser avec des débats sur les multiples processus de changement politique, économique et sociétal qui ont mené à ce qu'il est convenu d'appeler la société de la connaissance mondiale (voir UNESCO 2005). Ces processus induisent par ailleurs des changements dans les établissements d'enseignement supérieur, qui contribuent à transmettre à la société une vaste combinaison d'enseignement, de science, d'innovation et toutes les connaissances qui y sont liées (voir Module 1).

Dans le sillage de ces changements, de multiples réformes ont été lancées en Europe ces dernières décennies. La Déclaration de la Sorbonne de 1998 et le processus de Bologne qui en découle constituent le terreau d'où a émergé l'idée de créer un Espace européen de l'enseignement supérieur. Ce processus vise aussi à renforcer la puissance économique commune de l'Europe. En résumé, la déclaration de Bologne de 1998 poursuit les objectifs suivants :

- accroître la compatibilité et la comparabilité des diplômes européens de l'enseignement supérieur ;
- mettre en œuvre un système comparable de trois cycles sanctionnés par un diplôme : Le premier cycle menant au diplôme de bachelier, les deuxième et troisième, aux diplômes de master et de docteur ;
- mettre en œuvre un système d'unités de cours transférables (crédits), tel que l'ECTS ;
- promouvoir la mobilité des étudiants et du personnel scientifique ;
- promouvoir la coopération européenne en matière d'assurance qualité ;
- promouvoir les dimensions européennes nécessaires dans l'enseignement supérieur.

Dans d'autres régions du monde, plusieurs initiatives œuvrent en faveur de la qualité et de l'assurance qualité à des fins de compatibilité, de comparabilité et de promotion de la mobilité des étudiants, des diplômés et du personnel. Les encadrés ci-dessous donnent un bref aperçu des initiatives menées en Afrique et en Asie.

Initiatives en Afrique

L'UNESCO aborde les questions relatives à l'enseignement et à l'apprentissage pour un avenir durable sur le continent. Elle propose, entre autres, des modules de perfectionnement professionnel centrés sur des stratégies d'enseignement et d'apprentissage dans les établissements d'enseignement supérieur (EES) (voir UNESCO - TLSF, 2010).

Une autre initiative s'appuie sur la communauté d'apprentissage (CA). Comme, à l'échelon international, l'accent était de plus en plus mis sur la qualité de l'enseignement supérieur, cette organisation intergouvernementale a conçu un manuel sur l'examen des établissements et l'amélioration des performances afin que ces établissements puissent devenir des organisations apprenantes dotées de structures d'assurance qualité systématiques et durables (voir Clarke-Okah & Gatsha, 2010). Pour mieux comprendre la situation actuelle en matière d'assurance qualité dans l'enseignement supérieur, la Banque mondiale a publié une étude sur plusieurs pays d'Afrique sub-saharienne (Cameroun, Ghana, Île Maurice, Nigeria, Afrique du Sud et Tanzanie) (voir Banque mondiale 2007).

Sous la houlette du Conseil interuniversitaire pour l'Afrique de l'Est (IUCEA), des collaborations universitaires établies de longue date concernant l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur ont tissé des liens étroits entre universitaires et autorités universitaires régionales. L'IUCEA, entre autres, a publié un « Handbook for Quality Assurance in Higher Education », intitulé « Roadmap to Quality » (NdT : Feuille de route pour la qualité) (voir IUCEA/DAAD 2010). Ce manuel couvre quatre thèmes :

1. Lignes directrices pour l'auto-évaluation au niveau du programme ;
2. Lignes directrices pour l'évaluation externe au niveau du programme ;
3. Lignes directrices pour l'auto-évaluation au niveau de l'établissement ;
4. Mise en œuvre d'un système d'assurance qualité.

Avec cette Feuille de route, l'IUCEA entend « maintenir des normes académiques élevées et comparables dans l'enseignement supérieur au niveau de la région et à l'échelon international [...] » (voir IUCEA, 2013). Actuellement, l'IUCEA s'emploie à élaborer un cadre régional de certification pour l'enseignement supérieur en Afrique de l'Est. (voir IUCEA, 2013).

Dans les pays francophones, sous l'impulsion du CAMES (Conseil Africain et malgache pour l'Enseignement Supérieur), le Réseau pour l'Excellence de l'Enseignement Supérieur en Afrique de l'Ouest (REESAO), et l'Union Monétaire Ouest Africain (UMOA), plusieurs initiatives ont été prises qui ont permis l'adoption du système de formation en 3 cycles (LMD), même qu'une démarche d'assurance qualité.

Initiatives de l'ANASE

Le Réseau universitaire de l'ANASE (AUN) encourage activement l'assurance qualité de l'enseignement et de l'apprentissage dans la région en organisant des formations et des évaluations des programmes depuis 2007. Fort de 30 membres et de 16 membres associés, le réseau AUN-AQ effectue des évaluations externes de la qualité au niveau des programmes d'étude, sur la base de ses propres critères, établis par écrit, et offre, à cette fin, des formations spécifiques pour que les gestionnaires de la qualité des universités puissent appliquer le processus de révision externe par des pairs aux programmes d'étude, sur la base des critères de l'AUN-AQ. Actuellement, l'AUN-AQ prépare une forme d'évaluation au niveau des établissements.

Depuis 2011, l'ASEAN-QA, une initiative conjointe de l'ANASE et de l'Europe, encourage l'harmonisation de l'enseignement supérieur dans la région en offrant des formations et des activités pour soutenir le renforcement des capacités dans le domaine de l'assurance qualité tant externe qu'interne. Les sept partenaires sont des organisations clés de la région et d'Europe. L'ASEAN-QA est une initiative menée sous la houlette du programme conjoint de dialogue sur les stratégies novatrices dans l'enseignement supérieur (DIES) du DAAD (Office allemand d'échanges universitaires) et de la HRK (Conférence allemande des recteurs d'universités). En 2013, l'ASEAN-QA a réalisé plus de 22 évaluations de programmes dans 8 pays de l'ANASE, avec des équipes internationales de pairs de l'ANASE et d'Europe.

Un groupe de travail chargé d'élaborer le Cadre de l'ANASE pour l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur (AQAF) a été créé en 2011 et est présidé par le Réseau d'assurance qualité de l'ANASE (AQAN). Ce cadre comprend des principes et déclarations généraux concernant l'assurance qualité externe et interne dans l'enseignement supérieur.

Une initiative récente de l'Union européenne visant à renforcer la qualité de l'enseignement supérieur dans la région de l'ANASE (SHARE) a été lancée en 2015. Elle s'appuie sur les échanges entre l'UE et l'ANASE pour promouvoir le dialogue politique, la mobilité et les échanges et se concentre sur l'objectif de renforcer la qualité dans la région et d'aider l'ANASE à mettre en œuvre un cadre régional de certification (AQRF) et l'AQAF.

Les deux exemples précités, relatifs à l'Afrique et à l'Asie du Sud-Est, donnent une idée des approches applicables pour apporter des changements dans les domaines de l'enseignement et de l'apprentissage dans les établissements d'enseignement supérieur, en fonction des demandes mondiales et locales. Ces demandes peuvent être très différentes en termes d'intérêts scientifiques mais aussi d'exigences sociétales, économiques et / ou politiques. En outre, elles vont de paire avec le questionnement et la révision des structures établies, des cursus et contenus des programmes, des flux de communication, des parties prenantes et de leurs divers intérêts :

- Qu'attendent les différents groupes de parties prenantes des programmes d'étude et quelles sont leurs priorités pour la conception et la révision de cursus ?
- Comment générerait-on une augmentation du nombre d'étudiants ?
- Qu'entend-on par programmes d'étude compétitifs et comment les établissements d'enseignement supérieur parviennent-ils à rester compétitifs ?
- Quelles sont les données et informations requises pour répondre aux questions sur le succès des programmes d'étude ? De quelles possibilités les établissements d'enseignement supérieur disposent-ils pour générer ces données et de quelles conditions faut-il tenir compte (p. ex. protection des données) ?
- Quelles sont les ressources financières, matérielles et humaines disponibles pour l'enseignement et l'apprentissage ?
- Quels règlements internes et externes faut-il respecter ?

Des questions de ce type et les débats qu'elles génèrent font partie intégrante du changement de paradigme déjà mentionné, qui consiste à passer d'une approche de l'enseignement et de l'apprentissage basée sur les intrants (voir [chapitre 2](#) du présent module et le module 1), à une approche axée sur les extrants. Dans ce nouveau système, tous les membres d'une faculté participent et contribuent au maintien d'un environnement centré sur l'apprentissage (voir Barr & Tagg, 1995).

« La conception du cursus repose sur une analyse de ce que l'étudiant a besoin de savoir pour fonctionner dans un monde complexe, plutôt que sur ce que l'enseignant sait transmettre via son enseignement. »

(traduit de Miller 2006, 2)

Les professeurs ne sont plus des fournisseurs d'instruction mais agissent plutôt comme facilitateurs de l'apprentissage. Le point de départ consiste à déterminer ce que les étudiants doivent savoir et quelles aptitudes et compétences ils devraient maîtriser à la fin du programme d'étude. (voir Barr & Tagg 1995) C'est sur cette base qu'il faut élaborer des stratégies appropriées d'enseignement et d'apprentissage qui aident les étudiants à acquérir les compétences définies. Apprendre, ce n'est pas uniquement absorber passivement une grande quantité de connaissances. Lorsque l'on traite des informations diverses et complètes, il faut apprendre à différencier, analyser et utiliser ces informations de façon systématique et active, selon les questions et problèmes auxquels elles se rapportent. Le changement de paradigme vers une approche centrée sur l'apprentissage soulève d'importantes difficultés, surtout parce que, pour la plupart d'entre nous, il implique un changement d'attitudes concernant les stratégies d'enseignement et d'apprentissage (voir Barr & Tagg, 1995).

Les professeurs doivent avoir conscience que cette approche non seulement inclut l'enseignement théorique de connaissances et la mémorisation de contenus mais se concentre en outre sur la capacité des étudiants à traiter activement les matières, c'est-à-dire à en débattre, à réfléchir à leur sujet et à utiliser des informations relatives à des objectifs et des sujets spécifiques. Il existe donc une grande différence selon que l'enseignant propose un scénario enseignement-apprentissage basé sur un enseignement théorique fondé sur les intrants ou qu'il agisse tel un accompagnateur du processus d'apprentissage de l'étudiant, en aidant ce dernier à concevoir et développer ses compétences sur une matière mais aussi sa personnalité et ses idées sur les responsabilités sociétales en matière de réformes sociales (voir Pratt, 2002).

Pour pouvoir agir selon cette approche, les enseignants doivent aussi se montrer prêts à suivre une formation continue sur les stratégies didactiques et à se demander comment revoir leurs méthodes pédagogiques pour adapter celles-ci aux besoins du groupe cible d'étudiants auquel elles sont destinées (voir [chapitre 3](#) du présent module).

Bref aperçu des discussions sur l'enseignement supérieur en Allemagne

En Allemagne, le passage à une approche basée sur les compétences, avec ces implications pour l'enseignement et l'apprentissage, fait l'objet d'un examen critique au sein des établissements d'enseignement supérieur. Certains mettent en avant l'idée traditionnelle de l'enseignement supérieur, à savoir une offre d'enseignement et de recherche qui laisse aux étudiants toute liberté de découvrir, étudier et développer la science. S'appuyant sur cette vision, ils critiquent l'accent mis sur la définition de compétences clés, jugeant celle-ci trop liée au marché du travail, ce qui va à l'encontre d'une culture scientifique de liberté de recherche et de liberté académique, culture qui ne devrait pas être liée à des besoins et exigences spécifiques, que ce soit de la société, de l'économie ou du monde politique. D'autres plaident en faveur des réformes, au motif que c'est cette liberté illimitée qui empêche les étudiants de cerner les compétences à atteindre dans des programmes d'étude assez complexes. Ils estiment que cette difficulté à repérer l'essentiel pourrait expliquer l'augmentation observable des taux d'abandon et / ou de longues périodes d'étude.

Bien entendu, un tel changement de paradigme ne peut être mis en œuvre du jour au lendemain. Nous devons tenir compte de structures et de mentalités héritées du passé lorsque nous élaborons de nouvelles approches stratégiques de l'enseignement et de l'apprentissage. De plus, tout ce que nous avons fait par le passé n'est pas mauvais pour l'avenir. Comme le dit Peter Senge, « les 'solutions' d'hier sont les 'problèmes' d'aujourd'hui » (Senge, 2011, 73.). Nous devons donc nous dire que nous avons jadis eu de bonnes raisons de faire les choses comme nous les avons faites, même si nos pratiques d'hier ne nous apparaissent plus adaptées au contexte actuel. En d'autres termes, nous devons toujours nous demander quelles sont les parties des structures établies qui méritent d'être conservées telles qu'elles et quels sont les points qu'il est possible de modifier afin d'améliorer l'efficacité et l'efficience des processus qui permettent d'atteindre des objectifs définis et de répondre aux exigences qui y sont associées.

Pour la conception et la révision de programmes d'étude, cette réflexion va de paire avec une coordination efficace et efficiente des processus entre facultés, administration et direction. Outre les corrélations entre ces parties prenantes internes, il faut aussi tenir compte d'exigences externes, telles que les recommandations ou les réglementations des ministères et des autorités de réglementation nationales ou les besoins spécifiques du marché du travail.

Le but d'un système de gestion de la qualité devrait être d'aider les établissements d'enseignement supérieur à pouvoir répondre à ces exigences internes et externes. Les gestionnaires de la qualité peuvent donc jouer un rôle actif et un rôle de soutien. Dans ce module, nous analyserons et étudierons quel peut être ce rôle, quelles fonctions il pourrait couvrir et quelles méthodes seraient adéquates pour clore un cycle de la qualité structuré et systématique relatif à l'élaboration de programmes d'étude.

Questions et tâches à accomplir

1. Dans quelle mesure considérez-vous les collaborations régionales sur l'assurance qualité comme utiles pour votre propre région ? Quels pourraient être les problèmes à inclure et quelles pourraient être les parties prenantes susceptibles d'être intéressées par de telles collaborations ? Quelles sont les difficultés à prendre en considération ?

1.2 Rôle des gestionnaires de la qualité dans l'élaboration des programmes — Défis et opportunités

Dernier point, et non des moindres, le succès ou l'échec d'un programme d'étude dépend des personnes qui — telles les « moteurs » d'un véhicule — sont chargées d'améliorer, de guider, de soutenir et de faciliter la réalisation d'un programme et, ainsi, de contribuer à garantir la qualité des processus visant à satisfaire des objectifs et des attentes fixés en interne et en externe pour de telles offres de programmes.

Fondamentalement, le rôle d'un gestionnaire de la qualité dans l'élaboration d'un programme d'étude touche un domaine assez sensible, déterminé par différentes parties prenantes, qu'il s'agisse de responsables du processus ou de participants. Pour pouvoir définir la fonction d'un gestionnaire de la qualité dans ce contexte, nous devons tout d'abord clarifier qui sont ces parties prenantes et quels sont leurs motivations, objectifs et attentes. En d'autres termes, nous devons poser des questions telles que : Qui participe au processus et de quelle manière ? Qu'entend-on par « participation » ? Qui est responsable et comment cette responsabilité est-elle assumée ? Quelles sont les limites et opportunités de la participation et des responsabilités ?

Dans certains pays, l'élaboration d'un programme d'étude et les discussions sur les matières, les acquis d'apprentissage, les stratégies d'enseignement et d'apprentissage, les méthodes d'évaluation, etc. comptent parmi les responsabilités essentielles des enseignants : Ce sont eux qui sont les experts de leur matière et c'est donc à eux qu'il incombe d'élaborer et de concevoir des programmes d'étude et leurs cursus. Un gestionnaire de la qualité ne dispose normalement pas de cette maîtrise scientifique particulière d'une matière. De prime abord, on pourrait penser que, dans ce cas, les gestionnaires de la qualité ne sont pas du tout en mesure de soutenir et conseiller les facultés et les professeurs au sujet de l'élaboration d'un programme.

Dans d'autres pays, les programmes d'étude et leurs cursus sont déterminés par des normes nationales établies par les ministères ou par des organes nationaux de réglementation. Dans ce cas, on pourrait penser, dans un premier temps, que les établissements d'enseignement supérieur n'ont pas à s'occuper de questions relatives à l'élaboration de programmes et de cursus parce qu'ils ne sont pas associés au processus. Cependant, lorsqu'il s'agit de normes de qualité et de pertinence de programmes d'étude, il pourrait être utile de tenir compte des expériences et idées novatrices de membres d'établissements d'enseignement supérieur. En conséquence, l'élaboration et la révision d'un programme d'étude peuvent offrir une bonne opportunité de collaborations entre établissements d'enseignement supérieur et organismes nationaux de réglementation, pour partager des idées quant à la façon de concevoir et de réviser des programmes et des cursus.

Les gestionnaires de la qualité peuvent jouer un rôle majeur en tant qu'interface soutenant de tels processus de collaborations, en collectant et réunissant les données et informations pertinentes et en les rendant transparentes, ainsi qu'en nouant le contact avec les autorités responsables pour discuter et convenir d'approches possibles pour agir au niveau des stratégies des programmes.

En ciblant les processus internes des établissements d'enseignement supérieur, les gestionnaires de la qualité peuvent se voir attribuer différentes fonctions dans l'élaboration des programmes et cursus pour soutenir et faciliter le travail des facultés, de l'administration ou de la haute direction. Pour définir ces fonctions, nous devons examiner de plus près les besoins et attentes respectifs des parties prenantes concernées par l'élaboration des programmes et des cursus.

Ces besoins et attentes dépendent aussi des attitudes personnelles des parties prenantes concernées. Certaines se considèrent comme de simples exécutants d'un processus, tandis que d'autres préfèrent jouer un rôle plus actif et plus créatif. Les gestionnaires de la qualité pourraient s'accommoder des deux attitudes. Ils peuvent contribuer à réunir des attitudes et mentalités différentes autour de la question de l'élaboration d'un programme ; ils peuvent soutenir et proposer des processus de communication et la participation de ces différents groupes de parties prenantes. Ils peuvent informer d'autres personnes de l'existence de cadres internes et externes, de conditions et de processus décisionnels pertinents pour le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage. Ils peuvent ensuite structurer et coordonner systématiquement les activités et flux de travaux qui en résultent pour contribuer à atteindre les objectifs prédéfinis des offres de programmes, ce qui peut inclure aussi la conception de programmes d'enseignement et d'apprentissage en fonction des besoins respectifs et l'offre d'un soutien concernant la façon de les utiliser. Par exemple, les professeurs qui jouent un rôle plus passif peuvent être encouragés à tenter de nouvelles stratégies d'enseignement et d'apprentissage qui aident les étudiants à maîtriser les acquis d'apprentissage définis pour un cours. Les professeurs qui adoptent une attitude plus active peuvent être encouragés à aller plus loin dans la démarche et à envisager des approches encore plus novatrices de leurs stratégies d'enseignement et d'apprentissage.

En résumé, un gestionnaire de la qualité peut donner aux professeurs les outils dont ceux-ci ont besoin pour faire face aux exigences et défis auxquels ils sont confrontés dans leurs cours ou dans les programmes d'étude complets.

En conséquence, il existe un large éventail d'aspects de l'enseignement et de l'apprentissage auxquels les gestionnaires de la qualité peuvent contribuer et à propos desquels ils peuvent aider les professeurs, les facultés ainsi que l'administration et la haute direction. Certains de ces aspects majeurs sont résumés dans la liste ci-dessous et seront expliqués dans les chapitres suivants.

Les gestionnaires de la qualité, interfaces entre facultés, administration et haute direction

- informer sur le passage du paradigme d'enseignement au paradigme d'apprentissage et en expliquer les implications pour l'élaboration des programmes et des cursus ;
- soutenir la conception de programmes d'étude, la définition des objectifs des programmes et la déduction et la formulation des acquis d'apprentissage au niveau du cours (cette activité peut aussi, dans la mesure du possible, être effectuée en collaboration avec des experts en pédagogie) ;
- présenter / proposer des stratégies d'enseignement et d'apprentissage novatrices qui aident les étudiants à maîtriser les acquis d'apprentissage escomptés ;

- présenter / proposer des techniques et des critères d'évaluation appropriés pour évaluer les différents acquis d'apprentissage ;
- guider, soutenir et seconder les processus administratifs auxquels les programmes d'étude sont liés (p. ex. concevoir des modèles de descriptifs de cours, de certificats, de relevés de notes, de règlements d'examens; gérer les flux de travaux, etc.) ;
- soutenir la réalisation d'évaluations internes et externes de programmes d'étude (p. ex. élaborer des questionnaires et des canevas d'interview pour les enquêtes ; offrir un soutien organisationnel pour des processus d'évaluation complets (qui peuvent aussi inclure d'autres formes d'évaluation telles qu'une analyse de documents ou des interviews de groupes, etc.).

Lorsque des gestionnaires de la qualité soutiennent et aident les facultés et le personnel participant à l'élaboration de programmes et de cursus, cela signifie qu'ils facilitent l'élaboration et la conception de solutions et de modes d'action adéquats pour les différentes questions qui se posent concernant l'enseignement et l'apprentissage. Bien entendu, un tel rôle comporte des opportunités mais aussi des limites. Par exemple, un excès de modèles, de listes de vérification ou de flux de travaux prédéfinis engendre un risque de formalisation et de bureaucratisation générales d'un programme d'étude, qui pourraient étouffer des initiatives individuelles et des approches empiriques novatrices. Les gestionnaires de la qualité devraient garder ces contradictions à l'esprit et devraient limiter la formalisation des processus aux seuls cas où celle-ci est utile et justifiée pour le travail des parties prenantes qui y participent. Comme l'a dit John Biggs : « les considérations pédagogiques devraient prévaloir sur la commodité pour les services administratifs » (Biggs, 1996, 15).

Questions et tâches à accomplir

1. Trouvez quels sont les processus et activités requis pour l'élaboration de programmes dans les facultés de votre établissement et étudiez qui participe à ces processus et comment les flux de communication entre ces personnes sont organisés. Tentez de déceler les difficultés qui se posent et ce qui est ou pourrait être entrepris pour les résoudre.

1.3 Les enjeux de l'élaboration des programmes et de cursus

L'élaboration de programmes et la conception de cursus sont des éléments clés permettant de garantir et de renforcer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage. Fondamentalement, il s'agit de structurer et de concevoir des programmes de telle manière que les étudiants soient capables d'acquérir et de maîtriser activement des compétences dans un certain domaine d'étude, sur une période d'étude limitée.

Élaboration de programmes

L'élaboration de programmes et l'élaboration de cursus sont étroitement liées. Alors que l'élaboration de programmes aborde des éléments de planification, de gestion et d'organisation pour créer un programme, l'élaboration de cursus s'attache à concevoir le contenu et la didactique du programme (les cours, en quelque sorte). Compte tenu de cette définition, nous étudierons l'élaboration des cursus comme une partie du processus d'élaboration d'un programme.

L'Analytic Quality Glossary (AQG — Glossaire analytique de la qualité) définit un cursus comme « l'incarnation d'un programme d'apprentissage [qui] inclut la philosophie, le contenu, l'approche et l'évaluation » (voir Harvey, 2014).

Wojtczak (2002) donne une définition plus précise du cursus : « plan pédagogique qui énonce les buts et objectifs à atteindre, les sujets à couvrir et les méthodes à utiliser aux fins de l'apprentissage, de l'enseignement et de l'évaluation » (voir Harvey, 2014).

En conséquence, l'élaboration d'un programme couvre un large éventail de buts différents à prendre en considération. Nous pouvons ventiler ces buts selon les catégories suivantes :

1. Buts liés au contenu ;
2. Buts méthodologiques ;
3. Buts organisationnels.

Dans le cadre de l'élaboration d'un programme, on entend par **buts liés au contenu** la définition d'objectifs cohérents et adéquats à atteindre dans le cadre de ce programme. Ces objectifs peuvent varier et peuvent parfois être contradictoires. Il convient d'abord de définir le groupe cible d'un programme d'étude, c'est-à-dire quels étudiants seront visés par ce programme. Ensuite, il faut envisager d'autres objectifs, tels que des objectifs scientifiques de la faculté ou des objectifs stratégiques de la haute direction de l'établissement. À ces objectifs internes viennent s'ajouter les objectifs de parties prenantes externes, tels que des employeurs potentiels, des ministères ou d'autres institutions souhaitant disposer de diplômés ayant de bonnes qualifications. L'examen de ces groupes de parties prenantes joue un rôle majeur lorsqu'il s'agit de décider des besoins et exigences à prendre en considération pour définir les objectifs d'un programme d'étude en termes de qualifications liées à la matière mais aussi de compétences de base multidisciplinaires.¹

Définir le profil d'un programme, ses objectifs de certification et ses acquis d'apprentissage sont des buts liés au contenu.

Les questionnaires de la qualité peuvent faciliter et structurer ces discussions. Par exemple, ils peuvent collecter et résumer ces exigences multiples et diverses et, si possible, déjà énoncer quelques recommandations quant à l'ordre de priorité et à la façon d'aborder certaines attentes dans la planification stratégique et l'élaboration conceptuelle de programmes d'étude. Les objectifs de qualification définis et les matières à couvrir doivent ensuite être structurés en fonction des compétences à acquérir durant le programme. C'est sur cette base que les acquis d'apprentissage peuvent être définis au niveau du module et / ou du cours.²

Les questions relatives à l'élaboration conceptuelle, à la définition des objectifs de qualification ainsi qu'aux acquis d'apprentissage au niveau du cours seront examinées plus en détail au [chapitre 2](#) du présent livre.

Les **buts méthodologiques** sont étroitement liés aux objectifs liés au contenu. Il s'agit de déterminer les

1 Dans le présent livre, nous entendons par « compétences de base » des « aptitudes, attitudes et connaissances générales que l'on peut acquérir et qui permettent de résoudre des problèmes ou d'acquérir de nouvelles compétences dans des domaines plus spécialisés. Les compétences de base permettront d'acquérir des compétences pertinentes pour des exigences et des besoins individuels mais aussi sociétaux » (H. Orth, 1999, 107. Traduit en français à partir de la traduction allemand-anglais réalisée par l'auteur).

2 Comme la plupart des pays qui participent à cette formation semblent structurer leurs programmes au niveau des cours et non au niveau des modules, nous ne parlerons que du niveau des cours dans les paragraphes qui suivent. Néanmoins, ces explications peuvent être transférées au niveau des modules.

acquis d'apprentissage escomptés d'un cursus selon une chronologie didactique (= chronologie du cursus). Voici quelques exemples de questions auxquelles il convient de répondre : Comment concevoir un cours de façon didactique ? Comment combiner cours obligatoires et cours facultatifs ? Quelles techniques d'évaluation conviennent pour évaluer les acquis d'apprentissage escomptés ? La charge de travail attendue des étudiants est-elle bien calculée pour permettre aux étudiants d'acquérir les acquis d'apprentissage escomptés ? Quelles sont les stratégies d'enseignement et d'apprentissage appropriées qui aident les étudiants à maîtriser les acquis d'apprentissage escomptés ?

L'harmonisation constructive et l'évaluation des programmes sont des buts méthodologiques

Ces questions renvoient au concept d'« **harmonisation constructive** », qui décrit la corrélation entre les trois éléments que sont les acquis d'apprentissage, les stratégies d'enseignement et d'apprentissage, et les techniques d'évaluation (Biggs, 1996). En bref, il s'agit d'élaborer des formats d'évaluation appropriés pour évaluer les acquis d'apprentissage escomptés et les noter sur la base de critères adéquats. Sur cette base, les professeurs peuvent élaborer des stratégies d'enseignement et d'apprentissage appropriées qui aident les étudiants à maîtriser les acquis d'apprentissage escomptés et à être bien préparés pour les examens.

En pratique, cette approche pose divers défis aux professeurs. Tout d'abord, les professeurs doivent clairement indiquer ce qu'ils veulent que les étudiants apprennent et à quel niveau de maîtrise. Ils doivent ensuite expliquer comment ils évalueront et noteront les niveaux de maîtrise de ces acquis d'apprentissage. Enfin, ils doivent soutenir les étudiants dans l'acquisition de méthodes d'apprentissage autonomes, efficaces et efficaces pour atteindre le niveau de maîtrise souhaité. À ce propos, il convient de tenir compte aussi des différences sociographiques telles que l'origine, les disciplines, la socialisation, etc., qui déterminent les activités et décisions des étudiants. Il est fondamental de tenter de comprendre le point de vue des étudiants pour élaborer des méthodes appropriées d'apprentissage qui aident les étudiants à maîtriser les acquis d'apprentissage escomptés. Le [chapitre 3](#) présentera le concept d'« harmonisation constructive » et examinera le rôle que les gestionnaires de la qualité peuvent jouer dans ce contexte.

Les processus et flux de travaux administratifs font partie des buts organisationnels

Outre les buts liés au contenu et les buts méthodologiques, il faut envisager les **buts organisationnels** lors de l'élaboration de programmes d'étude. Il s'agit des processus et flux de travaux administratifs nécessaires pour organiser et mettre en œuvre des programmes. Voici quelques questions clés à clarifier : Quelles sont les capacités d'enseignement disponibles ? Comment gérer les procédures d'admission ? Comment organiser la conception et l'approbation des règlements d'examen ? Comment organiser les procédures d'évaluation ? Comment organiser les stages ou les semestres d'étude à l'étranger pendant le programme d'étude ? Comment gérer la reconnaissance des notes acquises à l'extérieur de l'établissement ? Comment concevoir et organiser la certification du diplôme ? — Il faut en permanence tenir compte des processus et flux de travaux administratifs relatifs à ces questions, parallèlement aux buts liés au contenu et à la conception méthodologique des programmes d'étude. Un examen plus détaillé de la façon d'organiser des programmes d'étude figure au [chapitre 2](#).

En pratique, les trois types d'objectifs décrits (liés au contenu, méthodologiques et organisationnels) sont interdépendants et doivent être gérés simultanément. Une stratégie efficace d'organisation systématique de ces buts en vue d'élaborer et de réviser des programmes d'étude est ce qu'il est convenu d'appeler « **la planification à rebours** ». Celle-ci comporte les étapes suivantes :

1. Définir les objectifs de qualification d'un programme d'étude : Les objectifs de qualification à atteindre dans un programme d'étude sont décrits par le biais des acquis d'apprentissage généraux, c.-à-d. les « savoirs » et « savoir-faire » que les étudiants devraient maîtriser au terme du programme.
2. Conditions d'admission : En fonction du niveau de qualification à atteindre par le biais d'un programme d'étude élaboré, on pourrait attendre des étudiants qu'ils aient déjà certaines compétences. Par exemple, pour être acceptés dans un programme de master, les étudiants pourraient devoir être titulaires d'un diplôme de bachelier dans le domaine d'étude concerné ou, pour entamer un programme de premier cycle, les étudiants pourraient devoir prouver qu'ils ont terminé avec fruit un certain niveau d'enseignement secondaire supérieur. Ces conditions d'admission peuvent varier énormément au sein d'un même pays et d'un pays à l'autre, voir entre établissements d'enseignement supérieur, en fonction des différents systèmes d'enseignement.
3. Conception de programmes d'étude et de cursus : Connaissant les objectifs de qualification attendus au niveau du programme ainsi que les conditions d'admission, on peut commencer à concevoir le cursus d'un programme d'étude. Les acquis d'apprentissage escomptés et le contenu des différents cours peuvent être définis sur la base des objectifs de qualification au niveau du programme. Ensuite, il faut décider quelles compétences seront évaluées, quelles techniques d'évaluation sont appropriées à cet égard et quelles sont les méthodes efficaces d'enseignement et d'apprentissage qui aideront les étudiants à maîtriser ces acquis d'apprentissage. Enfin, tous ces différents composants doivent être intégrés pour former un cursus complet pour le programme d'étude.
4. Mise en œuvre / révision d'un programme d'étude : Le programme d'étude conçu doit être approuvé en interne (au niveau de la faculté et de l'établissement) et en externe (c.-à-d. par le ministère, les autorités académiques régionales, les agences d'agrément), selon certaines étapes convenues de gestion des procédures.

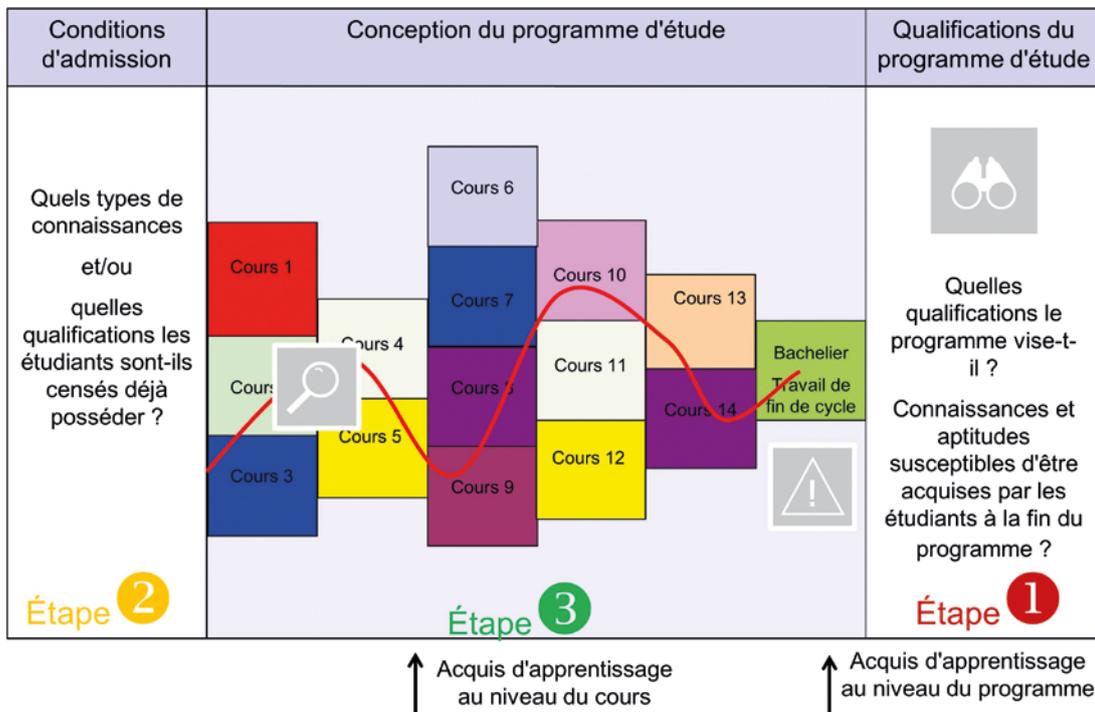


Figure 1 La planification à rebours en tant que stratégie efficace de conception / révision de cursus (Ruschin/ZfH)

? Questions et tâches à accomplir

1. Veuillez décrire les procédures utilisées pour l'élaboration de programmes dans votre établissement d'enseignement supérieur (ou dans votre pays en général).
2. Quels éléments des procédures d'élaboration de programmes utilisées dans votre établissement souhaiteriez-vous changer ? Pourquoi ?



Lectures complémentaires

- La page d'accueil du « *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education* » (IJTLE) offre une vaste série d'articles concernant l'enseignement et l'apprentissage dans l'enseignement supérieur : IJTLE. (2015). *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*. Consulté le 22 janvier 2015 sur la page <http://www.isetl.org/ijtlhe/top10.voir?org=>
- Cowan, J. & Harding, A. G. (1986). Logical model for curriculum development. *British Journal of Educational Technology*, 2(17), 103–109.
- Biggs, J. & Tang, C. (2007). *Teaching for quality learning at universities: What the student does* (3ème édition). Berkshire: Open University Press.
- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32(3), 347–364.
- Ramsden, P. (1985). The context of learning. In Marton, F., Hounsell, D. & Entwistle, N. (Éd.), *The experience of learning*. Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Shuell, T. J. (1986). Cognitive conceptions of learning. *Review of Educational Research*, 56(4), 411–436.

Chapitre 2

Élaboration des programmes d'étude et approche fondée sur les acquis d'apprentissage

2	Élaboration des programmes d'étude et approche fondée sur les acquis d'apprentissage	27
2.1	Comment définir et utiliser les compétences et les acquis d'apprentissage dans les programmes d'étude.	27
2.2	Conceptualisation des programmes d'étude.	37
2.3	Élaboration du parcours : Définition des acquis d'apprentissage au niveau des cours.	43
2.4	Organisation de l'élaboration de programmes d'étude	46



Au terme de ce chapitre, vous devriez pouvoir...

- définir et différencier les compétences et les acquis d'apprentissage ;
- conceptualiser un programme d'étude en tenant compte des objectifs et exigences majeurs des parties prenantes internes et externes ;
- définir les acquis d'apprentissage au niveau du cours et les appliquer de façon appropriée, en tenant compte des différents niveaux cognitifs tels que définis dans la taxonomie révisée de Bloom ;
- soutenir systématiquement l'élaboration d'un programme d'étude.

2 Élaboration des programmes d'étude et approche fondée sur les acquis d'apprentissage

2.1 Comment définir et utiliser les compétences et les acquis d'apprentissage dans les programmes d'étude

Pour passer d'un paradigme d'apprentissage centré sur l'enseignant (ACE) à un paradigme d'apprentissage centré sur l'apprenant (ACA), il faut adopter une approche pédagogique fondée sur les compétences plutôt que sur les matières. En d'autres termes, les programmes d'étude et les cours ne sont plus décrits uniquement en termes de contenu mais également en termes d'acquis d'apprentissage escomptés (AAE). Pour les professeurs, l'essentiel n'est plus de décider quel type de connaissances transmettre aux étudiants, mais bien de se demander : « Qu'est-ce que je veux que mes étudiants sachent et soient capables de faire au terme du cours ou du programme d'étude ? »

Dès lors, ce changement de paradigme implique que les professeurs aident les étudiants à acquérir des compétences tant générales que spécifiques à la discipline (p.ex. compétences personnelles, sociales ou méthodologiques) à différents niveaux de connaissance, en utilisant des méthodes d'enseignement et d'apprentissage adéquates. Le défi à relever par les professeurs et par les étudiants consiste plutôt à apprendre à identifier des informations pertinentes et à sélectionner, analyser et appliquer celles-ci à différents contextes pour résoudre des problèmes et effectuer des tâches. L'idée de l'apprentissage tout au long de la vie devrait permettre un accès à des programmes d'étude attrayants pour de nombreux futurs étudiants. Les étudiants devraient être encouragés à suivre la totalité du parcours et à décrocher un diplôme qui ouvre de nouvelles perspectives pour leur vie future.

En conséquence, l'approche centrée sur l'apprenant se concentre sur des objectifs de qualification, spécifiés dans les compétences à acquérir au cours du programme d'étude.

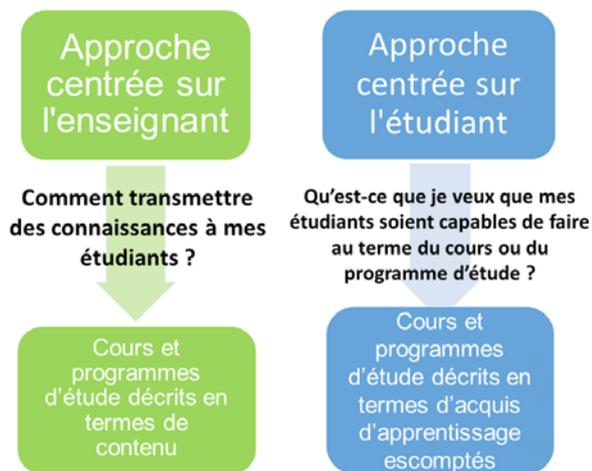


Figure 2 Approche centrée sur l'enseignant et approche centrée sur l'apprenant (adapté du ZdH)

Avant de poursuivre, il convient de préciser et définir certains concepts :

Objectifs

Les objectifs énoncent de façon plus spécifique les buts de l'enseignement, en précisant ce que cet enseignement se propose de réaliser. (Kennedy, Hyland, & Ryan 2006, 6)

Exemple:

« Les étudiants comprendront les incidences et les effets de différents comportements et modes de vie. Ils apprendront ainsi à prendre des décisions mûrement réfléchies et fondées sur des principes, qui guideront leurs actes en tant que citoyens du monde responsables. »

Compétences

Les compétences sont généralement définies comme « la capacité d'agir dans un contexte déterminé, d'une façon responsable et adéquate, tout en intégrant des connaissances, aptitudes, responsabilités et attitudes complexes. » (Van der Blij 2002)

Le scientifique allemand, Prof. N. Schaper, a défini un concept de compétences académiques constitué des aspects suivants (voir Schaper, 2012, 29) :

- employabilité flexible dans des domaines d'activité liés à une discipline ;
- résolution concrète de problèmes dans des domaines liés à une discipline ;
- utilisation systématique de méthodologies scientifiques pour traiter des situations et tâches complexes et nouvelles ;
- gestion de situations fondée sur la connaissance, réflexion critique sur des théories et méthodologies ;
- capacité à réfléchir sur ses propres activités et structuration autoréférentielle de nouvelles situations.

Les compétences peuvent être subdivisées en compétences spécifiques au sujet (liées à un domaine d'étude spécifique) et en compétences génériques (globales, liées à tout domaine d'étude).

Exemples de compétences spécifiques au sujet (voir le projet « Tuning Educational Structures in Europe »)³ :

En mathématique : Au terme de ce cours, les étudiants devraient être capables de ...

- concevoir et élaborer des argumentations mathématiques avec une identification claire des hypothèses et des conclusions ;
- traiter différents niveaux d'abstraction, y compris l'élaboration logique de théories formelles et des relations entre elles ;
- modéliser mathématiquement une situation du monde réel et transférer le savoir-faire mathématique à des contextes non mathématiques ;
- formuler des problèmes sous une forme mathématique et symbolique pour en faciliter l'analyse et la résolution ;
- ...

En commerce : Au terme de ce cours, les étudiants devraient être capables de ...

- analyser et structurer un problème d'une entreprise et de concevoir une solution (p. ex. pénétrer un nouveau marché) ;
- réaliser l'audit d'une organisation et concevoir des plans de consultance (p. ex. droit fiscal, investissements, études de cas, projets) ;
- définir les critères en fonction desquels une entreprise est définie et lier les résultats à l'analyse de l'environnement pour identifier les perspectives (p.ex. SWOT, chaîne de valeur interne et externe) ;
- identifier l'impact des éléments macro- et micro-économiques sur les entreprises (p. ex. systèmes financiers et monétaires, marchés intérieurs) ;
- ...

En sciences de la terre : Au terme de ce cours, les étudiants devraient être capables de ...

- faire preuve d'une connaissance et d'une compréhension larges des caractéristiques, processus, matériaux essentiels et de l'histoire du système terrestre ;
- reconnaître les applications et domaines de compétence de la science de la terre et le rôle de celle-ci dans la société ;
- percevoir et comprendre les dimensions spatio-temporelles des processus géologiques et leurs incidences sur la planète ;
- analyser de façon indépendante les matériaux terrestres sur le terrain et en laboratoire et décrire, analyser, documenter les résultats et établir des rapports à leur sujet ;
- ...

³ Projet « Tuning Educational Structures in Europe » : <http://www.unideusto.org/tuningeu/> Abrégé en : « Tuning Project ».

Exemples de compétences génériques (voir Tuning Project)

- capacité de communiquer dans une deuxième langue ;
- esprit critique et capacité d'auto-critique ;
- capacité de planifier et de gérer le temps ;
- capacité de produire de nouvelles idées (créativité) ;
- capacité de chercher, traiter et analyser des informations provenant de sources diverses ;
- capacité d'identifier, poser et résoudre des problèmes ;
- capacité d'appliquer des connaissances à des situations concrètes ;
- capacité de prendre des décisions raisonnées.

Acquis d'apprentissage escomptés

Les acquis d'apprentissage sont l'instrument qui permet de décrire les compétences.

Pour pouvoir différencier et définir des compétences spécifiques à la matière ainsi que génériques, il faut d'abord décrire ces compétences. De plus, les compétences ne se voient pas ; seul le comportement dont fait preuve une personne (performance) se voit. Nous déduisons donc les compétences d'une personne à partir de son comportement (p. ex. lors de la résolution d'un problème). L'approche basée sur les acquis d'apprentissage escomptés permet de « traduire » les compétences en comportements visibles et évaluables.

Acquis d'apprentissage escomptés

Selon Stephen Adam, « les acquis d'apprentissage sont généralement définis en termes de mélange de connaissances, d'aptitudes, de capacités, d'attitudes et de degrés de compréhension qu'un individu atteindra lorsqu'il aura terminé avec fruit un ensemble particulier d'expériences dans l'enseignement supérieur. » (Adam, 2006, 2).

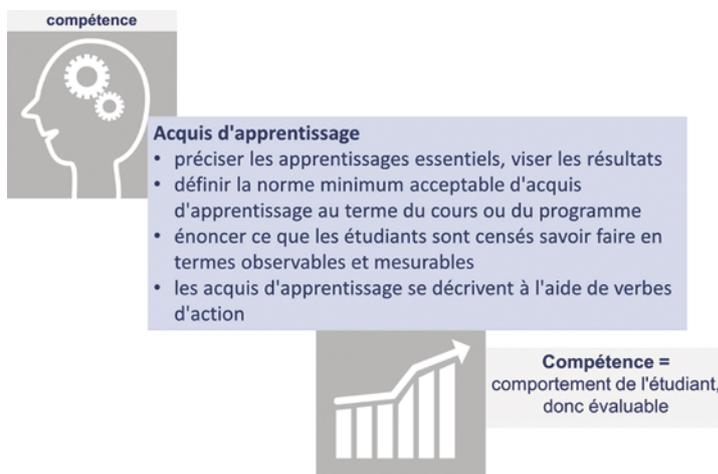


Figure 3 Des compétences aux acquis d'apprentissage escomptés (Ruschin / ZfH)

La théorie des acquis d'apprentissage escomptés se fonde sur les écrits du psychologue américain Benjamin Bloom (1913-1999), qui a effectué des recherches sur le développement et la classification des niveaux de réflexion pendant les processus d'apprentissage. Son approche a servi de base à ce qu'il est convenu d'appeler la « **taxonomie de Bloom** », qui est

« une classification des comportements de réflexion en différents niveaux, depuis le simple rappel de faits jusqu'au processus d'analyse et d'évaluation des problèmes. »
(traduit de Kennedy, Hyland, & Ryan 2006)

La classification de Bloom consiste en trois domaines d'apprentissage : Cognitif, affectif et psychomoteur. Chacun de ces domaines se caractérise par un ordre croissant de complexité (voir Kennedy et al, 2006).

La taxonomie de Bloom pour le domaine de l'apprentissage cognitif est sans doute la mieux connue et celle qui est généralement utilisée pour l'enseignement et l'apprentissage. Ces dernières années, Lorin Anderson et David Krathwohl (Anderson & Krathwohl, D.R., et al, 2001 ; Krathwohl, 2002) ont révisé la spécification des niveaux de cette taxonomie. La taxonomie révisée est présentée dans l'illustration suivante :



Figure 4 Version révisée de la taxonomie de Bloom (basée sur Anderson & Krathwohl, D.R., et al 2001 ; Krathwohl 2002)

Sur la base de cette taxonomie, Anderson et Krathwohl distinguent six niveaux cognitifs (Krathwohl, 2002). Nous pouvons déterminer des acquis d'apprentissage pour chacun de ces niveaux cognitifs. Le tableau ci-dessous présente quelques verbes d'action qui facilitent la formulation des acquis d'apprentissage pour chaque niveau cognitif :

Niveau	Définition	Action (verbe d'action)
Se rappeler	<i>Reconnaître, retrouver ou se rappeler des savoirs mémorisés.</i>	Arranger, définir, décrire, dupliquer, identifier, étiqueter, énumérer, corrélérer, mémoriser, nommer, ordonner, relater, reconnaître, relier, rappeler, répéter, reproduire, sélectionner, déclarer
Comprendre	Déterminer le sens de types de communications pédagogiques, tels que les communications orales, écrites ou graphiques, <i>en interprétant, illustrant, classant, résumant, déduisant, comparant et expliquant.</i>	Classer, convertir, défendre, décrire, examiner, distinguer, estimer, expliquer, exprimer, étendre, généraliser, donner un ou plusieurs exemples, identifier, indiquer, déduire, situer, paraphraser, prédire, reconnaître, réécrire, réviser, sélectionner, résumer, traduire
Appliquer	<i>Réaliser, exécuter ou mettre en œuvre une procédure en utilisant des modèles, des présentations, des interviews ou des simulations.</i>	Appliquer, changer, choisir, calculer, démontrer, découvrir, mettre en lumière, employer, illustrer, interpréter, manipuler, modifier, opérer, pratiquer, prédire, préparer, produire, relier, programmer, montrer, esquisser, résoudre, utiliser, écrire
Analyser	Décomposer du matériel ou des concepts en leurs constituants et déterminer comment les éléments sont liés entre eux ou à une structure ou un but général, <i>en différenciant, organisant et répartissant</i> des sujets à l'aide de tableurs, de schémas, de diagrammes, de graphiques, ou autres moyens.	Analyser, évaluer, décomposer, calculer, catégoriser, comparer, contraster, faire un examen critique, établir un diagramme, différencier, distinguer, examiner, expérimenter, identifier, illustrer, déduire, modéliser, énoncer succinctement, faire remarquer, mettre en question, relier, sélectionner, séparer, subdiviser, tester
Évaluer	Émettre des jugements basés sur des critères et des normes <i>en vérifiant et en réalisant un examen critique</i> des problèmes, et les documenter par exemple dans des rapports ou des recommandations.	Évaluer, apprécier, comparer, conclure, contraster, réaliser un examen critique, défendre, déterminer, noter, juger, justifier, mesurer, classer, soutenir, tester

Niveau	Définition	Action (verbe d'action)
Créer	Assembler des éléments en les générant, en les planifiant et en les produisant pour constituer un tout cohérent ou fonctionnel ou pour fabriquer un produit original. Ce processus est la fonction mentale la plus difficile dans la taxonomie.	Choisir, combiner, composer, imaginer, créer, concevoir, élaborer, faire, formuler, poser des hypothèses, inventer, fabriquer, constituer, générer, organiser, planifier, produire, jouer un rôle, raconter

Tableau 1 Verbes d'action pour les niveaux cognitifs (tableau de l'auteur, basé sur Krathwohl 2002)

Ce tableau nous permet de corréliser les acquis d'apprentissage en fonction du niveau de qualification concerné (p. ex. bachelier ou master) aux différents niveaux cognitifs auxquels s'acquièrent les connaissances, les aptitudes et les compétences. Une autre façon de définir les acquis d'apprentissage consiste à approfondir les niveaux cognitifs selon les niveaux de qualification. Par exemple, les étudiants des semestres avancés ou titulaires d'un diplôme plus élevé travaillent à un niveau plus approfondi d'abstraction sur les mêmes problèmes que les étudiants de première année.

La taxonomie révisée de Krathwohl est très utile pour définir et formuler des acquis d'apprentissage aux différents niveaux cognitifs mentionnés. Elle aide les enseignants à définir les acquis d'apprentissage escomptés pour leurs cours, pour une période d'étude ou pour un programme d'étude complet. Ainsi, les acquis d'apprentissage spécifient des compétences faisant l'objet de l'octroi de crédits (unités capitalisables) ou d'une certification. Les étudiants savent donc ce qu'ils sont censés apprendre et quelles compétences ils auront acquises au terme d'un cours ou d'un programme d'étude.

En outre, ce système facilite la comparaison des qualifications et soutient la mobilité des étudiants et des travailleurs. La définition d'acquis d'apprentissage favorise la transparence entre les différentes qualifications et les divers programmes d'étude, ce qui peut faciliter les processus de reconnaissance. Ce faisant, cette approche met beaucoup plus l'accent sur la préparation des étudiants au marché du travail et à leur vie après l'obtention du diplôme.

Bref commentaire :

Au niveau européen, il a été convenu dans les « références et lignes directrices européennes pour l'assurance qualité au sein de l'espace européen de l'enseignement supérieur » (ESG) que...

« Pour s'acquitter de leur rôle public, les établissements d'enseignement supérieur sont tenus de fournir des informations sur les programmes qu'ils proposent, sur les acquis d'apprentissage visés, sur les qualifications auxquelles ils aboutissent, sur les modalités d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation utilisées ainsi que sur les possibilités d'apprentissage offertes aux étudiants [...]. »

(ESG 2009, 19 ligne directrice 1.7)

Mode et domaine d'application	Caractéristiques et propriétés
<p>Cours (acquis d'apprentissage employés au niveau du cours sous la forme de déclarations qui identifient ce que l'apprenant ayant terminé le cours avec fruit saura, comprendra et / ou sera capable de faire)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Centré sur les progrès de l'apprenant. ■ Se distingue des « objectifs », qui indiquent les intentions de l'enseignant. ■ Lié directement à une stratégie pédagogique pour l'acquisition effective des acquis d'apprentissage. ■ Lié directement à une stratégie d'évaluation et à des critères d'évaluation appropriés. ■ Élaboré dans un contexte caractérisé par un large éventail de points de référence et d'influences internes et externes.
<p>Critères d'évaluation et de notation (au niveau du cours, les acquis d'apprentissage peuvent être utilisés pour formuler les critères qui définissent la norme de réussite et la performance relative des individus)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Les critères d'évaluation sont la description de ce que l'apprenant est censé faire pour prouver qu'il maîtrise les acquis d'apprentissage. ■ Les critères de notation désignent la qualité précise de la maîtrise des acquis. Ils distinguent la performance relative de chaque étudiant. Les critères de notation sont aussi rédigés comme des acquis d'apprentissage.
<p>Descriptifs des qualifications spécifiques à la matière (les acquis d'apprentissage sont utilisés pour décrire et formuler des qualifications spécifiques à la matière validées / agréées par un établissement d'enseignement supérieur, p. ex. des descriptifs de qualifications spécifiques pour les ingénieurs)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Ils sont rédigés individuellement ou collectivement par des universitaires et sont spécifiques à une qualification et à un établissement. ■ Ils incluent des déclarations spécifiques à la matière concernant les aptitudes, les capacités et la compréhension. ■ Ils peuvent inclure des aptitudes générales transférables / transversales recherchées par les employeurs. ■ Ils seront créés dans le contexte des « points de référence externes » et cadres de qualification appropriés nationaux et / ou internationaux.

Mode et domaine d'application	Caractéristiques et propriétés
<p>Descriptifs nationaux des qualifications (les acquis d'apprentissage en tant que descriptifs génériques des types de qualifications)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Illustrent les acquis génériques (non spécifiques à la matière) d'une qualification reconnue au niveau national. ■ Ils sont publiés par les autorités nationales compétentes. ■ Ils incluent des déclarations sur les capacités générales d'un titulaire type de la qualification concernée (aptitudes transférables / transversales). ■ Ils sont liés aux descriptifs nationaux des niveaux. Un descriptif de qualifications génériques peut englober plusieurs descriptifs nationaux par niveau pour montrer la progression ou peut simplement caractériser un niveau. ■ Ils décrivent en général l'apprentissage atteint par un étudiant au terme d'un parcours de qualification. ■ Ils font office de points de référence externes pour les personnes qui, au niveau de l'établissement, élaborent les qualifications individuelles.

Tableau 2 Typologie des acquis d'apprentissage et leurs multiples applications (Adam, 2006)

Outre les avantages susmentionnés, une approche fondée sur les acquis d'apprentissage recèle aussi plusieurs défis. Nombre d'universités continuent à décrire un parcours selon un mode traditionnel, c'est-à-dire selon les matières que les étudiants couvriront pendant leurs cours, en énumérant les contenus et décrivant les théories et processus principaux. Il convient dès lors d'améliorer l'utilisation et la compréhension systématiques et globales des acquis d'apprentissage pour formuler les compétences, les contenus et les objectifs du niveau de qualification d'un programme d'étude. Dans la situation actuelle, la formulation des acquis d'apprentissage n'indique souvent pas le niveau et la nature des aptitudes, de la compréhension ou des capacités à maîtriser. Lorsque les formulations sont imprécises, il devient difficile de définir des critères appropriés pour mesurer le degré de maîtrise des acquis d'apprentissage escomptés.

Exemple de définition vague d'un acquis d'apprentissage :

« Les étudiants ont une compréhension de base des problèmes dans un domaine scientifique. »

Qu'entend-on par « compréhension de base » en tant qu'acquis d'apprentissage escompté ? Qu'est-ce que les étudiants sont capables de faire s'ils ont une compréhension de base ? Comment évaluer la « compréhension de base » ? Pour pouvoir répondre à ces questions, il faudrait décrire la compétence « compréhension de base » au moyen d'acquis d'apprentissage plus précis. Une plus grande précision aide les étudiants à comprendre ce qu'ils sont censés apprendre et aide les enseignants à réfléchir aux stratégies d'enseignement et d'apprentissage qui pourraient amener les étudiants à maîtriser les acquis d'apprentissage escomptés définis.

Voici un exemple de bonne définition d'acquis d'apprentissage :

Au terme de ce cours, les étudiants doivent pouvoir...

- décrire le processus de résolution des problèmes ;
- exposer un problème avec hypothèses et définitions ;
- identifier et employer des techniques pour générer des solutions possibles ;
- identifier des critères permettant d'évaluer les solutions possibles ;
- défendre le choix d'une solution par rapport à d'autres.

Cet exemple est aussi étudié par John Biggs (voir Biggs, 1996, 5 et seq.).

L'application de l'approche fondée sur les acquis d'apprentissage se heurte aussi souvent au fait qu'un parcours est surchargé d'acquis d'apprentissage escomptés. Les étudiants ne peuvent apprendre tous les contenus de matières liés à ces acquis d'apprentissage dans une période de temps limitée. Il est donc nécessaire d'équilibrer les acquis d'apprentissage escomptés en fonction de la charge de travail que des étudiants sont à même d'assumer pour un cours.

Les questionnaires de la qualité devraient garder ces difficultés à l'esprit. Jusqu'à présent, la plupart des professeurs et des étudiants sont habitués à un apprentissage centré sur l'enseignant. Un apprentissage centré sur l'apprenant peut compléter cette approche, voire s'y substituer, si possible. Toutefois, un tel changement demande du temps, des efforts et un changement d'attitude de la part tant des enseignants que des étudiants.

Les critères suivants peuvent être utiles pour décrire des acquis d'apprentissage escomptés :

**Comment décrire des acquis d'apprentissage escomptés
(voir Kennedy et al. 2006, 18) :**

- décrire les acquis d'apprentissage escomptés en utilisant des verbes d'action exprimant ce que les étudiants sont censés faire ;
- utiliser un seul verbe par acquis d'apprentissage escompté ;
- ne formuler par écrit que les acquis d'apprentissage escomptés essentiels ;
- les acquis d'apprentissage escomptés doivent être observables et mesurables ;
- éviter les phrases compliquées ;
- s'assurer que les acquis d'apprentissage escomptés du cours / module sont liés aux acquis d'apprentissage escomptés généraux du programme d'étude ;
- la capacité d'appliquer les acquis d'apprentissage de façon exhaustive exige une volonté de réflexion. Parfois elle requiert aussi un perfectionnement professionnel de l'enseignant. Tout cela demande du temps et exige des ressources financières et humaines.

Questions et tâches à accomplir

1. Veuillez formuler 1-2 acquis d'apprentissage escompté(s) pour décrire la compétence « rédaction scientifique » pour chacun des niveaux de la taxonomie révisée de Bloom. Qu'est-ce qu'un étudiant doit savoir, comprendre et/ou être capable de faire dans le domaine de la rédaction scientifique ?
Boîte à outils : Les verbes mentionnés dans le tableau ci-dessus peuvent vous aider à définir les acquis d'apprentissage pour les différents niveaux de la taxonomie.
2. Dans quelle mesure discutez-vous du concept des acquis d'apprentissage dans votre EES ? Quels sont les difficultés et obstacles que vous avez à surmonter ? Quels opportunités et avantages voyez-vous à appliquer le concept des acquis d'apprentissage ?

Lectures complémentaires

- Biggs, J. & Tang, C. (2007). *Teaching for quality learning at universities: What the student does* (3ème édition). Berkshire: Open University Press.
- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32(3), 347-364.
- Kennedy, D., Hyland, Á., & Ryan, N. (2006). Writing and using learning outcomes: A practical guide., Froment, E., Kohler, J., Purser, L. & Wilson, L. (Édit.), *EUA bologna handbook – making bologna work*. Berlin: Raabe Verlag.
- UNESCO (2014). *Teaching, learning & assessment*. Récupérée le 20 janvier, 2015 de <http://www.unideusto.org/tuningeu/documents/teaching-learning-a-assessment.html>.
- Le site web du projet *Tuning Educational Structures in Europe (Tuning Project)* présente une vaste gamme de publications et d'informations, notamment sur :
 - les compétences ;
 - la charge de travail et les ECTS ;
 - l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation ;
 - le renforcement de la qualité.
- Tuning Project. (2014). *Educational structures in europe*. Récupérée le 20 janvier 2015 de <http://www.unideusto.org/tuningeu>.

2.2 Conceptualisation des programmes d'étude

Nous avons déjà appris que les objectifs et les acquis d'apprentissage peuvent être définis à différents niveaux d'un programme d'étude, au niveau du programme complet ou pour un cours spécifique. Une conceptualisation et une élaboration systématique d'un programme d'étude et de son parcours exigent donc des liens cohérents entre les objectifs d'un programme d'étude et les acquis d'apprentissage au niveau des cours. En outre, la planification stratégique de l'établissement d'enseignement supérieur et les objectifs et exigences internes et externes en vigueur doivent servir d'ancrage au programme et ce dernier doit y être corrélé.

Exemple : Lier les objectifs du programme aux objectifs de la faculté et de l'établissement

Dans son énoncé de mission, une université se fixe notamment pour objectif de renforcer l'internationalisation. En conséquence, toutes les facultés devront aussi renforcer l'internationalisation dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage. Elles se sont fixé les objectifs suivants :

- promouvoir les collaborations internationales ;
- concevoir des programmes d'étude internationaux ;
- augmenter le nombre d'étudiants internationaux de 10% ;
- augmenter le nombre d'étudiants partant à l'étranger ;
- inviter des professeurs de l'étranger.

Sur cette base, les facultés révisent les objectifs de certification de certains programmes d'étude, en tenant notamment compte de la compétence pour travailler dans un contexte international et dans des équipes interculturelles. En conséquence, le membre du personnel responsable définit les objectifs suivants pour le programme d'étude :

Les étudiants qui terminent le programme avec fruit ont...

- terminé 50% des cours spécifiques à la discipline dans une langue étrangère ;
- étudié un semestre à l'étranger ;
- effectué un stage dans une entreprise internationale.

Les différences d'objectifs entre groupes de parties prenantes internes et externes, les processus de réforme institutionnelle, les réglementations politiques / juridiques, la comparabilité, la normalisation, la compatibilité avec d'autres établissements d'enseignement supérieur, tous ces facteurs influencent l'élaboration du programme et la définition des objectifs de certification et des compétences à acquérir.

Par conséquent, pour réussir la création d'un programme d'étude, il faut d'abord envisager ces multiples objectifs, en tenant compte de leurs effets sur la conception des différents parcours.

Conceptualiser
un programme
d'étude

Pour procéder à la conceptualisation stratégique de programmes d'étude, il faut avant tout répondre aux questions suivantes :

- Pourquoi devrions-nous créer un programme d'étude spécifique ? Pourquoi un programme d'étude spécifique existe-t-il ? (objectifs internes / externes)
- À quel groupe cible ce programme d'étude s'adresse-t-il et pourquoi ?
- Quelles sont les ressources financières et humaines disponibles et comment peuvent-elles être utilisées pour concevoir le parcours ?
- Quelles sont les particularités du programme d'étude et dans quelle mesure celui-ci diffère-t-il de programmes proposés par d'autres établissements d'enseignement supérieur ? Comment communiquons-nous ces éléments au sein et en dehors de notre établissement ?

Il est important de définir les particularités d'un programme d'étude en termes de différenciation mais aussi de comparabilité dans le contexte tant national qu'international. La comparabilité contribue à favoriser les échanges et la mobilité parmi les étudiants et les chercheurs et à renforcer et stabiliser la compatibilité nationale et internationale des établissements d'enseignement supérieur.

Pour pouvoir atteindre cet objectif, il faut que les programmes d'étude présentent des profils de certification comparables et approuvés. Les établissements d'enseignement supérieur se sont appuyés sur le système des diplômes de bachelier / master pour commencer à normaliser leurs programmes d'étude et à ainsi les rendre comparables. Voici quelques instruments permettant de mener à bien ce processus :

- Les cadres de certification approuvés entre établissements d'enseignement supérieur (p. ex. le Cadre de qualification de l'Espace européen de l'enseignement supérieur (CQ-EEES ; le projet de cadre de qualification en Afrique de l'Est (IUCEA)) ;
- Les tableaux de transfert de crédits qui permettent de comparer différents systèmes de notation (p. ex. le Système européen de transfert d'unités de cours capitalisables (ECTS)) (Communautés européennes, 2009) ;
- Les modèles normalisés de descriptions de cours (comprenant notamment les acquis d'apprentissage et les méthodes d'évaluation, les relevés de notes ou les suppléments au diplôme). (Commission européenne, Conseil de l'Europe et UNESCO/CEPES).



Lectures complémentaires

- Pour plus d'informations sur le cadre de qualification de l'Espace européen de l'enseignement supérieur, voir : Bologna Secretariat. (2010). *Qualifications Framework EHEA*. Consulté le 22 janvier 2015 sur la page <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/qr/qr.asp>.
- Pour plus d'informations sur l'état actuel du cadre de qualification en Afrique de l'Est, voir : IUCEA. (2013a). *The Inter-University Council for East Africa*. Consulté le 20 janvier 2015 sur la page http://www.iucea.org/index.php?option=com_content&view=featured&Itemid=435.
- Le Groupe de travail de Bologne a élaboré un guide de l'utilisateur pour le système européen de transfert d'unités de cours capitalisables (ECTS). Ce guide explique les caractéristiques essentielles de l'ECTS et propose des modèles pour les relevés de notes, les conventions d'apprentissage ou les suppléments au diplôme : European Communities. (2009). *ECTS Users' Guide*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Consulté le 20 janvier 2015 sur la page http://ec.europa.eu/education/tools/docs/ects-guide_en.pdf.
- La Commission européenne propose un modèle normalisé de conception des suppléments au diplôme: « Le supplément a pour but de fournir des données indépendantes suffisantes pour améliorer la 'transparence' internationale et la juste reconnaissance académique et professionnelle des qualifications. Il vise à donner une description de la nature, du niveau, du contexte, du contenu et du statut des études qui ont été suivies et terminées avec fruit par la personne nommée sur la qualification originale à laquelle le supplément est joint. » : Commission européenne, Conseil de l'Europe et UNESCO/CEPES. *The Diploma Supplement*. Consulté le 20 janvier 2015 sur la page http://www.europass.fi/download/147031_Online_the_diploma_supplement.pdf.

Le Cadre de qualification de l'Espace européen de l'enseignement supérieur (CQ-EEES) — Un exemple

Le cadre de qualification joue un rôle important dans l'élaboration de cycles d'étude ou de programmes d'étude et facilite la reconnaissance des qualifications dans les établissements d'enseignement supérieur.

« Un cadre de qualifications couvre toutes les qualifications d'un système d'enseignement supérieur ... Il révèle ce qu'un apprenant sait, comprend et est capable de faire, sur la base d'une qualification donnée, c'est-à-dire qu'il révèle les acquis d'apprentissage escomptés pour une qualification donnée. »

(traduit de Bologna Secretariat 2010)

Le CQ-EEES a été adopté par la Conférence ministérielle de Bergen en 2005. Il se concentre sur l'enseignement supérieur et couvre les trois cycles : bachelier, master et doctorat. Il repose sur ce qu'il est convenu d'appeler les « descripteurs de Dublin », à savoir des descripteurs génériques basés sur les acquis d'apprentissage. Ils portent sur les trois cycles et couvrent :

- les connaissances et la compréhension ;
- l'application des connaissances et de la compréhension ;
- l'analyse critique ;
- la communication et l'autodidaxie.

Sur la base de ce cadre général, les États membres de l'EEES élaborent des cadres de qualifications nationaux compatibles avec ce cadre général.

Cycle d'étude	Acquis d'apprentissage
<p>Premier cycle</p> <p>(Bachelier : en général comprend 180- 240 crédits ECTS)</p>	<p>Les qualifications de fin de premier cycle sont accordées aux étudiants qui :</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ ont prouvé qu'ils maîtrisaient les connaissances et la compréhension dans un domaine d'étude qui développe leur formation secondaire générale et est typiquement d'un niveau qui, tout en s'appuyant sur des manuels avancés, inclut certains aspects qui reposent sur des connaissances de leur domaine d'étude ; ■ peuvent appliquer leurs connaissances et leur compréhension d'une manière qui traduit une approche professionnelle de leur travail ou de leur activité professionnelle et ont des compétences généralement mises en évidence par l'élaboration et la défense d'une argumentation et par la résolution de problèmes dans leur domaine d'étude ; ■ ont la capacité de rassembler et interpréter des données pertinentes (généralement dans leur domaine d'étude) pour mener une analyse critique incluant une réflexion sur des questions sociales, scientifiques ou éthiques pertinentes ; ■ sont capables de communiquer des informations, des idées, des problèmes et des solutions tant à des spécialistes qu'à des publics non spécialisés ; ■ ont acquis les aptitudes d'apprentissage nécessaires pour leur permettre de poursuivre une formation avec un degré élevé d'autonomie.

Cycle d'étude	Acquis d'apprentissage
<p>Deuxième cycle</p> <p>(Master : comprend généralement 90-120 crédits ECTS, avec un minimum de 60 crédits au niveau du 2e cycle)</p>	<p>Les qualifications de fin de deuxième cycle sont accordées aux étudiants qui :</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ ont prouvé qu'ils maîtrisaient les connaissances et la compréhension s'appuyant sur, étendant et / ou renforçant celles qui sont généralement associées au premier cycle et assurant une base ou une opportunité d'originalité dans l'élaboration et / ou l'application d'idées, souvent dans un contexte de recherche ; ■ sont capables d'appliquer leurs connaissances et leur compréhension et ont des capacités de résolution de problèmes dans des environnements nouveaux ou non familiers, dans des contextes larges (ou multidisciplinaires) liés à leur domaine d'étude ; ■ sont capables d'intégrer des connaissances et de gérer la complexité, de formuler des jugements sur la base d'informations incomplètes ou limitées, en réfléchissant sur les responsabilités sociales et éthiques liées à l'application de leurs connaissances et analyses critiques ; ■ sont capables de communiquer, clairement et sans ambiguïté, leurs conclusions, ainsi que les connaissances et raisonnements les sous-tendant, à des spécialistes et à des publics non spécialisés ; ■ ont les aptitudes d'apprentissage nécessaires pour leur permettre de poursuivre des études d'une manière qui peut être largement autonome.
<p>Troisième cycle</p> <p>(Doctorat ; ECTS non spécifiés)</p>	<p>Les qualifications de fin de troisième cycle sont accordées aux étudiants qui :</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ ont fait la preuve d'une compréhension systématique d'un domaine d'étude et d'une maîtrise des aptitudes et des méthodes de recherche associées à ce domaine d'étude ; ■ ont fait la preuve de leur capacité à imaginer, concevoir, mettre en œuvre et adapter un processus de recherche substantiel avec intégrité scientifique ; ■ ont apporté une contribution via des recherches originales qui étendent les limites de la connaissance, en élaborant un travail substantiel, dont une partie mérite une publication nationale ou internationale évaluée par les pairs ; ■ sont capables de réaliser une analyse critique, une évaluation et une synthèse d'idées nouvelles et complexes ; ■ sont capables de communiquer avec leurs pairs, avec la grande communauté scientifique et avec la société en général, sur leurs domaines d'expertise ; ■ pourraient être en mesure de promouvoir, au sein de contextes universitaires et professionnels, des avancées technologiques, sociales ou culturelles dans une société fondée sur la connaissance.

Tableau 3 Espace européen de l'enseignement supérieur — Cadre de qualifications (Bologna Secretariat, 2010)

Encadré d'information: Le « Tuning Project »

Ce projet a élaboré des points de référence pour un parcours commun, sur la base des compétences et acquis d'apprentissage convenus ainsi que des descriptifs par niveau de cycle pour de nombreuses disciplines. Ce travail devrait améliorer la reconnaissance et l'intégration européenne des diplômes, en tenant compte de la diversité des cultures.

Le but est d'établir des systèmes de cycles d'enseignement supérieur (bachelier / master / doctorat) qui permettent l'acquisition d'acquis d'apprentissage et de compétences comparables pour chaque cycle. C'est pourquoi des programmes d'enseignement supérieur font l'objet d'une évaluation ou d'un remaniement et d'autres programmes sont créés et mis en œuvre pour améliorer la qualité des formations de premier, de deuxième et de troisième cycle.

Pour en savoir plus sur le « Tuning Project » en général, veuillez consulter le site web suivant : <http://www.unideusto.org/tuningeu/>. Il comprend une section centrée sur l'Afrique et sur le projet d'harmonisation de l'enseignement supérieur en Afrique « African Higher Education Harmonization and Tuning Project » : <http://www.tuningafrica.org/>.

Synthèse : Conceptualisation de programmes d'étude

Les questions suivantes favorisent une conceptualisation systématique de programmes d'étude.

Questions

- Existe-t-il des objectifs de programmes définis dans votre établissement / dans votre pays ? Sont-ils déjà décrits en termes d'AAE ?
- Quel sera le niveau de qualification atteint (bachelier / master) ?
- Quel est le groupe cible ?
- Quelles compétences spécifiques à la discipline et quelles compétences générales seront couvertes ?
- Dans quelle mesure ce programme est-il en harmonie avec d'autres programmes proposés par la faculté ?
- Dans quelle mesure ce programme correspond-il au plan stratégique et à la vision / mission de votre établissement ?
- Quels segments du marché du travail seront visés ?
- Quels domaines de recherche seront couverts par ce programme ?

Lorsque l'on formule des acquis d'apprentissage au niveau des cours, la grosse difficulté consiste à trouver un libellé qui est compréhensible et énonce clairement ce que les étudiants apprendront et seront capables de faire au terme du cours. Si nous poursuivons l'exemple susmentionné d'un programme d'étude centré en particulier sur l'internationalisation, nous pouvons maintenant définir les acquis d'apprentissage au niveau du cours qu'il faut maîtriser pour pouvoir travailler dans un contexte international et donc interculturel (tel que mentionné ci-dessus).

Voici quelques exemples d'acquis d'apprentissage que des étudiants ayant terminé un cours avec fruit sont susceptibles de maîtriser :

- résumer des articles et de la littérature rédigés en anglais et en tirer les points essentiels ;
- employer des terminologies spécifiques à la discipline en anglais ;
- présenter leur point de vue sur des questions pertinentes en anglais ;
- identifier et examiner des différences culturelles.

Voici un autre exemple pour définir des acquis d'apprentissage au niveau des cours (tiré de Kennedy 2007, 81)

Unité de cours : « Projet de groupe sur un logiciel »

Les étudiants seront capables de ...

- définir un plan de gestion du projet ;
- comparer les autres procédures de mise en œuvre ;
- discuter des plans de secours ;
- planifier les tâches pour atteindre les objectifs ;
- évaluer les résultats du projet par rapport aux exigences posées initialement.

Rédiger les acquis d'apprentissage au niveau des cours : Exemples clairs et peu clairs

Veillez sélectionner un programme d'étude de votre établissement d'enseignement supérieur. Dans quelle mesure s'intègre-t-il dans la planification stratégique de la faculté et de l'établissement d'enseignement supérieur ? Les descriptifs de ce programme d'étude comprennent-ils des objectifs et des compétences définis ? Dans la négative, complétez ces descriptifs en conséquence. Dans l'affirmative et si les choses sont claires pour vous, vérifiez quelles compétences les étudiants devraient avoir acquises au terme de leur cycle d'étude.

- **Libellé peu clair :** Le cours vous présentera les grandes périodes de l'histoire de la musique occidentale..
- **Clair :** Vous serez capable d'identifier et de résumer les caractéristiques essentielles des grandes périodes de l'histoire de la musique occidentale.

- **Libellé peu clair :** Vous comprendrez des concepts et principes importants.
- **Clair :** Vous serez capable d'appliquer des concepts et principes importants de la psychologie pour tirer des conclusions concernant des échantillons de population.
- **Clair :** Vous serez capable de décrire les opérations d'institutions financières et les services que celles-ci fournissent.

- **Libellé peu clair :** Vous rédigerez un travail de semestre sur un sujet qui vous intéresse.
- **Clair :** Vous serez capable de prouver votre connaissance de l'importance des recherches actuelles dans le domaine en rédigeant un rapport de recherche.
- **Clair :** Vous serez capable de préparer et présenter en public des exposés efficaces, informatifs et persuasifs.

Source : Site d'internet de l'Université de Rhode Island, « Developing & Writing Course-Level Student Learning Outcomes »: The University of Rhode Island. (2015). *Developing & writing course-level-student learning outcomes*. Consulté le 20 janvier 2015, sur la page <http://web.uri.edu/assessment/course-level-outcomes/>

Questions et tâches à accomplir

1. Veuillez réviser un de vos descriptifs de cours et décrire votre cours en termes d'acquis d'apprentissage : Au terme de ce cours, les étudiants seront capables de ...
2. Veuillez vérifier les niveaux de la taxonomie révisée de Bloom auxquels correspondent ces acquis d'apprentissage. Les acquis d'apprentissage escomptés décrivent-ils ce que les étudiants doivent savoir faire au terme du cours ? Si possible, discutez-en avec un collègue.

Lectures complémentaires

- Autres exemples de rédaction d'acquis d'apprentissage au niveau des cours et du programme : The University of Rhode Island. (2015). *Developing & Writing Course-Level-Student Learning Outcomes*. Consulté le 20 janvier 2015 sur la page <http://web.uri.edu/assessment/course-level-outcomes/>.
- Meijers, A., van Overveld, C., & Perrenet, J. (2005). *Criteria voor academische bachelor and master curricula*. Delft: TU Delft.
- The Quality Assurance Agency for Higher Education. (2006). *Guidelines for preparing programme specifications*. Mansfield. Consulté le 20 janvier 2015 sur la page <http://www.industriales.upct.es/pdfs/guidelines06.pdf>.

2.4 Organisation de l'élaboration de programmes d'étude

Pour pouvoir gérer les buts méthodologiques et les liés au contenu susmentionnés concernant l'élaboration des programmes, il faut aussi envisager certains processus organisationnels. Ceux-ci sont fondamentaux pour qu'un cours puisse avoir lieu, pour que les étudiants puissent s'inscrire aux examens ou pour qu'ils puissent recevoir un certificat au terme de leurs études.

Les établissements d'enseignement supérieur ont établi divers processus d'administration et de services pour pouvoir gérer ces aspects organisationnels. Pour que ces processus fonctionnent, les parties prenantes concernées doivent clarifier entre elles trois questions clés :

- Qui ? — Définition des responsabilités
- Fait quoi ? — Définition des buts et fonctions
- Quand ? — Fixation des dates et des échéances

Les gestionnaires de la qualité peuvent jouer un rôle d'interface dans ces processus. Par exemple, ils peuvent veiller à ce que les différents flux d'informations et de travaux nécessaires entre les parties prenantes concernées soient transparents et clairs pour tout le monde.

Les aspects organisationnels de l'élaboration d'un programme d'étude peuvent varier d'un pays à l'autre, en fonction des conditions politiques et juridiques applicables à l'enseignement supérieur. Par exemple, dans des pays tels que le Nigeria et les Philippines, les parcours sont définis au niveau national pour tous les établissements d'enseignement supérieur. Dans d'autres pays, les établissements d'enseignement supérieur élaborent eux-mêmes des parcours, qu'ils doivent ensuite soumettre pour approbation au ministère et / ou à une agence d'agrément. Au Ghana, par exemple, c'est le National Accreditation Board (NAB — Conseil national d'agrément) qui approuve les parcours, sur la base de l'agrément du programme d'étude.

Dès lors, le rôle et la fonction des gestionnaires de la qualité peuvent varier aussi. Le tableau suivant livre un aperçu des étapes clés à envisager pendant la conceptualisation et l'élaboration de programmes d'étude. Les descriptions reposent sur des activités et questions clés à envisager à chaque étape de la procédure. La nécessité et la pertinence de ces étapes (voire d'autres étapes) peuvent varier, en fonction du contexte politique / juridique spécifique (voir supra). C'est pourquoi ce tableau n'est pas exhaustif mais devrait être adapté aux besoins spécifiques des établissements d'enseignement supérieur.

Étape du processus	Configuration des flux de travaux, de coordination et d'informations
<p>1 Élaboration et approbation d'un concept de programme d'étude (dans le cas de la création de nouveaux programmes)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Initiative pour une première étude de la demande en vue de la création d'un programme d'étude <ul style="list-style-type: none"> ■ Qui est chargé de demander une première étude de la demande ? (le ministère ? la haute direction de l'établissement d'enseignement supérieur ? la faculté ?) ■ Réalisation d'une première étude de la demande <ul style="list-style-type: none"> ■ Quels types de demande peuvent être observés dans la perspective de la création d'un programme d'étude ? ■ Qui est chargé de mener l'étude de la demande et quelles parties sont concernées ? ■ Quelles informations l'étude de la demande devrait-elle livrer ? ■ Comment ces informations seront-elles documentées ? (p. ex. nécessité de créer un modèle ?) ■ Créer un concept de programme d'étude <ul style="list-style-type: none"> ■ Quelles informations clés sont nécessaires pour décider de la création d'un programme d'étude ? (p. ex. objectifs de qualification, capacités en termes de personnel, ressources financières, etc.) ■ Comment le concept du programme devrait-il être documenté ? (p. ex. modèle normalisé) ■ Approbation de la création d'un programme d'étude <ul style="list-style-type: none"> ■ Qui faut-il envisager dans le processus d'approbation du concept de programme d'étude ? ■ Qui décide de la création et de la révision d'un programme d'étude ? (le ministère ? La haute direction de l'établissement d'enseignement supérieur ? la faculté ?)
<p>2 Préparation administrative pour créer un programme d'étude</p>	<p>Coordination interne et externe</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Quelles parties internes à un établissement d'enseignement supérieur doivent être associées au processus de création / révision d'un programme d'étude ? (p. ex. haute direction, facultés, département Enseignement, département des TI et département juridique) ■ Quelles parties externes à un établissement d'enseignement supérieur doivent être associées au processus de création / révision d'un programme d'étude ? (p. ex. ministère, autorités nationales de réglementation, agences d'agrément) ■ Quelles questions administratives faut-il clarifier ? (p. ex. période réservée aux inscriptions ; restrictions administratives ; exigences liées aux opérations en ligne (électroniques))
<p>3 Processus d'agrément</p>	<p>Réalisation de l'agrément selon les procédures sur site spécifiques définies.</p>

Étape du processus	Configuration des flux de travaux, de coordination et d'informations
4 Peaufiner la conception du programme d'étude	<ul style="list-style-type: none"> ■ Clarification des autres conditions et exigences auxquelles doit satisfaire la création/révision d'un programme d'étude dans la faculté : p. ex. <ul style="list-style-type: none"> ■ Dans quelle mesure le programme d'étude s'intègre-t-il dans la planification stratégique de la faculté ? ■ Quelles sont les ressources financières, humaines et matérielles disponibles ? Dans quelle mesure des ressources supplémentaires sont-elles nécessaires ? ■ Des accords supplémentaires avec des partenaires de collaboration du programme d'étude sont-ils nécessaires ? Dans l'affirmative, à qui faut-il penser ? ■ Élaboration d'un parcours pour le programme d'étude (p. ex. dans une faculté) : définir les objectifs de qualification, les compétences et les acquis d'apprentissage; élaborer un plan de cours comportant un calendrier ; donner un nom aux cours et au programme ; définir les responsabilités, etc. <ul style="list-style-type: none"> ■ Qui doit être associé à l'élaboration du parcours et comment ? (coordination des flux de travaux entre parties prenantes, p. ex. ministère, haute direction, faculté) ■ Quelles exigences faut-il envisager concernant l'élaboration du parcours ? (p. ex. conditions de compétence, accords interdisciplinaires, double emploi avec des programmes d'autres facultés / établissements d'enseignement supérieur) ■ Conception d'un règlement d'examen <ul style="list-style-type: none"> ■ Qui doit être associé à l'élaboration du règlement d'examen et comment ? Coordination des flux de travaux (p. ex. entre le ministère, le département enseignement, le service juridique, le gestionnaire de la qualité) ■ Des conditions d'admission particulières exigent-elles un règlement d'admission ? ■ Conception des descriptifs de cours <ul style="list-style-type: none"> ■ Qui doit être associé à la conception des descriptifs de cours (p. ex. les professeurs eux-mêmes, des gestionnaires de programmes, l'administration, des gestionnaires de la qualité) ? ■ Quelles informations faut-il envisager de fournir dans ces descriptifs de cours ? Existe-t-il un modèle normalisé à utiliser ? ■ Conception des documents de certification <ul style="list-style-type: none"> ■ Qui est responsable de la conception des documents de certification ? ■ Quels documents faut-il inclure pour la certification (p. ex. relevé de notes, certificat, supplément au diplôme) ■ Quelles informations faut-il inclure dans les documents de certification ? Qui décide de ces informations ? ■ Gestion de l'évaluation <ul style="list-style-type: none"> ■ Quels flux de travaux faut-il envisager pour gérer les évaluations ? (p. ex. processus d'inscription ; cadre temporel ; réservation des salles ; documentation des performances / grades ; documentation des certificats de maladie) ■ Qui doit être associé à ces flux de travaux ?

Étape du processus	Configuration des flux de travaux, de coordination et d'informations
5 Approbation d'un règlement d'examen	<ul style="list-style-type: none"> ■ Qui approuve le règlement des examens ? (p. ex. ministère, haute direction, facultés, commission de l'enseignement et de l'apprentissage) ■ Quel est l'ordre hiérarchique des agents approbateurs à envisager ? ■ À quelles conditions préalables faut-il satisfaire pour obtenir l'approbation ? (p. ex. examen juridique / formel du règlement) ■ Qui est chargé de coordonner le respect de ces conditions préalables et le processus d'approbation ? Quelles parties faut-il associer à ce processus (p. ex. gestionnaire de la qualité, doyen, commission de l'enseignement et de l'apprentissage, administration, ministère) ? ■ Qui est responsable de la publication du règlement des examens et qui doit être informé ?
6 Lancement du programme d'étude	<ul style="list-style-type: none"> ■ Quels processus de planification et de coordination doivent être envisagés pour le lancement d'un programme d'étude / la mise en œuvre de modifications à un programme d'étude existant ? (p. ex. inscriptions ; planification des cours ; mentorat) ■ Qui doit être associé à ces processus ? ■ Comment organiser les processus d'information nécessaires concernant le nouveau programme / les modifications apportées à un programme (p. ex. brochure sur le programme, dépliants, site web) ? Qui doit être informé par qui ?

Tableau 4 Étapes du processus et accélération des flux de travaux (tableau des auteurs)

Questions et tâches à accomplir

1. Conception des descriptifs de cours :

Les descriptifs de cours donnent aux étudiants des informations sur les acquis d'apprentissage, le contenu, les conditions d'évaluation, le calendrier, le nombre de crédits (ou unités de cours capitalisables), etc. Votre établissement d'enseignement supérieur conçoit-il de tels descriptifs de cours? Dans l'affirmative,

- Qui est chargé de concevoir ces descriptifs de cours ?
- Par qui et comment les étudiants sont-ils informés de l'existence des descriptifs de cours ?
- Pensez-vous que les informations figurant dans un descriptif de cours tel que mentionné ci-dessus répondent aux besoins des étudiants ? Pensez-vous à quelque autre information complémentaire qu'il faudrait aussi envisager ?

2. Conception d'un relevé de notes et procédures de reconnaissance :

- Qui est chargé de concevoir et délivrer un relevé de notes ?
- Quelles informations sont incluses dans le relevé de notes ?
- Quelles difficultés se posent en termes de reconnaissance de crédits d'autres établissements d'enseignement supérieur (tant nationaux qu'étrangers) ? Comment tentez-vous de les résoudre ?

3. Conception d'un règlement d'examen :

- Veuillez décrire la base réglementaire des programmes d'étude que propose votre établissement d'enseignement supérieur. (Par exemple, avez-vous un règlement fixe pour tous les programmes d'étude ou chaque programme a-t-il son propre règlement ?)
- Veuillez décrire un cas survenu dans votre établissement qui a requis une modification formelle du règlement (p. ex. reconnaissance de crédits ; délivrance d'un certificat ; gestion de l'évaluation). Comment avez-vous procédé ? Quelles difficultés avez-vous dû surmonter ?

Chapitre 3

Harmonisation constructive : Corréler les acquis d'apprentissage, les stratégies d'enseignement et d'apprentissage et l'évaluation

3	Harmonisation constructive : Corréler les acquis d'apprentissage, les stratégies d'enseignement et d'apprentissage et l'évaluation	53
3.1	Qu'entend-on par « harmonisation constructive » ?	53
3.2	Corréler l'évaluation et les acquis d'apprentissage	55
3.3	Corréler les stratégies d'enseignement et d'apprentissage et les acquis d'apprentissage	63



Au terme de ce chapitre, vous devriez pouvoir...

- appliquer l'approche d'harmonisation constructive à la conception de parcours ;
- définir des techniques appropriées d'évaluation correspondant aux acquis d'apprentissage ;
- élaborer des stratégies appropriées d'enseignement et d'apprentissage pour atteindre les acquis d'apprentissage définis pour un cours.

3 Harmonisation constructive : Corréler les acquis d'apprentissage, les stratégies d'enseignement et d'apprentissage et l'évaluation

3.1 Qu'entend-on par « harmonisation constructive » ?

Une approche de l'enseignement et de l'apprentissage centrée sur l'apprenant exige des professeurs et des étudiants de ne pas se limiter à la restitution d'informations. Elle permet au contraire aux étudiants d'appliquer activement leurs connaissances, de mener une réflexion critique et de formuler et argumenter des jugements et décisions en connaissance de cause. En conséquence, elle requiert des dispositions d'apprentissage adaptées dépassant le cadre des seuls cours magistraux.

Pour appliquer une approche centrée sur l'apprenant, il faut examiner le parcours du point de vue des apprenants. Qu'entend-on par là ? Dans l'approche traditionnelle fondée sur le point de vue des enseignants, les professeurs visent à transmettre leurs connaissances aux étudiants. Pour ce faire, ils définissent certaines activités d'enseignement et certaines techniques d'évaluation. Le point de vue des étudiants est souvent inverse : ce ne sont pas les objectifs des enseignants qui définissent le parcours mais bien les évaluations (voir Ramsden 2003).

*« Les étudiants apprendront ce qui, selon eux, fera l'objet de l'évaluation et non ce qui pourrait avoir été enseigné dans le parcours, voire les sujets couverts pendant les cours magistraux. »
(traduit de Kennedy et al. 2006, 20)*

Par conséquent, les acquis d'apprentissage, les stratégies d'enseignement et d'apprentissage ainsi que les méthodes d'évaluation doivent être corrélés.

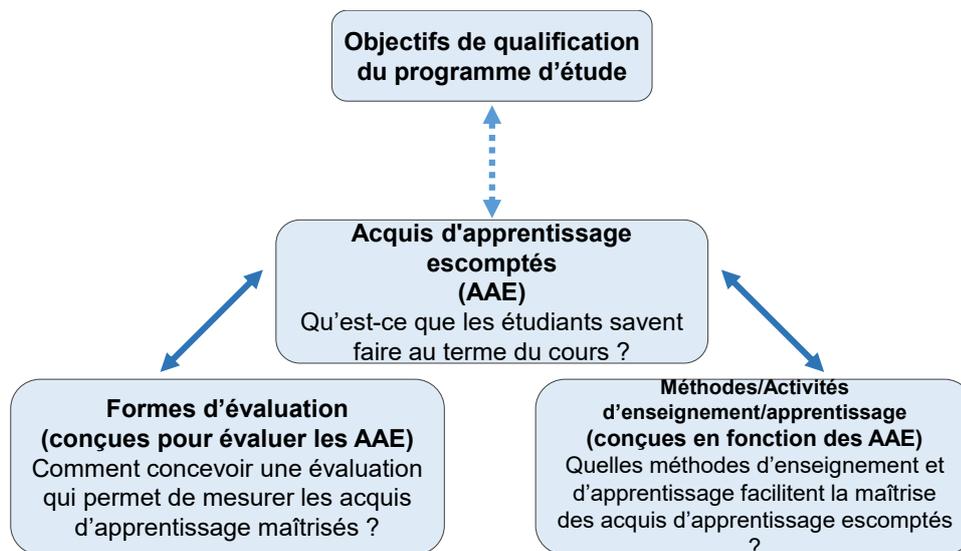


Figure 6 Objectifs de qualification du programme d'étude (ZfH)

Qu'entend-on par « harmonisation constructive » ?

John Biggs a défini la coordination de ces trois aspects — acquis d'apprentissage escomptés, enseignement et apprentissage, et évaluation — comme l'« **harmonisation constructive** » (Biggs, 2003). Le terme « constructive » fait référence au mode d'apprentissage et à ce que fait l'apprenant. Le terme « harmonisation » fait référence à ce que fait l'enseignant. Par conséquent, l'idée fondamentale de l'harmonisation constructive est de coordonner les activités d'enseignement et d'apprentissage et les méthodes d'évaluation de façon à ce qu'elles aident l'étudiant à maîtriser les acquis d'apprentissage escomptés.

Quelles en sont les implications pour les activités des professeurs ? Nous pouvons résumer trois tâches de base pour l'harmonisation constructive d'un cours (voir Kennedy et al. 2006, 22) :

1. Clairement définir les acquis d'apprentissage.
2. Choisir des méthodes d'évaluation à même d'évaluer les acquis d'apprentissage escomptés.
3. Sélectionner les stratégies d'enseignement et d'apprentissage susceptibles de préparer à l'évaluation et, ainsi, de garantir la maîtrise des acquis d'apprentissage.

Que peuvent faire les gestionnaires de la qualité dans ce contexte ?

Ce sont les professeurs qui sont responsables de l'enseignement et de l'apprentissage parce qu'ils sont les meilleurs juges en la matière, mais les gestionnaires de la qualité peuvent tout de même leur offrir une assistance. Par exemple, les gestionnaires de la qualité peuvent ...

- veiller à ce que les flux d'informations concernant certaines normes / exigences internes ou externes soient pris en considération dans les procédures d'évaluation ou lors de la notation des performances des étudiants ;
- veiller à ce que les professeurs communiquent en toute transparence leurs grilles de notation aux étudiants;
- poser de bonnes questions et découvrir des incohérences entre les différentes grilles de notation dans une faculté ou entre facultés et contribuer à résoudre ces disparités ;

- aider les professeurs à bien corrélérer les méthodes d'évaluation et les stratégies d'enseignement et d'apprentissage pour favoriser la maîtrise des acquis d'apprentissage escomptés (p. ex. fournir une matrice dans laquelle les professeurs doivent indiquer les acquis d'apprentissage escomptés ainsi que les techniques d'évaluation et les stratégies d'enseignement / apprentissage appropriées ; offrir des informations sur les formats d'évaluation et les stratégies d'enseignement et d'apprentissage possibles).

Pour ce faire, les questionnaires de la qualité doivent avoir une compréhension et une connaissance de base des techniques d'évaluation, de la façon de noter les performances des étudiants et des multiples possibilités de stratégies d'enseignement et d'apprentissage pouvant être utilisées pour faciliter l'apprentissage des étudiants.

Au [chapitre 2](#), nous avons appris comment définir des acquis d'apprentissage. Dans les pages qui suivent, nous nous concentrerons sur l'élaboration de méthodes d'évaluation appropriées pour évaluer les acquis d'apprentissage escomptés ([sous-chapitre 3.2](#)) et nous les corrélérerons aux stratégies d'enseignement et d'apprentissage adéquates pour faciliter la maîtrise des acquis d'apprentissage escomptés ([sous-chapitre 3.3](#)).



Lectures Complémentaires

- Anderson, L. W., & Krathwohl, D.R., et al. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Boston, MA (Pearson Education Group): Allyn & Bacon.
- Biggs, J. & Tang, C. (2007). *Teaching for quality learning at universities: What the student does* (3ème édition). Berkshire: Open University Press.
- Biggs, J. (2003). *Aligning teaching and assessment to curriculum objectives*. LTSN Generic Centre.
- Film didactique expliquant la théorie de l'harmonisation constructive.
 - Brabrand, C. & Andersen, J. (Author) (13 octobre 2016). *Teaching teaching & understanding understanding* [Television broadcast].

3.2 Corréler l'évaluation et les acquis d'apprentissage

L'évaluation joue un rôle important dans les processus d'enseignement (supérieur) : elle assure une fonction de contrôle du processus d'apprentissage parce que, pour présenter un examen ou recevoir des retours d'informations, il faut fort s'impliquer dans des activités d'apprentissage. Le passage à une conception de programmes basée sur les compétences induit un passage à une évaluation fondée sur les compétences. En d'autres termes, il ne faut pas seulement évaluer les connaissances mais aussi juger et évaluer les compétences que les étudiants ont acquises.

Approche traditionnelle	Approche fondée sur les compétences
<p><i>Question fondamentale :</i> Quelles qualifications les étudiants maîtrisent-ils à la fin du cours ?</p>	<p><i>Question fondamentale :</i> Qu'est-ce que les étudiants devraient être capables de faire ? Et, dès lors, de quelles compétences (spécifiques à la matière, sociales, communicatives, etc.) ont-ils besoin ?</p>
<p>L'évaluation du contenu se réfère au contenu du cours</p>	<p>L'évaluation du contenu est définie par les compétences à acquérir pendant le cours.</p>
<p><i>Perspective centrée sur l'enseignant :</i> L'élément clé de l'évaluation est la reproduction de connaissances que l'enseignant a transmises pendant le cours.</p>	<p><i>Perspective centrée sur l'apprenant :</i> Le format d'évaluation doit permettre aux étudiants de montrer s'ils maîtrisent les compétences définies pour le cours.</p>

Tableau 5 Comparaison de l'approche traditionnelle et de l'approche fondée sur les compétences (tableau de l'auteur)

Exemple : Corréler les acquis d'apprentissage et l'évaluation

Si les acquis d'apprentissage escomptés que l'enseignant a définis lors de la conception du cours ne sont pas reflétés dans l'évaluation, on observera fort probablement un décalage entre les acquis d'apprentissage escomptés définis par l'enseignant et les acquis d'apprentissage de l'étudiant induits par l'évaluation, comme l'illustre l'exemple suivant :

Dans un cours sur la gestion de projets, un acquis d'apprentissage escompté est que les étudiants soient capables de planifier, mettre en œuvre et analyser des projets en toute autonomie. Cependant, si une évaluation cible uniquement la restitution des théories et méthodes de gestion de projets, les étudiants concentreront leur apprentissage sur cette tâche-là. L'acquis d'apprentissage prédéfini ne sera pas atteint. Pour qu'il le soit, il faudrait que l'évaluation teste la mesure dans laquelle les étudiants sont capables d'appliquer leur connaissance des théories et des méthodes. Le meilleur moyen de mesurer cette capacité est

1. d'analyser des cas ou
2. de remanier des plans de gestion de projet mal conçus ou
3. de consigner le processus de planification et de mise en œuvre d'un projet.

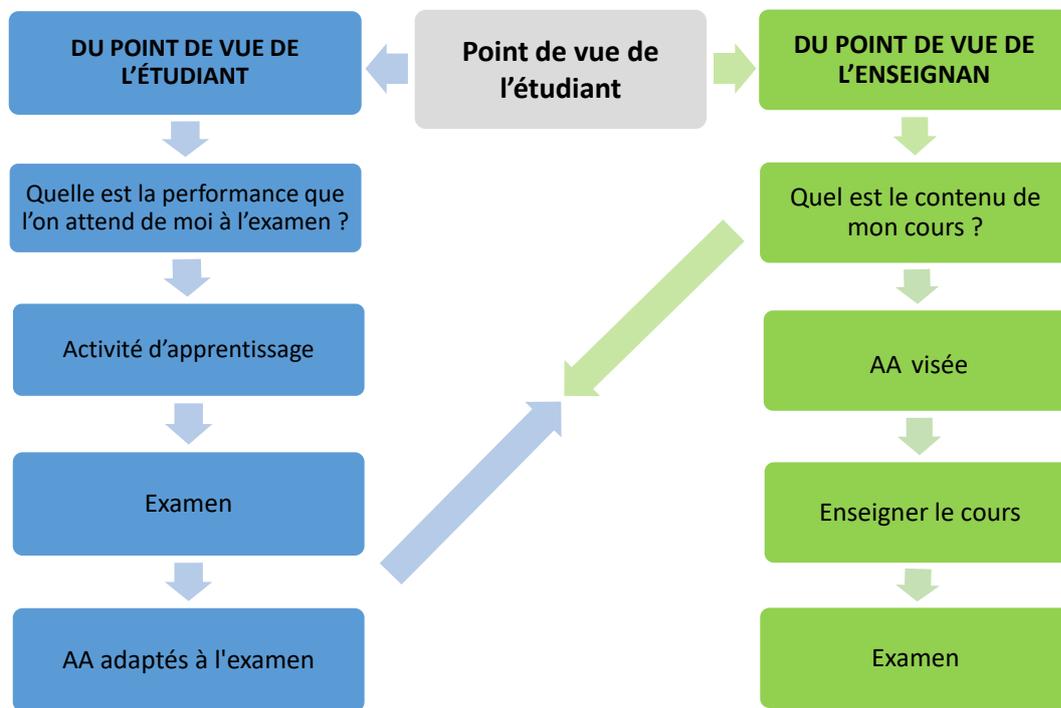


Figure 7 Perspective sur le processus de l'apprentissage de l'étudiant (ZfH)

En ce qui concerne les techniques d'évaluation, nous pouvons différencier deux groupes : l'évaluation formative et l'évaluation sommative.

L'**évaluation formative** surveille les processus d'apprentissage et les progrès de l'étudiant, en fournissant des retours d'informations sur les points forts et les points faibles des activités d'enseignement et d'apprentissage. Elle comporte donc une réaction de l'enseignant aux besoins de l'étudiant. La prise en compte de ces procédures de retours d'informations permet de modifier et d'améliorer les activités d'enseignement et d'apprentissage. Ce type d'évaluation devrait donc être réalisé au début d'un cours ou pendant celui-ci (voir Kennedy 2006, Black / Williams 1998).

« L'évaluation formative fait partie du processus pédagogique plutôt que du processus docimologique. » (traduit de Kennedy et al. 2006, 21)

Parmi les techniques habituelles d'évaluation formative, citons un exposé d'une minute³, des sondages de la classe ou des questions de test formulées par les étudiants⁴ (pour en savoir plus, voir (Brown, 2001)).

³ Dans un exposé d'une minute, les étudiants résument les informations les plus importantes ou préparent une courte déclaration.

⁴ Les étudiants formulent des questions d'examen pouvant être utilisées pour réviser la matière. Cela donne aux enseignants des indications sur ce que les étudiants ont appris ou n'ont pas appris.

Évaluation Formative

- But : Surveiller l'apprentissage des étudiants ;
- Tout au long du cours, évaluation permanente ;
- Qualitative ;
- Aide les étudiants à identifier leurs points forts et leurs points faibles et à cibler les domaines sur lesquels ils doivent concentrer leurs efforts ;
- Aide la faculté à détecter les difficultés des étudiants et à apporter immédiatement une solution aux problèmes ;
- Généralement non notée.

« L'évaluation sommative permet d'attribuer une note qui reflète la performance de l'étudiant. »
(traduit de Kennedy et al. 2006, 21)

L'évaluation sommative résume l'apprentissage de l'étudiant, généralement à la fin d'une période d'enseignement, et décrit ce que les étudiants ont appris pendant cette période. Ce type de description facilite une notation qui reflète la performance de l'étudiant par rapport à certaines normes ou références. Lorsque l'on évoque des techniques d'évaluation sommative, on pense de suite à des formes habituelles telles qu'un examen écrit (questions ou rédactions) ou un examen oral (questions orales ou démonstration de compétences pratiques) (voir Kennedy et al. 2006, 21 ; Brown/Knight 1998).

Toutefois, il existe de nombreuses autres possibilités pour évaluer des acquis d'apprentissage. Le tableau ci-dessous brosse un aperçu des diverses formes d'évaluation et des compétences qu'elles permettent d'évaluer. Cette liste n'est pas exhaustive.

Forme d'évaluation	Compétences à évaluer
Thèses	<ul style="list-style-type: none"> ■ élaborer, analyser et juger des questions de recherche ■ trouver et examiner des liens avec d'autres thèmes
Soutenance de thèses	<ul style="list-style-type: none"> ■ appliquer des connaissances théoriques ■ structurer les thèses ■ élaborer et appliquer des méthodes de travail efficaces pour terminer les thèses ■ travailler dans des contraintes de temps pour respecter les échéances ■ compétences mentionnées pour les mémoires/rapports

Forme d'évaluation	Compétences à évaluer
Mémoires ou rapports, p. ex. <ul style="list-style-type: none"> ■ critique d'articles ■ critique de rapports de recherche divergents ■ analyses de textes, de données, de cas ■ portfolio (électronique), journal ■ rapport de stage pratique ■ rapport de stage en entreprise ■ rapport de projet 	<ul style="list-style-type: none"> ■ analyser des connaissances théoriques et mener une réflexion à leur sujet ■ différencier des approches théoriques ■ faire la critique de son propre travail ■ utiliser des méthodes scientifiques ■ énoncer des problèmes et résoudre ceux énoncés par le professeur ■ mener des recherches de plus en plus complexes même si de faible ampleur ■ résumer les lectures paraissant les plus pertinentes au vu des besoins actuels ■ analyser la littérature ■ rechercher des documents pertinents dans les bibliothèques et en ligne ■ utiliser les nouveaux médias ■ reproduire des activités / aptitudes professionnelles pendant un stage en entreprise / un projet / un travail sur le terrain ■ analyser et reproduire des aptitudes techniques ou des compétences de laboratoire ■ illustrer et commenter la façon de passer de la théorie à la pratique (p. ex. pendant un stage en entreprise, un projet, un travail sur le terrain) ■ travailler dans des contraintes de temps pour respecter les échéances
Discussion orale Entretien	<ul style="list-style-type: none"> ■ interagir avec différentes parties prenantes ■ présenter oralement des informations sur des analyses, des données, des résultats, etc. ■ résumer oralement des connaissances théoriques ■ mener une réflexion critique et examiner des questions de recherche ■ formuler un commentaire critique sur d'autres déclarations / arguments ■ énoncer des problèmes et résoudre ceux énoncés par le professeur
Présentation (par poster)	<ul style="list-style-type: none"> ■ résumer des aspects clés d'un problème donné et les rendre compréhensibles pour d'autres ■ illustrer de façon créative un sujet / une question/un problème déterminé ■ effectuer un travail créatif au sein d'un groupe (en cas de travail de groupe) ■ diriger / présider des activités de groupe (en cas de travail de groupe) ■ travailler avec d'autres étudiants pour co-présenter une solution à un problème / découvrir un sujet de recherche ■ travailler dans des contraintes de temps pour respecter les échéances

Forme d'évaluation	Compétences à évaluer
Journal	■ résumer les aspects et résultats clés d'une tâche déterminée (p. ex au laboratoire)
Examen écrit	■ répéter, résumer, analyser, reproduire et comprendre des connaissances théoriques
Choix multiple	■ comprendre des connaissances théoriques

Tableau 6 Formes d'évaluation et compétences à évaluer (University of the Sciences, 2014)

Comment noter les performances des étudiants

Après avoir décidé de la technique d'évaluation appropriée pour évaluer si les étudiants maîtrisent ou non les acquis d'apprentissage escomptés, les professeurs doivent définir des critères de notation qui permettent d'évaluer le niveau de performance des étudiants.

Les critères de notation fixent un cadre permettant de différencier des niveaux de performance

Les critères de notation fixent un cadre permettant de différencier des niveaux de performance comme excellents, bons, satisfaisants ou insuffisants. Ils devraient être définis selon des principes équitables, objectifs et justifiables et devraient être communiqués de façon transparente aux étudiants au début du cours théorique. Ainsi, les étudiants pourront concevoir leurs activités d'apprentissage de façon appropriée pour être prêts pour le test. Pour pouvoir noter la performance des étudiants, le professeur doit définir des critères de notation qui indiquent le niveau de performance des étudiants.



Critères de notation

Les critères de notation sont « des déclarations qui indiquent ce que doit prouver un étudiant pour atteindre une meilleure note » (traduit de Kennedy et al. 2006, 23).

Sur la base de ces critères, une note peut indiquer un niveau général de compétence. Toutefois, cela n'inclut pas encore un retour qualitatif d'informations sur les points forts et les points faibles de la performance de l'étudiant concernant des acquis d'apprentissage spécifiques.

C'est pourquoi un système de notation devrait être combiné à un guide de notation capable de révéler certains domaines d'amélioration. Un tel guide de notation est appelé rubrique d'évaluation.

Les rubriques d'évaluation décrivent des systèmes de notation qui permettent d'évaluer et de juger la qualité de la performance d'un étudiant déterminé par rapport aux acquis d'apprentissage escomptés. Elles fournissent des descriptions de ce qui est attendu pour chaque niveau. Elles décrivent donc la mesure dans laquelle il est satisfait à ces critères spécifiques. Ce faisant, elles permettent aux étudiants de comprendre pourquoi ils ont reçu une note particulière. De plus, les rubriques permettent de donner des commentaires sur ce que les étudiants doivent faire pour améliorer leur performance future (voir Moscal, B., 2000 ; Mueller, J.). En fonction du but de l'évaluation, nous pouvons différencier les rubriques analytiques des rubriques holistiques.



Rubrique d'évaluation

Une rubrique d'évaluation « est un outil de notation utilisé pour décrire les critères utilisés pour noter la performance des étudiants » (traduit de Kennedy et al. 2006, 24).

Rubriques d'évaluation analytiques

Elles s'utilisent pour distinguer des aspects importants de la performance des étudiants par rapport aux critères de performance. Ces aspects sont présentés dans des catégories distinctes et notés séparément.

Les rubriques d'évaluation sont des critères de performance mesurables

Travail efficace en équipe				
Échelle →	Insuffisant (1)	En progrès (2)	Satisfaisant (3)	Exemplaire (4)
↓ Aspects				
Recherche et collecte d'informations	Ne collecte pas d'informations liées au sujet.	Collecte très peu d'informations — certaines sont liées au sujet.	Collecte quelques informations de base — la plupart sont liées au sujet.	Collecte beaucoup d'informations — toutes sont liées au sujet.
Accomplissement des tâches liées au rôle de l'équipe	N'effectue aucune tâche associée au rôle de l'équipe.	Effectue peu de tâches.	Effectue presque toutes les tâches.	Effectue toutes les tâches associées au rôle de l'équipe.
Réalisation de sa part de travail dans l'équipe	Compte toujours sur les autres pour faire le travail.	Fait rarement le travail demandé — doit souvent être rappelé à l'ordre.	Fait généralement le travail demandé — doit rarement être rappelé à l'ordre.	Fait toujours le travail demandé sans qu'il faille le rappeler à l'ordre.
Écoute des autres membres de l'équipe	Parle tout le temps — ne laisse jamais personne d'autre s'exprimer.	Parle la plupart du temps — laisse rarement d'autres s'exprimer.	Écoute mais parle parfois trop.	Écoute et parle de façon équilibrée.

Tableau 7 Rubrique d'évaluation analytique (Rogers, 2010)

Rubrique d'évaluation holistique

S'utilise pour obtenir une vue plus globale de la performance des étudiants concernant une certaine tâche. Dans ce cas, la performance est évaluée au moyen de critères multiples corrélés à la meilleure performance générale.

Travail efficace en équipe			
Insuffisant (1)	En progrès (2)	Satisfaisant (3)	Exemplaire (4)
<ul style="list-style-type: none"> ■ Ne collecte pas d'informations liées au sujet. ■ N'effectue aucune tâche associée au rôle de l'équipe. ■ Compte toujours sur les autres pour faire le travail. ■ Parle tout le temps — ne laisse jamais personne d'autre s'exprimer. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Collecte très peu d'informations — certaines sont liées au sujet. ■ Effectue peu de tâches. ■ Fait rarement le travail demandé — doit souvent être rappelé à l'ordre. ■ Parle la plupart du temps — laisse rarement d'autres s'exprimer. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Collecte quelques informations de base — la plupart sont liées au sujet. ■ Effectue presque toutes les tâches. ■ Fait généralement le travail demandé — doit rarement être rappelé à l'ordre. ■ Écoute mais parle parfois trop. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Collecte beaucoup d'informations — toutes sont liées au sujet. ■ Effectue toutes les tâches associées au rôle de l'équipe. ■ Fait toujours le travail demandé sans qu'il faille le rappeler à l'ordre. ■ Écoute et encourage les autres à participer.

Tableau 8 Rubrique d'évaluation holistique (Rogers, 2010)

Les rubriques d'évaluation sont ventilées en holistiques et analytiques, mais aussi en **générales et spécifiques à une tâche**.

Par exemple, si un acquis d'apprentissage escompté d'un cours déterminé est le développement des aptitudes de communication orale des étudiants, une rubrique d'évaluation générale peut être utilisée pour juger chacune des présentations orales faites par les étudiants. Ce qui en ressort permet aux étudiants d'améliorer leur performance lors de la présentation suivante (voir Moscal, B., 2000). Si chacune de ces présentations orales se concentre sur des sujets différents, une rubrique spécifique à la tâche peut être utilisée. Par exemple, dans un cours d'histoire, un acquis d'apprentissage peut être que les étudiants aient des connaissances factuelles et conceptuelles sur différents événements historiques. Des rubriques distinctes, spécifiques à une tâche permettent d'évaluer la performance des étudiants pour chaque événement distinct. En pratique, les rubriques contiennent des composantes tant générales que spécifiques à une tâche. Si nous reprenons l'exemple précité, le but d'une évaluation peut être d'évaluer les aptitudes de présentation orale des étudiants et leur connaissance des événements historiques étudiés pendant le cours.

En résumé, le professeur devrait garder à l'esprit les questions suivantes pour utiliser des techniques d'évaluation appropriées :

1. Quels acquis d'apprentissage faut-il évaluer (p. ex. matières, compétences génériques) ? Généralement, on n'évalue pas tous les acquis d'apprentissage mais uniquement quelques-uns. Pour choisir une technique d'évaluation appropriée, le professeur doit décider quels acquis d'apprentissage seront évalués et quels sont ceux qui ne le seront pas.
2. Comment évaluer les acquis d'apprentissage définis ? Y aura-t-il une évaluation formative ou sommative? L'évaluation devrait-elle être écrite, orale ou pratique et quelle est la technique appropriée pour évaluer les acquis d'apprentissage choisis (p. ex. portfolio, présentation écrite, présentation orale, débat, étude de cas, simulation) ?
3. Comment la performance de l'étudiant devrait-elle être notée ? Pour pouvoir noter la performance des étudiants, il faut disposer de critères de notation, qui peuvent être systématisés dans une rubrique d'évaluation.



Lectures complémentaires

- L'Eberly Centre for teaching excellence offre plus d'informations sur les différents aspects de l'évaluation, tels que l'évaluation de l'apprentissage de l'étudiant ou de la pratique du professeur : The Eberly Center for Teaching Excellence and Educational Innovation. *Assess Student Learning*. Consulté le 20 janvier 2015 sur la page <http://www.cmu.edu/teaching/assessment/howto/assesslearning/index.html>.
- Pour en savoir plus sur une évaluation efficace, veuillez consulter le site web de la Park University Park University. *Incorporating and Documenting Effective Assessment*. Consulté le 20 janvier 2015 sur la page <http://www.park.edu/center-for-excellence-in-teaching-and-learning/resources/cetl-quick-tips/effective-assessment.html>.
- Le LTSN Guide for Lecturers est un guide sur l'évaluation à l'attention des professeurs : Brown, G. (2001). *Assessment: A Guide for Lecturers: LTSN Generic Centre*. LTSN Generic Centre Assessment (2001): Guide for Lecturers, 2001.
- L'Association of American Colleges and Universities (AACU) a défini une large gamme de rubriques d'évaluation : University of Delaware. Center for Teaching & Assessment of Learning. Consulté le 20 janvier 2015, sur le site <http://ctal.udel.edu/assessment/resources/rubrics/>.
- Tuning Project. (2014). *Educational Structures in Europe*. Consulté le 20 janvier 2015, sur le site <http://www.unideusto.org/tuningeu>.
- Kennedy, D., Hyland, Á., & Ryan, N. (2006). *Writing and Using Learning Outcomes: A Practical Guide*. Cork: University College Cork.

3.3 Corréler les stratégies d'enseignement et d'apprentissage et les acquis d'apprentissage

En fonction des techniques d'évaluation choisies, les professeurs peuvent élaborer des stratégies appropriées d'enseignement et d'apprentissage susceptibles de préparer les étudiants à l'évaluation et ainsi les aider à maîtriser les acquis d'apprentissage escomptés.

Lorsque nous parlons de stratégies d'enseignement et d'apprentissage, nous constatons qu'elles ne se limitent pas aux cours magistraux et aux séminaires. Au contraire, il existe une multitude de stratégies d'enseignement et d'apprentissage. Le tableau suivant brosse un aperçu de quelques méthodes courantes et reconnues.

Stratégies d'enseignement et d'apprentissage

- **Cours magistraux traditionnels.** Les professeurs jouent le rôle principal dans le processus d'apprentissage, en transmettant certaines connaissances, généralement sous forme orale, à l'ensemble des étudiants présents au cours. Cette méthode est souvent adoptée lorsque les étudiants sont nombreux et / ou pour présenter un certain sujet, si un expert est invité, etc.
- **Études de cas.** Étude analytique et détaillée d'une situation réelle ou hypothétique, au cours de laquelle les étudiants doivent suggérer des interprétations et des solutions.
- **Nouveaux cas.** Méthode similaire à la précédente. Les informations ne sont pas totalement fournies par le professeur au début, de sorte que celui-ci agit comme informateur en répondant aux questions et doutes des étudiants.
- **Apprentissage ciblé.** La classe est divisée en groupes pour analyser et traiter un sujet et / ou une tâche déterminée.
- **Séminaire.** Les étudiants travaillent en groupes de petite à moyenne taille pour traiter d'un sujet pertinent. Ils étudient et analysent le sujet en utilisant des ressources documentaires directes.
- **Tutorat par les pairs.** Un étudiant d'un niveau avancé travaille comme tuteur avec un autre étudiant, sous la supervision du professeur.
- **Travail en petits groupes.** Les étudiants travaillent en petits groupes et le professeur distribue un plan d'action décrivant les tâches à réaliser.

Approche globale (approche interdisciplinaire)

- **Projets.** Travail individuel et / ou en groupe, assuré par les étudiants eux-mêmes, en fonction de leurs propres centres d'intérêt ou besoins. Le professeur agit en tant que tuteur, pour guider et faciliter le travail de l'étudiant.
- **Résolution de problèmes.** Généralement en petits groupes. Les étudiants doivent identifier un problème, l'analyser, formuler et développer une hypothèse et proposer d'autres solutions pour résoudre le problème.

Source : Adapté du « e-Training course, Module 6. Cultural Preparation Course for North African Students Coming to Europe ». 2008.

En gardant à l'esprit cet ensemble d'approches de l'enseignement et de l'apprentissage, nous pouvons maintenant réfléchir à la façon de les utiliser à bon escient. Pour ce faire, poursuivons sur la base du tableau 6 « Formes d'évaluation et compétences à évaluer ». Une colonne a été ajoutée, montrant les formats d'enseignement et d'apprentissage qui contribuent à développer des compétences spécifiques et facilitent la préparation à différentes formes d'évaluation.

Forme d'évaluation	Compétences à évaluer	Formats d'enseignement et d'apprentissage
Thèse	<ul style="list-style-type: none"> ■ élaborer, analyser et juger des questions de recherche ■ trouver et examiner des liens avec d'autres thèmes 	<ul style="list-style-type: none"> ■ colloque de clôture
Soutenance de thèses	<ul style="list-style-type: none"> ■ appliquer des connaissances théoriques ■ structurer les thèses ■ élaborer et appliquer des méthodes de travail efficaces pour terminer la thèse ■ travailler dans des contraintes de temps pour respecter les échéances ■ compétences mentionnées pour les mémoires/rapports 	<ul style="list-style-type: none"> ■ séminaire ■ résolution de problèmes
Mémoires ou rapports, p. ex. <ul style="list-style-type: none"> ■ critique d'articles ■ critique de rapports de recherche divergents ■ analyses de textes, de données, de cas ■ portfolio (électronique), journal ■ rapport de stage pratique ■ rapport de stage en entreprise ■ rapport de projet 	<ul style="list-style-type: none"> ■ analyser des connaissances théoriques et mener une réflexion à leur sujet ■ différencier des approches théoriques ■ faire la critique de son propre travail ■ utiliser des méthodes scientifiques ■ énoncer des problèmes et résoudre ceux énoncés par le professeur ■ mener des recherches de plus en plus complexes même si de faible ampleur ■ résumer les lectures paraissant les plus pertinentes au vu des besoins actuels ■ analyser la littérature ■ rechercher des documents pertinents dans les bibliothèques et en ligne ■ utiliser les nouveaux médias ■ en cas de compte rendu d'un travail de groupe : travailler avec d'autres étudiants pour co-présenter une solution à un problème / découvrir un sujet de recherche ■ reproduire des activités / aptitudes professionnelles pendant un stage en entreprise / un projet / un travail sur le terrain ■ analyser et reproduire des aptitudes techniques ou des compétences de laboratoire ■ illustrer et commenter la façon de passer de la théorie à la pratique (p. ex. pendant un stage en entreprise, un projet, un travail sur le terrain) ■ travailler dans des contraintes de temps pour respecter les échéances 	<ul style="list-style-type: none"> ■ cours magistral ■ études de cas ■ nouveaux cas ■ travail en petits groupes ■ résolution de problèmes ■ mentorat / supervision d'un stage en entreprise / du plan d'action d'un projet ■ projet ■ groupe de recherche

Forme d'évaluation	Compétences à évaluer	Formats d'enseignement et d'apprentissage
Discussion orale	<ul style="list-style-type: none"> ■ interagir avec différentes parties prenantes 	<ul style="list-style-type: none"> ■ séminaire (de recherche)
Entretien	<ul style="list-style-type: none"> ■ présenter oralement des informations sur des analyses, des données, des résultats, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ cours magistral
Débat	<ul style="list-style-type: none"> ■ résumer oralement des connaissances théoriques ■ mener une réflexion critique et examiner des questions de recherche ■ formuler un commentaire critique sur d'autres déclarations / arguments ■ énoncer des problèmes et résoudre ceux énoncés par le professeur ■ diriger / présider des activités de groupe 	<ul style="list-style-type: none"> ■ projet ■ cours en laboratoire ■ stage pratique ■ jeu de rôle ■ études de cas ■ nouveaux cas ■ travail en petits groupes
Présentation (par poster)	<ul style="list-style-type: none"> ■ résumer des aspects clés d'un problème donné et les rendre compréhensibles pour d'autres ■ illustrer de façon créative un sujet / une question / un problème déterminé ■ effectuer un travail créatif au sein d'un groupe (en cas de travail de groupe) ■ diriger / présider des activités de groupe (en cas de travail de groupe) ■ travailler avec d'autres étudiants pour co-présenter une solution à un problème / découvrir un sujet de recherche ■ travailler dans des contraintes de temps pour respecter les échéances 	<ul style="list-style-type: none"> ■ séminaire (de recherche) ■ cours magistral ■ projet ■ laboratoire ■ stage pratique ■ travail en petits groupes ■ étude de cas ■ étude de nouveaux cas
Journal	<ul style="list-style-type: none"> ■ résumer les aspects et résultats clés d'une tâche déterminée (p. ex au laboratoire) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ plan d'action de projet ■ laboratoire ■ stage pratique
Examen écrit	<ul style="list-style-type: none"> ■ répéter, résumer, analyser, reproduire et comprendre des connaissances théoriques 	<ul style="list-style-type: none"> ■ séminaire (de recherche) ■ cours magistral
Choix multiple	<ul style="list-style-type: none"> ■ comprendre des connaissances théoriques 	<ul style="list-style-type: none"> ■ cours magistral

Tableau 9 Formes d'évaluation, compétences à évaluer et formats d'enseignement et d'apprentissage (University of the Sciences, 2014)

Deux exemples de scénarios d'apprentissage :

Scénario d'apprentissage	Ce que fait l'enseignant	Ce que fait l'étudiant	Acquis d'apprentissage escomptés	Forme d'évaluation
I. Cours magistral	Lire ses notes aux étudiants sur un sujet	<ul style="list-style-type: none"> ■ écouter ■ prendre des notes ■ mémoriser 	<ul style="list-style-type: none"> ■ mémoriser et se rappeler certaines terminologies relatives au sujet ■ décrire des façons de résoudre des problèmes spécifiés pendant le cours ■ citer et énumérer certains critères pour traiter le sujet 	<ul style="list-style-type: none"> ■ examen écrit ■ choix multiple ■ examen oral
II. Séminaire	<p>Organiser des situations dans lesquelles les étudiants</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ acquièrent des connaissances sur le sujet (p. ex. examen de la littérature) ■ examinent différentes approches (de recherche) du sujet ■ critiquent différents articles sur le sujet 	<ul style="list-style-type: none"> ■ collaborent avec d'autres étudiants pour réaliser une tâche déterminée ■ appliquent leurs connaissances théoriques au sujet 	<ul style="list-style-type: none"> ■ identifient des aspects cruciaux du sujet ■ examinent et analysent des approches différentes du sujet ■ choisissent en connaissance de cause parmi différentes approches du sujet ■ définissent, interprètent et résolvent des problèmes relatifs au sujet en collaborant avec d'autres 	<ul style="list-style-type: none"> ■ mémoires ou rapports écrits, p. ex. ■ critique d'articles ■ critique de rapports de recherche divergents ■ analyses de textes, de données, de cas, etc.

Tableau 10 Exemples de scénarios d'apprentissage (tableau de l'auteur)

Difficulté d'appliquer l'harmonisation constructive à l'enseignement et à l'apprentissage

La conception de parcours selon l'approche de l'harmonisation constructive pose divers défis. Il faut tout d'abord que le passage du paradigme d'enseignement au paradigme d'apprentissage ait été réalisé dans tout le système, par toutes les parties prenantes concernées. Par exemple, très souvent les étudiants ne savent pas exactement ce qu'ils devraient apprendre ni comment apprendre et pourquoi. Parallèlement, le professeur

pense avoir suffisamment expliqué ce qu'il faut apprendre, comment apprendre et pourquoi. Mais que signifie « suffisamment » à cet égard ? Du point de vue de l'étudiant, ces explications n'ont pas été suffisamment claires et compréhensibles. Dans le pire des cas, il est alors difficile pour les étudiants de maîtriser les acquis d'apprentissage escomptés.

En conséquence, lorsque l'on travaille sur des stratégies d'enseignement et d'apprentissage, il faut élaborer des scénarios d'apprentissage multiples et variables qui aident les étudiants à appliquer activement leurs connaissances. Ainsi, les étudiants pourront acquérir des compétences à différents niveaux cognitifs. Dans une approche centrée sur l'apprenant, le professeur devient un facilitateur, en préparant certains environnements d'apprentissage, et un ami critique des étudiants, en regardant comment ceux-ci appliquent leurs connaissances. Par conséquent, les professeurs doivent comprendre comment les étudiants abordent l'apprentissage pour parvenir à maîtriser les acquis d'apprentissage escomptés. Ensuite, ils pourront déduire des méthodes qui soutiennent les activités d'apprentissage des étudiants pour faire face aux exigences escomptées et aux tâches à accomplir dans un domaine spécifique. Les professeurs sont censés faciliter les processus d'apprentissage et pas seulement fournir des réponses faciles. Ainsi, les étudiants jouent un rôle plus actif et autonome dans leurs processus d'apprentissage.

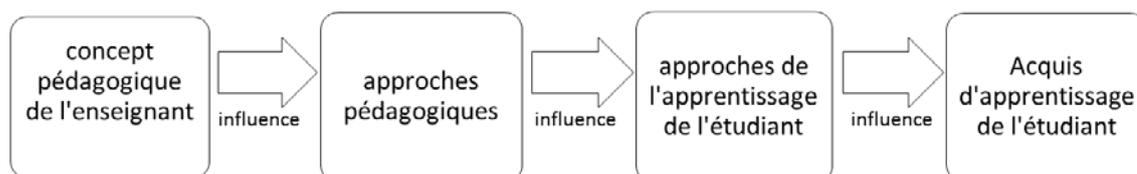


Figure 8 L'impact des conceptions de l'enseignement sur l'enseignement et l'apprentissage (Kember 2009, 2)

Dans ce contexte, les questionnaires de la qualité peuvent jouer un rôle d'observateur et aider les professeurs à relever les défis susmentionnés. Ils peuvent contribuer à évaluer le degré de correspondance entre les concepts de l'enseignement qu'ont les professeurs et les acquis d'apprentissage des étudiants. Ils peuvent exposer toute divergence au professeur et lui proposer différentes approches des stratégies d'enseignement et d'apprentissage ou des techniques d'évaluation à partir desquelles le professeur peut choisir de réviser ses approches pédagogiques.

Questions et tâches à accomplir

1. De nombreuses stratégies d'enseignement et d'apprentissage s'articulent autour de l'apprentissage centré sur l'apprenant. Veuillez consulter l'Internet et rechercher une stratégie qui vous paraît utile pour votre cours. Résumez cette stratégie et expliquez pourquoi elle est utile pour votre cours, au vu des opportunités mais aussi des difficultés.
2. Veuillez sélectionner un cours que vous donnez et mener une étude critique de sa conception et du plan pédagogique à la lumière des principes de l'harmonisation constructive. Quelles méthodes pédagogiques appliquez-vous ? Dans quelle mesure ces méthodes aident-elles les étudiants à maîtriser les acquis d'apprentissage définis ? Que pourriez-vous améliorer ?

Chapitre 4

Évaluation et révision des programmes d'étude

4	Évaluation et révision des programmes d'étude	71
4.1	Portée de l'évaluation régulière des programmes	71
4.2	Éléments clés d'une évaluation régulière des programmes	74
4.3	Rédaction d'un rapport d'auto-évaluation d'un programme	79
4.3.1	Objectifs d'un rapport d'auto-évaluation au niveau du programme	79
4.3.2	Aspects clés à prendre en considération pour la rédaction d'un rapport d'auto-évaluation	80



Au terme de ce chapitre, vous devriez pouvoir...

- planifier et élaborer une révision des programmes d'étude et de leurs parcours basée sur les acquis d'apprentissage ;
- déterminer les étapes organisationnelles pertinentes à prendre en considération pour planifier et élaborer une évaluation et une révision de programmes d'étude ;
- établir un rapport d'évaluation de programmes d'étude.

4 Évaluation et révision des programmes d'étude

4.1 Portée de l'évaluation régulière des programmes

Dans les chapitres précédents, nous avons appris comment définir les objectifs et les acquis d'apprentissage de programmes d'étude. De plus, nous avons brossé un premier aperçu des stratégies d'enseignement et d'apprentissage et de leur harmonisation avec les acquis d'apprentissage escomptés et avec les méthodes d'évaluation. En nous basant sur le cycle PDCA (voir Deming, 1996 ; Module 1), nous pouvons corrélérer ces activités aux phases de « planification » et de « développement » d'un programme d'étude. Dans les pages qui suivent, nous étudierons de plus près la phase de « contrôle » : il s'agit de vérifier dans quelle mesure un programme d'étude atteint ses objectifs, quels points forts et points faibles peuvent être observés et quelles conclusions peuvent être tirées en vue de l'amélioration continue de ce programme d'étude et, au mieux, également dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage en général.

L'évaluation d'un programme d'étude permet de trouver des réponses concernant les points forts, les points faibles et les aspects améliorables et peut ainsi servir de base à une révision de ce programme. Elle peut envisager le programme dans son ensemble ou se concentrer sur des aspects spécifiques, tels que le profil du programme, les objectifs de qualification, la conception du parcours ainsi que les conditions qui déterminent les procédures d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation. Les résultats de l'évaluation d'un programme peuvent révéler des risques et dangers existants mais aussi activer des possibilités d'amélioration à court, à moyen et à long terme.

Une première évaluation d'un programme d'étude peut généralement examiner le fonctionnement du programme dans son ensemble, si vous n'avez pas encore de question spécifique à cibler. Pour ce faire, il peut être utile de disposer d'un aperçu général des données déjà disponibles (p. ex. sondages des étudiants/diplômés ou données sur le programme et les étudiants) et d'examiner le programme d'étude dans son ensemble avant d'approfondir l'évaluation. En l'absence de données sur le programme d'étude, il faudra d'abord collecter ou préparer des données. Une fois l'aperçu général est disponible (p. ex. sous la forme d'un rapport sur les données), on s'aperçoit souvent que pour traiter des questions ouvertes, des points faibles identifiés et des domaines à améliorer, il faut collecter et analyser plus de données.

La personne ou le comité en charge de l'évaluation devrait décider des objectifs de l'évaluation et définir la ou les questions d'évaluation (voir les phases d'une évaluation, Module 2, sous-chapitre 2.4). Après avoir défini les objectifs et les domaines thématiques majeurs de l'évaluation d'un programme, il faut décider du type, de la méthode d'évaluation et des instruments d'acquisition de données :

1. L'évaluation devrait-elle être formative ou sommative ? (voir Module 2, chapitre 1)
2. L'évaluation peut-elle être réalisée en interne par le programme d'étude lui-même, avec l'appui d'une cellule de la qualité (auto-évaluation interne), en incluant des pairs internes tels que des professeurs et des

étudiants, ou peut-elle être menée par la cellule d'AQ (évaluation interne) ? Une autre option pourrait être de réaliser une évaluation externe (p. ex. professeurs et étudiants d'autres établissements d'enseignement supérieur, employeurs, diplômés, experts dans des domaines spécifiques) ou de choisir une solution mixte (voir l'encadré ci-dessous et le Module 2, sous-chapitre 2.2 pour les avantages et les inconvénients).

3. Il est aussi possible de poser d'autres questions : quelles données me permettront de répondre à des questions d'évaluation qui ont été identifiées ; ces données sont-elles déjà disponibles et, dans la négative, comment les collecter ? (voir Module 2, sous-chapitres 3.3 et 3.4)

Pour pouvoir mener des évaluations et, par exemple, analyser les points forts et les points faibles de programmes d'étude, les établissements d'enseignement supérieur doivent collecter des données quantitatives et qualitatives. Parfois, ces collectes de données peuvent être réalisées ponctuellement, en fonction des objectifs et des questions d'évaluation (p. ex. analyser le degré actuel de satisfaction des étudiants de ce programme). Dans ce cas, la collecte de données (p. ex. un sondage) peut se faire pendant l'évaluation. Parfois cependant, les données requises portent sur une période déjà passée et ne peuvent être collectées a posteriori. C'est par exemple le cas pour les inscriptions d'étudiants et les taux d'abandon (y compris les changements de programme d'étude) par semestre. De telles données sont généralement collectées à des fins administratives et doivent être mises à disposition à des fins d'évaluation, ce qui signifie qu'elles doivent être fiables et stockées dans une base de données accessible qui permette l'analyse des parcours d'étude individuels des étudiants.

Pour soutenir les évaluations et disposer de plus de données, les établissements d'enseignement supérieur devraient analyser le type de données essentielles dont ils ont besoin pour l'évaluation de l'enseignement et de l'apprentissage et, par exemple, pour des obligations redditionnelles vis-à-vis d'entités externes. En conséquence, ils devraient mettre en place des instruments pour collecter régulièrement des données utiles et nécessaires pour l'ensemble de l'université (p. ex. sur une base annuelle ou bisannuelle), à contraster avec la collecte ponctuelle de données pour l'évaluation de chaque programme d'étude, etc. Outre qu'ils mettent plus de données à disposition, permettent des économies de temps et une surveillance plus aisée des programmes d'étude, ces instruments appliqués à l'ensemble de l'université facilitent les comparaisons entre programmes d'étude. Ils permettraient, par exemple, de régulièrement analyser les nombres d'inscriptions ou de mener des études de suivi socio-professionnel ainsi que de tenir des statistiques sur les programmes d'étude. Toutefois, de tels instruments ne peuvent collecter des données pour chaque question susceptible de se poser, car ils ne peuvent souvent que rester superficiels. Ces instruments devraient être bien équilibrés et coordonnés et être soumis au principe de minimisation des données (à savoir ne collecter que les données nécessaires plutôt que d'avoir un cimetière de données inutilisées).

Généralement, ces processus réguliers de collecte et de préparation de données se font dans un service de gestion des données ou dans une cellule d'assurance qualité. Il appartient à la cellule d'AQ et à son directeur d'adapter la conception de certains instruments et bases de données aux possibilités et besoins propres, de veiller à ce que ces données soient fiables et soient mises à disposition à des fins d'évaluation et d'AQ en général.

Formes possibles d'évaluation des programmes d'études

Auto-évaluation de programmes d'étude :

On entend par auto-évaluation un processus dans lequel ceux qui participent à la mise en œuvre du programme ou de l'élément à évaluer réalisent l'évaluation eux-mêmes, sans intervention directe de personnes extérieures. En général, une commission constituée de représentants du corps professoral, de chargés de cours et d'étudiants du programme d'étude à évaluer pourrait être constituée pour réviser régulièrement le programme. Un gestionnaire de la qualité ou un expert en évaluation d'une cellule centrale pourrait être associé en tant qu'expert au processus d'évaluation et jouer le rôle d'un consultant. Cette commission définirait les objectifs de l'évaluation et les méthodes à utiliser pour répondre aux questions posées et déterminerait les actions à mener au vu des résultats. La cellule centrale en charge de la qualité pourrait apporter son aide à la collecte et à l'analyse des données si elle dispose de ressources à affecter à cette tâche. Une façon courante de réaliser une auto-évaluation est de rédiger un rapport d'auto-évaluation ou d'auto-appréciation sur la base des objectifs fixés et des questions posées ou de normes et critères externes.

Évaluation interne de programmes d'étude basée sur un examen réalisé par des pairs internes :

Contrairement à une auto-évaluation pure, une évaluation interne fait appel à des experts non liés à la mise en œuvre du programme d'étude, pour obtenir un avis externe sur le programme et permettre l'obtention de résultats plus indépendants et moins biaisés. Tout comme dans le cas d'une auto-évaluation, la faculté ou l'établissement d'enseignement supérieur pourrait constituer une commission composée de représentants du corps professoral, de chargés de cours et d'étudiants et habilitée à examiner les programmes d'étude de la faculté ou de l'établissement d'enseignement supérieur dans sa totalité. Mais contrairement à une commission d'auto-évaluation, cette commission-ci pourrait attribuer la mission d'évaluer les programmes de la faculté ou de l'EES à des membres pouvant appartenir à d'autres départements ou facultés. L'instrument pour procéder à ce type d'évaluation peut être un examen par des pairs internes basé sur un rapport d'auto-évaluation préparé par le programme d'étude et incluant une analyse des points forts et des points faibles. Ce rapport sera analysé et évalué par des pairs internes venant d'autres départements / facultés, pairs qui pourraient effectuer une visite sur site. Les résultats de cette analyse fourniront des informations pour une discussion de suivi sur les possibilités d'amélioration et les mesures concrètes à prendre, qui pourraient aussi être discutées et adoptées par le programme d'étude et la commission d'évaluation.

Évaluation externe de programmes d'étude basée sur un examen réalisé par des pairs externes :

La faculté / L'établissement d'enseignement supérieur pourrait désigner un groupe d'experts externes indépendants (p. ex. professeurs d'autres établissements d'enseignement supérieur, employeurs et diplômés) pour réaliser un examen par des pairs. Ces pairs externes effectuent une analyse critique des programmes d'étude sélectionnés, sur la base d'un rapport d'auto-évaluation qui comprend des données et des informations sur l'évolution du programme d'étude et / ou sur des sujets spécifiques prédéfinis, tels que ceux mentionnés pour l'examen par les pairs internes ci-dessus.

4.2 Éléments clés d'une évaluation régulière des programmes

Les données de base pour l'évaluation du programme et sa révision subséquente peuvent être quantitatives ou qualitatives (voir Module 2, sous-chapitre 3.3).

Données quantitatives

Utilisées pour évaluer un programme d'étude, les données quantitatives reposent sur des chiffres et des éléments dénombrables tels que le nombre d'étudiants ou de diplômés, le nombre de candidats par rapport au nombre de places disponibles, les frais de personnel pour un programme ou le niveau de satisfaction, etc.

Données qualitatives

Utilisées pour évaluer un programme d'étude, elles reposent sur des termes ou du texte, par exemple sur les informations figurant dans les règlements, dans des documents officiels sur le profil et sur les objectifs de qualification ou dans les évaluations des étudiants, ou dans des interviews avec des parties prenantes ou dans des questions ouvertes de sondages.

Les données quantitatives et qualitatives nous aident à trouver des réponses à des questions sur le développement de programmes d'étude, telles que :

- Les tâches d'examen correspondent-elles aux acquis d'apprentissage d'un cours ?
- Des étudiants sont-ils régulièrement en échec dans certains cours ?
- Quel est le taux d'abandon et est-il lié à certains aspects socio-démographiques ou autres ?
- Certaines conditions (d'étude) nuisent-elles à la réussite des étudiants ?
- Combien d'étudiants terminent le programme avec succès et dans le délai prévu ?

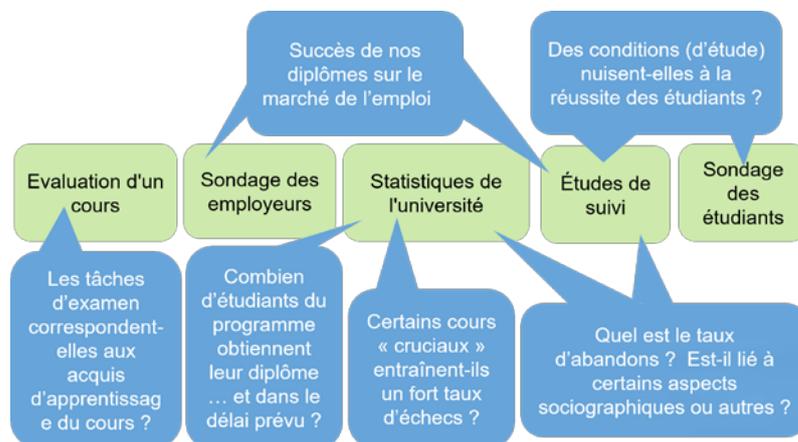


Figure 9 Révision de programmes d'étude basée sur des données (ZfH)

Données et informations sur un programme d'étude

Selon les questions auxquelles nous voulons répondre concernant un programme d'étude, nous devons définir une méthode et un ensemble de données qui nous fournissent des informations utiles. Comme nous l'avons déjà appris au Module 2, un tel ensemble de données devrait être collecté sur la base de critères objectifs, fiables et valables (voir Module 2, sous-chapitre 4.3). De plus, lorsque l'on analyse ces données pour évaluer le programme (comme dans d'autres cas d'ailleurs), il convient de garder à l'esprit deux aspects très cruciaux supplémentaires : 1) Les données collectées livrent-elles les informations que nous cherchons ? 2) Ces informations correspondent-elles bien aux questions et buts qui y sont associés ? (voir Module 2, sous-chapitre 4.1)

Le tableau ci-dessous donne, à titre illustratif, un aperçu de données et informations pouvant être envisagées pendant l'évaluation d'un programme mais aussi pendant l'élaboration d'un nouveau programme. Bien entendu, chaque établissement d'enseignement supérieur a ses propres exigences, intérêts, besoins et données disponibles spécifiques. Ce tableau devrait donc être adapté en fonction des objectifs et questions spécifiques auxquels il faut répondre.

Données qui donnent des informations sur ...
Données à envisager lorsque l'on conceptualise un programme (p. ex. règlement des examens, conception du parcours, horaire)	<ul style="list-style-type: none"> ■ Aspects formels d'un programme (diplôme, nombre de crédits, horaire, prérequis, etc.) ■ Profil et objectifs de qualification du programme ■ Conception du parcours (acquis d'apprentissage des cours, système d'évaluation (méthode d'évaluation, horaire), charge de travail (heures de travail, crédits) ■ Gestion du programme (responsabilités, flux d'informations) ■ Mentorat et soutien aux étudiants
Données quantitatives pour élaborer / réviser un programme d'étude	<ul style="list-style-type: none"> ■ Nombre de candidats ■ Nombre de places disponibles dans le programme ■ Nombre d'étudiants de première année ■ Nombre d'étudiants par semestre ■ Nombre d'abandons à une date déterminée ■ Nombre de diplômés ■ Nombre de professeurs disponibles pour un programme ■ Nombre de chargés de cours disponibles pour un programme ■ Ratio professeur / étudiants pour le mentorat

Données qui donnent des informations sur ...
Données qualitatives pour réviser un programme d'étude (p. ex. sondages parmi les étudiants, sondage parmi les professeurs, évaluation du cours, études de suivi socio-professionnel)	<ul style="list-style-type: none"> ■ Faisabilité académique (voir infra) ■ Satisfaction des étudiants ■ Correspondance entre les acquis d'apprentissage escomptés et les acquis maîtrisés ■ Conditions de mentorat ■ Stratégies d'enseignement et d'apprentissage ■ Charge de travail liée à l'évaluation ■ Charge de travail de l'étudiant

Tableau 11 Données et informations pouvant être utilisées pour évaluer un programme d'étude (tableau des auteurs)

Analyse
SWOT

Les données et informations quantitatives et qualitatives susmentionnées peuvent constituer la base d'une analyse des forces, faiblesses, opportunités et menaces (SWOT) (voir Huamin Philanthropy Brochure Series, 2012) ou de questions et sujets plus spécifiques à examiner dans les programmes à évaluer. Le tableau suivant énumère les questions pouvant être abordées et analysées s'il faut examiner le programme d'étude dans son ensemble à la lumière du principe de l'analyse SWOT. Il pourrait offrir un cadre pour une évaluation systématique des programmes d'étude dans les facultés.

Sujet	Questions à poser pour analyser les forces, faiblesses, opportunités et menaces (SWOT)
Conceptualisation d'un programme d'étude (voir sous-chapitre 2.2)	<ul style="list-style-type: none"> ■ Le programme d'étude est-il bien conçu ? Cibler des aspects tels que : ■ La structure du parcours ■ L'harmonisation entre les acquis d'apprentissage escomptés et les cours ■ La correspondance entre la théorie et la pratique ■ Les possibilités de mobilité pour les étudiants
La gestion d'un programme d'étude (voir sous-chapitre 2.4)	<ul style="list-style-type: none"> ■ Quelles conclusions peuvent être tirées des données statistiques sur le programme d'étude et ses étudiants ? (p. ex. plus / moins d'étudiants que de places disponibles, plus / moins d'étudiantes que d'étudiants, nombre d'étudiants obtenant leur diplôme dans le délai prévu) ■ Le programme remporte-t-il du succès ? Le programme d'étude répond-il aux attentes de l'établissement et des étudiants ? ■ Le programme répond-il aux critères définis pour la faisabilité académique (voir définition dans l'encadré ci-dessous) ? (p. ex. examiner en particulier la gestion de l'évaluation, la coordination du programme de cours, le taux d'abandon) ■ Comment le mentorat et les services sont-ils conçus et organisés ? ■ Quelles ressources sont disponibles pour un programme d'étude en termes de personnel, de salles, de matériel ? ■ Le personnel a-t-il les qualifications adéquates pour favoriser l'acquisition des compétences pertinentes ? ■ Quels défis faut-il envisager concernant la gestion (p. ex. en termes d'inscriptions, de reconnaissance des grades, de délivrance de certificats)

Sujet	Questions à poser pour analyser les forces, faiblesses, opportunités et menaces (SWOT)
Résultats d'un programme d'étude (voir sous-chapitres 2.1, 2.3)	<ul style="list-style-type: none"> ■ Les objectifs du programme d'étude s'inscrivent-ils dans la planification stratégique de l'EES ? ■ Les objectifs et compétences définis pour le programme sont-ils atteints ? (p. ex. concentration sur des compétences générales, méthodologiques, spécifiques à la matière). Le programme manque-t-il de résultats pertinents ? ■ Les objectifs de qualification correspondent-ils aux attentes des futurs employeurs ? De quelles compétences les diplômés ont-ils besoin ? ■ Le programme répond-t-il aux normes fixées par les ministères ? ■ Quelles particularités et aberrations les évaluations mettent-elles en évidence et comment peuvent-elles être interprétées au regard du programme ? ■ Quels résultats des évaluations et de la collecte de données statistiques doivent être pris en considération dans la révision du programme ? Sont-ils recoupés et confirmés par d'autres observations / données / informations ?

Tableau 12 Questions pour une analyse SWOT d'un programme d'étude (tableau des auteurs)

Digression : Qu'entend-on par faisabilité académique ?

Une information importante pour la conception et la qualité d'un programme d'étude est de savoir si un programme d'étude peut être terminé par les étudiants dans de bonnes conditions ou non (notamment dans le délai prévu). Il n'existe pas de critère généralement accepté ou de définition stricte pour déterminer quand la faisabilité académique (à savoir la faisabilité du programme pour les étudiants) est atteinte ou pas. Selon le Conseil allemand de l'agrément, la faisabilité académique d'un programme d'étude est assurée par :

- la prise en considération des qualifications attendues à l'entrée ;
- une conception appropriée du parcours ;
- les informations sur la charge de travail des étudiants, vérifiée en termes de plausibilité (ou, en cas de premier agrément, estimée sur la base de valeurs empiriques) ;
- la fréquence et l'organisation des examens, qui doivent être adéquates et induire une charge de travail raisonnable ;
- les offres correspondantes de soutien ;
- l'encadrement technique et interdisciplinaire ;
- les intérêts des étudiants handicapés seront pris en considération.

(Akkreditierungsrat 2010: *Rules for the Accreditation of Study Programmes and for System Accreditation*)

Les résultats de l'analyse SWOT constituent la base à partir de laquelle déduire les possibilités factuelles d'amélioration du programme d'étude qui devront ensuite être traduites en mesures concrètes. Le cas suivant relatif à une surcharge de travail d'évaluation peut servir d'exemple.

Cas particulier : Surcharge d'examens pour les étudiants

Une faculté veut réviser l'efficacité de son organisation des évaluations et s'assurer que cette organisation soit propice à la réussite des étudiants. Dans cette faculté, les examens écrits et oraux sont organisés dans une période d'évaluation définie de deux semaines à la fin de chaque semestre.

Le service de la gestion des données collecte des données sur les réussites et les échecs aux examens pour chaque semestre. Il ressort de ces données que le nombre d'étudiants qui échouent est très élevé. Pour découvrir pourquoi, le doyen de la faculté a examiné les résultats du sondage des étudiants que la cellule d'assurance qualité de l'université réalise régulièrement après chaque deuxième semestre. Dans ce sondage, les étudiants se sont plaints de l'énorme surcharge d'examens. Parfois, ils avaient 2 à 3 examens par jour, de sorte que le temps de préparation pour ces examens était relativement court et serré, ce qui induisait des difficultés d'organisation.

Au vu de ces informations, le doyen et le conseil de faculté ont décidé d'adapter la période d'évaluations en fonction du nombre d'examens à présenter. De plus, ils ont demandé au gestionnaire de la qualité de l'université si d'autres améliorations pouvaient être apportées. Le gestionnaire de la qualité a recommandé de réfléchir à d'autres formes d'évaluation pouvant être réalisées pendant d'autres créneaux horaires du semestre. Il n'est pas nécessaire de faire passer tous les examens à la fin d'un semestre. Cette approche pourrait même apporter des effets positifs supplémentaires : 1. Les étudiants apprennent à s'adapter à différentes stratégies d'apprentissage pour être bien préparés à différentes formes d'examens (p. ex. portfolio, présentations de projets, rapports). 2. La répartition des examens sur la totalité du semestre permet de réduire la charge cumulative de travail liée aux examens durant une période fixée à la fin du semestre, tant pour les étudiants que pour les professeurs, qui doivent corriger les examens. 3. Les professeurs appliquent différentes formes de techniques d'évaluation appropriées pour mesurer la maîtrise des acquis d'apprentissage escomptés.

Les approches et activités telles que décrites dans le cas particulier ci-dessus, leur mise en œuvre, leur cadre temporel et les parties prenantes concernées doivent être coordonnés et, si nécessaire, même réglementés (voir Module 2, 5). De plus, il est important que toutes les cellules et parties prenantes concernées soient informées de ces changements à temps et de façon transparente.

Les gestionnaires de la qualité peuvent, à cet égard aussi, jouer un rôle d'interface : Ils peuvent présider les discussions sur les différentes approches pour améliorer et coordonner les flux d'informations subséquents entre les parties concernées. De plus, ils peuvent soutenir le processus en formulant des recommandations effectives de possibilités efficaces d'améliorations, en envisageant et citant les avantages et inconvénients ainsi que les opportunités et menaces respectifs de ces différentes possibilités (sur la base de l'analyse SWOT).

Refaire régulièrement une évaluation de programme (environ tous les 3 à 6 ans) permet d'évaluer continuellement l'évolution des programmes, de vérifier les conséquences et le succès ou l'échec de certains outils et procédures et de vérifier dans quelle mesure des changements sont à envisager. Le cycle de la qualité doit être poursuivi en comparant l'état actuel et l'état nominal, ce qui fournit la base d'une autre analyse SWOT et permet de déduire des activités pour encore améliorer les programmes. Nous avons déjà expliqué dans le Module 2 (voir phases de l'évaluation) comment mener les phases de planification, développement, réflexion et suivi d'une évaluation. Ces étapes peuvent aussi être appliquées à une évaluation et à une révision systématiques d'un programme d'étude.

Cela étant dit, nous pouvons maintenant nous intéresser plus en détail à la conception d'un rapport d'auto-évaluation et d'auto-révision d'un programme d'étude.

4.3 Rédaction d'un rapport d'auto-évaluation d'un programme

4.3.1 Objectifs d'un rapport d'auto-évaluation au niveau du programme⁵

Un rapport d'auto-évaluation est un des éléments les plus importants d'un processus d'évaluation basé sur un examen par les pairs, que celui-ci soit interne ou externe. Le rapport d'auto-évaluation fait aussi partie des processus d'agrément externe des autorités nationales de réglementation, qui se focalisent généralement surtout sur la responsabilisation mais aussi sur l'amélioration. La qualité d'un rapport d'auto-évaluation détermine nettement les avantages et les résultats d'une telle approche de l'évaluation. Ce rapport constitue une source d'informations clé pour les discussions de suivi entre parties concernées sur les stratégies et activités pouvant être appliquées pour améliorer et renforcer l'objet de l'évaluation (dans ce cas, les programmes d'étude), dans le respect du cycle de la qualité et de la planification stratégique (p. ex. sur la base d'accords sur les objectifs) de l'établissement (voir Module 2). En outre, les responsables du programme d'étude ont eux-mêmes tout à gagner à rédiger ce rapport : l'examen du programme et son analyse leur donneront beaucoup d'informations sur ce qui est bon ou perfectible, etc. Il n'arrive pas souvent que les responsables d'un programme d'étude aient le temps d'approfondir à ce point la réflexion sur ce qu'ils font et d'acquérir ainsi une vision précise de la situation. La rédaction d'un rapport d'auto-évaluation peut donc être un moyen très efficace de réfléchir sur le programme d'étude.

En conséquence, les objectifs clés d'un rapport d'auto-évaluation au niveau du programme peuvent être définis comme suit :

- Bilan de l'état actuel des programmes d'étude basé sur les résultats d'évaluation. Ce bilan peut inclure :
 - Une description du profil du programme, des objectifs de qualification, de l'intégration du programme dans la structure de la faculté et de l'ensemble de l'établissement d'enseignement supérieur.
 - Une documentation des processus et activités de gestion du programme et de leurs corrélations

⁵ Les objectifs d'un rapport d'auto-évaluation peuvent aussi être transférés à d'autres niveaux structurels d'établissements d'enseignement supérieur (p. ex. instituts, facultés, établissement d'enseignement supérieur dans son ensemble) ou à d'autres priorités thématiques (p. ex. enseignement et apprentissage, recherche, administration et services).

(aussi pour les aspects encore en cours d'élaboration ou en préparation).

- Une collecte de données empiriques sur les programmes qui permettent de tirer des conclusions logiques.
- Une comparaison de l'état actuel et de l'état nominal via une analyse SWOT de la réalisation des objectifs définis pour le programme.
- Sur la base de l'analyse SWOT, une déduction des modifications requises et des possibilités d'amélioration et de renforcement en fonction des objectifs définis pour le programme.

En général, il est important de décider d'une bonne structuration du rapport d'auto-évaluation à des fins d'évaluation interne. Il convient de garder à l'esprit qu'il ne faut y inclure que les informations nécessaires car cela facilitera la rédaction et ensuite l'utilisation du rapport d'auto-évaluation à des fins d'amélioration. Les processus externes d'agrément ou d'évaluation en fonction de critères externes fixent généralement des besoins et demandes externes à satisfaire dans des rapports d'auto-évaluation. Ces demandes et ces critères pourraient aussi constituer le point de départ d'évaluations internes.

4.3.2 Aspects clés à prendre en considération pour la rédaction d'un rapport d'auto-évaluation

Rédiger un rapport d'auto-évaluation selon les objectifs susmentionnés prend beaucoup de temps et ce travail devrait être minutieusement planifié et coordonné et devrait être harmonisé avec le processus général d'évaluation et ses objectifs.

Un gestionnaire de la qualité peut être la personne à qui est confiée la tâche de planifier et coordonner le rapport d'auto-évaluation. En général, il faudrait envisager les principales activités suivantes⁶ :

Planification
et structuration
du processus
d'élaboration
d'un rapport
d'auto-évaluation

- Soutenir et assurer les flux d'informations vers toutes les parties concernées.
- Coordonner et communiquer entre toutes les parties concernées les dates et les échéances concernant la rédaction du rapport d'auto-évaluation.
- Résumer les données et informations collectées à prendre en considération dans le rapport d'auto-évaluation.
- Élaborer un modèle d'appui contenant des questions clés à poser durant l'analyse des données et l'évaluation des résultats.
- Présider les réunions au cours desquelles les éléments du rapport d'auto-évaluation sont discutés.
- Soutenir l'organisation du processus de révision par les pairs dans son ensemble et veiller au respect des échéances.
- Soutenir et coordonner la visite du site.
- Assurer le soutien, la coordination et la consultation de suivi (veiller à ce qu'un suivi soit organisé, veiller aux stratégies, processus, etc.).

Les gestionnaires de la qualité peuvent utiliser le tableau de suivi ci-dessous comme liste de vérification à l'appui d'un processus systématique d'élaboration d'un rapport d'auto-évaluation.

⁶ Ces activités sont citées à titre illustratif uniquement et peuvent changer en fonction des exigences et des besoins des différents établissements ou organismes externes. Ils peuvent donc être étendues ou réduites.

Phase	Activités
Préparation du rapport d'auto-évaluation	<ul style="list-style-type: none">■ Préparer un calendrier pour mener à bien le rapport d'auto-évaluation. Calculer des délais et conditions adéquats pour les différents chapitres du rapport. Il sera probablement facile de répondre rapidement à certaines questions, mais il faudra parfois un temps de réflexion plus long pour d'autres.■ Coordonner les parties participant à la rédaction du rapport d'auto-évaluation et leurs modalités d'intervention (p. ex. certaines s'occuperont de contributions liées au contenu, tandis que d'autres ne doivent être informées que de certains aspects). Coordonner les dates et échéances avec les parties concernées pour leurs contributions respectives, telles que :<ul style="list-style-type: none">■ la fourniture d'ensembles de données statistiques (qui? quoi ? jusqu'à quand ?)■ la fourniture de contenus (qui ? quoi ? jusqu'à quand ?)■ le résumé des résultats des différentes sources de données et informations (qui ? quoi ? jusqu'à quand ?)■ la fourniture des résultats d'évaluation (qui ? quoi ? jusqu'à quand ?)■ Coordonner avec les différentes parties responsables quels documents supplémentaires doivent être pris en considération dans le rapport d'auto-évaluation (p. ex. tableaux, illustrations, graphiques , règlements du programme d'étude, descriptifs de cours , grille des cours, etc.).■ À partir des objectifs et des questions de l'évaluation du programme, coordonner une structure systématique pour le rapport d'auto-évaluation (p. ex. 1. Informations sur la base de données ; 2. Analyse SWOT ; 3. Déduction des possibilités d'amélioration ; 4. Conclusion et perspectives).■ Coordonner comment et par qui le processus d'édition du rapport d'auto-évaluation devrait être assuré (p. ex. un membre de la faculté ou un gestionnaire de la qualité ?) :<ul style="list-style-type: none">■ utiliser un format normalisé facile à lire.■ vérifier si les données et informations mentionnées dans le rapport sont complètes, valables, à jour et fiables.■ Déterminer qui doit approuver le rapport avant sa publication. Tenir compte du temps nécessaire pour cette approbation dans le calcul de la date de clôture du rapport.

Phase	Activités
Rédaction du rapport d'auto-évaluation	<p>Introduction</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Décrire brièvement le processus d'évaluation et indiquer les objectifs et les questions auxquels il convient de répondre sur la base du programme d'évaluation. ■ Résumer les principaux résultats de l'évaluation. <p>Partie principale</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Analyser les résultats de l'évaluation qualitative et les données statistiques collectées. Résumer et structurer les résultats par thème (p. ex. enseignement et apprentissage, recherche, structure et organisation). Procéder ensuite à une révision systématique du programme complet. ■ Indiquer les points forts et les points faibles repérés selon les catégories évaluées dans le programme (p. ex. réalisation du concept stratégique et des objectifs du programme; faisabilité académique ; mentorat pour les étudiants). ■ À partir des analyses des points forts et des points faibles, souligner les possibilités de changement et (si possible) indiquer des mesures concrètes à prendre pour améliorer et renforcer la qualité du programme d'étude. <p>Conclusion</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Pour faciliter la lecture du rapport, vous pouvez résumer les points forts et les points faibles et indiquer les suggestions de modifications et d'améliorations dans un tableau ou une illustration. ■ Enfin, rédigez un bref aperçu des prochaines étapes et de la façon dont vous continuerez à utiliser le rapport d'auto-évaluation et les résultats et constatations qui y sont documentés.
Appendice au rapport d'auto-évaluation	<ul style="list-style-type: none"> ■ Élaborer un appendice comprenant tous les documents et éléments de preuve pertinents de l'évaluation, notamment : <ul style="list-style-type: none"> ■ le rapport statistique du programme ■ le règlement du programme ■ les descriptifs de cours ■ les documents pour la certification des diplômés (p. ex. relevé de notes, certificate supplément au diplôme) ■ brochures d'information, etc. ■ Les documents devraient être numérotés pour faciliter les renvois indiqués dans le rapport (p. ex. document 1 : nombre d'étudiants inscrits dans le programme d'étude en ingénierie électronique de 2009 à 2014).

Phase	Activités
Contenu rédactionnel du rapport d'auto-évaluation	<ul style="list-style-type: none"> ■ Veillez à apporter à toutes les questions à évaluer une réponse claire et compréhensible. ■ Écrivez en phrases courtes et décrivez les choses avec précision. ■ N'utilisez pas de phrases dépourvues de sens, peu claires ou ambiguës. ■ Illustrez les aspects complexes en utilisant des exemples, des illustrations, des graphiques, etc. (p. ex. illustration sur les options de cours dans un programme d'étude). ■ Gardez à l'esprit que le texte écrit doit être compréhensible et clair pour le lecteur. Cela vous évitera plus tard de devoir répondre à des questions supplémentaires sur le sens de telle ou telle phrase.
Diffusion du rapport d'auto-évaluation	<ul style="list-style-type: none"> ■ Envoyez le rapport d'auto-évaluation aux pairs en leur indiquant clairement ce que l'on attend d'eux et la suite de la procédure. ■ Indiquez clairement à qui d'autre le rapport d'auto-évaluation doit être envoyé (p. ex. conseil de faculté, direction de l'université), par qui cela sera fait et comment (version imprimée ou numérique ?). ■ Indiquez clairement si le rapport d'auto-évaluation sera publié uniquement pour usage interne ou également pour usage externe et comment (version imprimée ou numérique ?). ■ Indiquez clairement les règles relatives à la protection des données à prendre en considération pour cette publication.

Tableau 13 Rédaction d'un rapport d'auto-évaluation (tableau des auteurs)

Une fois le rapport d'auto-évaluation terminé, il faut le transmettre aux pairs dans le délai imparti. Les pairs l'analyseront et rencontreront généralement les parties prenantes du programme et d'autres parties sélectionnées au cours d'une visite sur site, pour discuter de toute question ouverte et clarifier certains points et veiller à ce que les informations données dans le rapport d'auto-évaluation soient valables. En fonction de la mission et du rôle attribués aux pairs, ceux-ci rédigeront généralement un rapport dans lequel ils formuleront leurs commentaires et indiqueront avant tout les choses à améliorer et les solutions possibles. Les responsables du programme d'étude doivent ensuite examiner ces résultats et renforcer / réviser le programme d'étude lorsque les modifications sont possibles et appropriées.

Questions et tâches à accomplir

1. Comment les questionnaires de la qualité ou les cellules d'assurance qualité peuvent-elles soutenir l'auto-évaluation des programmes d'étude ?
2. Comment faut-il rédiger un rapport d'auto-évaluation pour le rendre utile pour le renforcement et la révision d'un programme d'étude ?
3. Quelles mesures peuvent être prises pour garantir que le rapport d'auto-évaluation soit suivi d'effets ?

 **Lectures complémentaires**

- ACQUIN. (2009). *Guidelines for programme accreditation procedures*. Consulté le 22 janvier 2015 sur la page https://www.acquin.org/doku_serv/Guide_Programmes_EN_ACQUIN.pdf.
- TUM. (2014). *Quality management at TUM: Academic and student affairs*. Consulté le 22 janvier 2015 sur la page https://www.lehren.tum.de/fileadmin/w00bmo/www/Downloads/Themen/Qualitaetsmanagement/Dokumente/Self-Evaluation_Report_System_Accreditation_January_2014b.pdf.
- Winkler, M., Grein, M., Himmel, S., Kaul, M. & Luppertz, C. (2014). Using evaluation data to initiate change in the study entry phase. *ZFHE. Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 9(2), 118-126.

Chapitre 5

Assurance qualité externe : Utilisation efficace du point de vue externe

5	Assurance qualité externe : Utilisation efficace du point de vue externe	87
5.1	Assurance qualité externe nationale et régionale obligatoire	88
5.2	Assurance qualité externe volontaire	90
5.3	Corréler l'AQI et l'AQE : Alimenter des synergies et utiliser la perspective externe	91
5.4	Du niveau du programme au niveau de l'établissement	100



Au terme de ce chapitre, vous devriez être capable de...

- analyser l'importance de l'assurance qualité et des points de vue externes pour concevoir et réviser des programmes d'étude ;
- réfléchir sur l'utilisation interne et sur les objectifs des processus obligatoire et volontaire d'assurance qualité externe ;
- relier les processus interne et externe d'assurance qualité à l'amélioration la plus efficace de la qualité.

5 Assurance qualité externe : Utilisation efficace du point de vue externe

Les chapitres précédents ont montré les différents instruments et méthodes permettant de garantir et renforcer la qualité des programmes d'étude au sein de l'université. Ces procédures ont été examinées du point de vue de l'assurance qualité interne (AQI) : nous avons vu comment l'université peut garantir que la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage soit à la hauteur de ses propres objectifs et attentes ainsi que comment stimuler le renforcement de la qualité.

Les chapitres suivants examineront quelles opportunités l'assurance qualité externe (AQE) et le point de vue et les perspectives externes ouvrent pour les programmes d'étude et les établissements dans leur ensemble et comment ceux-ci peuvent les utiliser et les intégrer dans leurs processus. Le rapport d'auto-évaluation que nous avons présenté dans le chapitre précédent constitue souvent la base d'instruments d'assurance qualité externes. La distinction entre l'AQE et l'AQI que nous avons faite (voir Module 1, section 2.1.1) est complétée par la distinction entre AQE obligatoire et AQE volontaire. Cette distinction est importante à garder à l'esprit pour ce chapitre. L'AQE obligatoire est, par exemple, le cadre pour l'agrément national de programmes d'étude auquel les établissements d'enseignement supérieur doivent satisfaire. L'AQE volontaire, par contre, peut se faire via des évaluations et appréciations externes ou via des agréments selon des critères externes (p. ex. l'AUN-AQ en Asie du Sud-Est ou l'Agence américaine d'accréditation des titres d'ingénieurs (ABET), un programme d'agrément professionnel privé pour les programmes en ingénierie et technologie).

Ce dernier chapitre se concentre sur l'assurance qualité externe et sur la façon de corréliser cette AQE avec le système d'AQI propre à l'établissement pour améliorer des programmes d'étude. Nous examinerons comment utiliser au mieux les synergies pouvant être tirées de l'AQE pour l'AQI : comment le système interne devrait-il utiliser les instruments, procédures et critères externes ? Comment soutenir les améliorations et éviter les duplications de travaux qui mènent souvent à une lassitude à l'égard de l'évaluation ou de la qualité ? Le dernier sous-chapitre se concentrera sur l'AQE au niveau des établissements en tant que forme de plus en plus courante de réglementation et de renforcement externes de la qualité dans l'enseignement supérieur.

Importance du point de vue externe

Pour pouvoir offrir un enseignement valable face à la rapidité de la mondialisation, il est crucial pour les établissements d'enseignement supérieur d'être bien connectés au monde extérieur. Hormis l'utilisation de mécanismes obligatoires et volontaires d'AQE et leur ancrage dans le système propre de gestion de la qualité, les établissements d'enseignement supérieur peuvent créer leur propre système interne pour intégrer les points de vue externes et internationaux et vérifier si l'enseignement et l'apprentissage répondent aux besoins et défis ainsi que pour recevoir de précieuses informations et points de vue externes.

5.1 Assurance qualité externe nationale et régionale obligatoire

Chaque pays et, dans certains cas, chaque région aussi ont leurs lignes directrices, exigences et procédures auxquelles il convient de se conformer et qu'il faut appliquer pour gérer un programme d'étude. Les réglementations varient fort d'un pays à l'autre mais beaucoup utilisent deux instruments très courants : les agréments et les audits. Ces instruments sont généralement gérés par un gouvernement, par un organisme ou par des agences privées indépendantes et peuvent être perçus comme l'instrument de choix introduit dans la plupart des pays pour déterminer si les normes nationales et / ou régionales en vigueur sont respectées. Ils sont souvent liés au « droit d'exister », c'est-à-dire qu'ils remplacent les formes traditionnelles d'approbation gouvernementale du programme ou de l'établissement (voir Module 1, sous-chapitre 2.3). Il existe toutefois aussi des cas où les formes d'évaluation externes telles que l'agrément et l'audit ne vont pas de pair avec l'approbation et ne sont pas interdépendantes. Parfois l'agrément est seulement volontaire, auquel cas, il est principalement un outil pour atteindre un statut différent au sein du système d'ES dans le pays ou plus de prestige, etc. Quoi qu'il en soit, le gestionnaire de la qualité devrait avoir conscience des buts du cadre national et régional d'AQE et de ses réglementations. Il en va de même pour les formes d'AQ externe que l'EES envisage d'appliquer pour pouvoir les lier efficacement à son propre système interne et décider quelles formes d'AQE appliquer ou pas.

Les cadres nationaux et leurs spécificités sont si nombreux que nous ne pouvons pas les énumérer et les étudier tous dans le présent livre. Nous tenterons néanmoins de vous montrer les liens et synergies possibles. Les gestionnaires de la qualité doivent connaître dans les moindres détails leur cadre d'assurance qualité de l'enseignement supérieur et le système de l'enseignement supérieur aux niveaux régional et national pour pouvoir respecter les exigences et les intégrer dans leur propre système interne d'assurance qualité et de gestion de la qualité.

L'AQE entre
responsabilisation
et renforcement

La principale raison d'être des systèmes et instruments d'AQE est généralement la responsabilisation vis-à-vis de l'État et du grand public pour garantir la qualité de l'offre d'enseignement supérieur, rendre l'enseignement supérieur comparable et permettre la mobilité des étudiants et des diplômés. De plus, dans une plus ou moins grande mesure, les instruments nationaux et régionaux d'AQE visent à soutenir le renforcement de la qualité des programmes d'étude et de l'enseignement et de l'apprentissage en général. En outre, les systèmes d'AQE fixent et diffusent des normes, abordent des objectifs et besoins sociétaux et politiques spécifiques, tels qu'ouvrir les universités à des étudiants non traditionnels (voir Module 1, section 2.4.2) et, par conséquent, les adapter à une population estudiantine plus diversifiée. Ils peuvent par ailleurs attirer l'attention sur l'employabilité des étudiants ou sur l'utilisation d'un enseignement basé sur les acquis d'apprentissage. Mis à part la responsabilisation, le renforcement de la qualité et les objectifs sociétaux et politiques, ils peuvent aussi cibler la validation et l'information. Les instruments et cadres d'AQE peuvent se concentrer sur ces buts et fixer des normes pour les atteindre. En général, tous ces buts peuvent se situer quelque part entre la responsabilisation et le renforcement de la qualité (Schwartz & Westerheijden, 2004, 12 et seq.).

Soutenir la
confiance
entre l'AQE
et l'AQI

Les systèmes et mécanismes nationaux et régionaux d'assurance qualité externe ne devraient donc pas être perçus uniquement comme des mécanismes de contrôle, de responsabilisation ou de guidage. En fait, ils incarnent le plus souvent des buts différents et, surtout, offrent un moyen d'intégrer des points de vue et

besoins externes. Ils permettent de passer à la loupe le programme d'étude (et l'établissement) avec l'appui d'un point de vue externe et, donc, différent. La plupart des pays appliquent des agréments et des audits qui utilisent des examens par des experts / pairs capables de donner de précieux conseils. Outre la vérification du respect des normes, ces systèmes peuvent aussi mettre en lumière les possibilités d'améliorations, ce qui est très important pour les programmes d'étude et pour les établissements. Cette valeur spécifique que seules des personnes externes à l'établissement peuvent apporter devrait être soutenue et demandée par le programme et l'établissement pendant les processus d'AQE. Les doyens, professeurs et personnes concernées en général devraient connaître les buts de tels instruments et devraient savoir que les processus d'AQE sont tout à fait utilisables pour améliorer la qualité. Le gestionnaire de la qualité devrait se charger de répandre ces connaissances dans l'EES et les mettre à son ordre du jour avec l'appui de la haute direction.

Pour pouvoir soutenir le renforcement de la qualité, il faut une discussion ouverte et une confiance entre les pairs / experts externes et les personnes de l'établissement même. Pour dire les choses simplement, il faut que les participants à de telles évaluations n'aient pas peur de dire quelque chose de mal ou de partager des difficultés. Sinon, les pairs ne pourront pas remplir leur rôle et le processus pourrait se dégrader en une situation d'investigation où la stratégie de la poudre aux yeux pourrait être la méthode privilégiée de réaction de l'établissement.

Le rôle de consultance et de conseil qu'offre l'AQE doit être intégré dans le système de l'établissement pour garantir que les informations et conseils externes soient utilisés et qu'ils fassent l'objet d'un suivi. Le processus avant, pendant et surtout après le processus d'évaluation externe doit être systématiquement corrélé aux processus internes et il faut veiller à ce que les précieuses connaissances acquises ne soient pas perdues mais intégrées dans l'établissement d'enseignement supérieur. En d'autres termes, il faut non seulement soutenir et surveiller le suivi d'un programme d'étude afin de garantir que les changements et améliorations soient mis en pratique, par exemple, mais aussi que les améliorations obtenues et les leçons tirées soient aussi disponibles pour et utilisées par d'autres programmes ainsi que transférées à d'autres domaines, si possible.

L'AQE en tant que méthode de consultance et de conseil

Les points soulevés sur l'attitude des établissements d'enseignement supérieur envers les évaluations externes ont assurément aussi leurs implications pour les homologues externes : les pairs doivent être des professionnels et doivent susciter un bon climat de travail collégial pendant une visite du site, par exemple. En général, les instruments d'AQE devraient se concentrer sur l'offre de conseils et soutenir le renforcement de la qualité dans les établissements. Beaucoup de pays en sont encore au stade de l'expérimentation de leurs cadres d'AQE : tout comme l'AQI, l'AQE évolue aussi avec des questions ouvertes et des difficultés qu'il faut résoudre. Citons, à titre d'exemple, la professionnalisation des pairs : les pairs connaissent-ils suffisamment leur rôle et leurs tâches ? Dans quelle mesure ont-ils besoin d'une formation ? L'autre question ouverte consiste à savoir si les instruments d'agrément en tant que forme d'évaluation peuvent soutenir des améliorations de la qualité sur une longue période ou si l'effet s'estompera dès après le premier agrément ou renouvellement d'agrément. (Schwarz et Westerheijden, 2004, 32) L'effet dépendra sûrement aussi de la mesure dans laquelle le programme d'étude et / ou l'établissement ont obtenu des informations et conseils précieux au terme du premier cycle d'agrément et s'ils ont pu effectivement appliquer et voir les changements. Si ce n'est pas le cas, il y a fort à parier que les personnes concernées ne soutiendront pas vraiment un nouveau cycle d'agrément.

L'AQE, en constante évolution, avec des marges d'amélioration

Avec leurs précieuses connaissances sur l'enseignement supérieur et la possibilité de faire de la recherche, les établissements d'enseignement supérieur peuvent et devraient prendre part à ce processus d'élaboration de systèmes d'AQE. La relation entre AQE et AQI reste largement perfectible et à construire.

5.2 Assurance qualité externe volontaire

Quand est-il judicieux de demander à des organismes professionnels, des réseaux d'universités, etc. de mener des analyses et évaluations volontaires d'AQE ?

Identifier des formes utiles d'AQE qui répondent à vos propres objectifs et à votre stratégie

La réponse dépend de la stratégie de l'établissement et / ou du programme. Pour certains programmes tels que les formations d'ingénieurs ou des études de commerce, il est très intéressant de demander un agrément/ une révision par des organismes ou des entités spécialisés. Citons, à titre d'exemples, l'ABET pour les ingénieurs ou l'Association to Advance collegiate Schools of Business (AACSB) pour le commerce et la comptabilité. De tels agréments ou labels peuvent garantir que le programme ou l'établissement respecte les normes internationales. Ils offrent l'avantage supplémentaire (qui peut être une nécessité, dans certains cas) qu'ils sont faciles à utiliser à des fins de marketing pour recruter des étudiants et qu'ils ont une incidence positive sur la réputation. Ils pourraient par ailleurs faciliter les échanges d'étudiants avec des pays et établissements étrangers. Les établissements d'enseignement supérieur devraient analyser dans quelle mesure un agrément, une évaluation ou un « label » peut être bénéfique et dans quels cas il pourrait être nécessaire au vu de la stratégie et des objectifs du programme ou de l'établissement. Il pourrait être plus important pour certains domaines d'étude que pour d'autres. Il convient de noter que les différents audits, agréments et labels, etc. ne produiront pas tous les mêmes avantages : certains pourraient être plus centrés sur le renforcement de la qualité, tandis que d'autres pourraient se limiter à vérifier le respect de normes, ou renforcer la réputation ou non, etc.

Mis à part l'assurance qualité externe centrée sur des domaines d'étude spécifiques au niveau des programmes, les établissements pourraient aussi utiliser des audits et évaluations volontaires qui étudient le système dans son ensemble, tels que l'Institutional Evaluation Programme (IEP) de l'Association des Universités européennes (AUE), ou des audits et évaluations thématiques spécifiques sur l'internationalisation ou la diversité, par exemple. Ces audits et évaluations peuvent servir à mettre en évidence les points forts et les points faibles et, surtout, peuvent être utiles et bénéfiques si l'établissement considère ces thèmes comme importants et juge nécessaire de les développer dans le cadre de ses objectifs et de sa stratégie.

Une autre option consiste à organiser des évaluations propres, avec l'aide d'experts externes d'autres EES ou avec des parties prenantes externes. Une évaluation visant à examiner l'employabilité des diplômés d'un programme d'étude pourrait recourir à un ou plusieurs experts du marché de l'emploi pour analyser le programme dans cette optique, après réception d'un rapport d'auto-évaluation, par exemple.

Beaucoup d'agréments, d'évaluations et d'appréciations volontaires offrent l'avantage de ne pas avoir de conséquences directes liées au droit d'exister ou à des conditions à respecter. Ils peuvent dès lors être généralement plus axés sur le renforcement de la qualité, mais sans obligation, comme nous l'avons déjà évoqué.

Toutefois, le problème de la « poudre aux yeux » et de la confiance suffisante pour être honnête vis-à-vis de la partie qui évalue (p. ex. les pairs et les experts) n'est pas totalement résolu : il y a toujours des enjeux qui peuvent pousser des personnes et des établissements à ne pas divulguer certaines informations ou connaissances, par crainte d'être jugés, défavorisés ou décriés dans la communauté, par exemple. Il appartient aux programmes et aux établissements d'apprendre à faire le meilleur usage possible des expertises externes pour relever ces défis. Il faut bien entendu que le contexte soit bon pour que le système fonctionne. Les gestionnaires de la qualité devraient encourager un climat de confiance au sein de l'établissement et entre l'AQI et l'AQE à cette fin. C'est une entreprise de longue haleine mais qui peut être soutenue par des activités de communication et de sensibilisation. Plus l'établissement et l'organisme externe acquièrent de l'expérience au fil du temps, plus la confiance, la compréhension et l'acceptation se renforceront.

Sensibiliser à l'inutilité de « jeter de la poudre aux yeux »

L'AQE volontaire peut être un bon moyen de commencer à introduire des processus d'assurance qualité externe dans l'établissement. Elle peut être utilisée pour mener des essais pilotes d'examen par les pairs de certains programmes d'étude, afin de gagner de l'expérience et de mettre en œuvre le processus à plus grande échelle par la suite, sans crainte de conséquences négatives.

5.3 Corréler l'AQI et l'AQE : Alimenter des synergies et utiliser la perspective externe

L'assurance qualité de l'enseignement et de l'apprentissage devrait être au cœur des préoccupations des établissements d'enseignement supérieur pour de multiples raisons (voir Module 1, sous-chapitre 2.4). Tout d'abord, il est courant, dans la plupart des pays, que les États exigent des établissements d'enseignement supérieur qu'ils respectent leurs normes et procédures de fonctionnement et qu'ils mettent sur pied des mécanismes et instruments d'assurance qualité. Ces systèmes d'assurance qualité externes peuvent viser de multiples objectifs, allant de la responsabilisation au soutien de la mobilité et au renforcement de la qualité. De plus, les raisons d'appliquer une assurance qualité peuvent aussi varier énormément d'un établissement à l'autre.

La partie obligatoire de l'assurance qualité mène parfois les établissements à rendre les choses conformes aux exigences externes en maintenant le statu quo. Les établissements et programmes d'étude « maquillent » souvent ce qui se passe réellement en leur sein. Ils s'efforcent parfois de cacher des points faibles plutôt que de tenter de dresser un bilan valable et d'élaborer des instruments utiles pour le processus de renforcement de la qualité. Cette attitude n'améliorera pas la qualité dans le sens des normes externes ni ne renforcera la qualité au delà de ces normes.

Les gestionnaires de la qualité doivent s'assurer que le but et l'objectif de renforcer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage soient communs à toutes les personnes concernées en y sensibilisant les facultés et départements et en veillant à ce que le but de ces instruments d'assurance qualité et de la gestion de la qualité en général soit sans cesse répété. La compréhension du but et de l'utilité de ces processus mettra certainement du temps à se propager dans chaque département et à être acceptée par tout un chacun, surtout dans un contexte marqué par de nombreux changements d'effectifs, tel que celui des établissements d'enseignement supérieur, et par des individus très autonomes ayant un parcours universitaire ou scientifique.

Sensibiliser l'établissement au but, aux objectifs et aux finalités

Le gestionnaire de la qualité doit veiller à favoriser une acceptation croissante et une culture positive de la qualité au sein de l'établissement. Il pourrait, à cette fin, organiser des ateliers obligatoires de présentation de l'assurance qualité pour les nouveaux professeurs, par exemple, et des événements réguliers de sensibilisation à l'utilité et à l'importance de la gestion de la qualité ainsi qu'à ses modalités de mise en œuvre effective. Les gestionnaires de la qualité devraient s'appuyer sur des personnes modèles au sein de l'établissement et utiliser des communicateurs au sein de l'EES pour le développement des capacités internes propres de gestion et de renforcement de la qualité.

Dépasser le respect des normes et exigences d'AQE

Ce n'est pas en se concentrant sur le respect des exigences d'AQE et en s'arrêtant à ces exigences que l'on produira un système efficace d'AQI et que l'on stimulera le renforcement de la qualité. Les établissements d'enseignement supérieur devraient utiliser le processus externe comme outil de renforcement de la qualité quand c'est possible et le relier à leur propre système pour le rendre efficace. Ils doivent analyser et comprendre les normes, critères et exigences externes, les interpréter dans leur propre contexte en décidant des priorités et / ou en ajoutant une orientation qui leur est propre.

Les établissements d'enseignement supérieur devraient donc se poser les questions suivantes :

- Quels avantages tirons-nous actuellement de la forme externe d'évaluation ?
- Que pourrions-nous faire d'autre pour mieux tirer parti de la forme externe d'évaluation ?
- Voulons-nous d'abord respecter des normes ou utiliser aussi l'AQE à des fins d'évaluation et d'amélioration de la qualité ?

Adapter et améliorer l'AQE en fonction de ses besoins et objectifs propres

Généralement, l'AQE au niveau national ou régional laisse une marge d'interprétation et d'orientation propre. En ce sens, l'AQE obligatoire, avec ses normes, lignes directrices et procédures, constitue le contexte et est un facteur important du système d'AQI propre à l'établissement et, à ce titre, doit être prise en considération dans le choix des instruments et mécanismes d'assurance qualité interne.

Au niveau des programmes d'étude, le système interne doit garantir le respect des critères et normes externes dans le parcours et dans l'offre du programme. L'agrément de programmes d'étude, par exemple, ne doit pas être perçu uniquement comme un instrument externe visant la responsabilisation. Pour être efficace, le processus d'agrément doit être intégré dans le système d'AQI de l'établissement et doit être corrélé à celui-ci. Cette intégration et cette corrélation doivent garantir que les informations précieuses reçues sur l'état actuel et sur les aspects à améliorer ne constituent pas uniquement un sujet abordé juste après le processus externe mais fassent partie intégrante du processus d'évaluation réel de l'établissement. De plus, le système interne doit garantir que le processus externe livrera effectivement des informations utiles pour améliorer la qualité interne. Cela signifie que le rapport d'auto-évaluation et l'auto-évaluation préalable doivent fournir une base utile pour permettre aux pairs de donner leur appréciation, leurs conseils et leurs conclusions. Rédiger un rapport d'auto-évaluation sur la base de normes et critères externes est souvent un bon point de départ pour obtenir un aperçu général du programme d'étude. Pendant ou après ce processus d'évaluation, le programme d'étude peut, avec l'aide du gestionnaire de la qualité, évaluer des spécificités et des détails du programme d'étude qui dépassent les critères imposés. Généralement, les aspects nécessitant une évaluation et une analyse plus approfondies sont mis en évidence par le processus d'agrément externe. Dès lors, l'agrément peut être utilisé pour encourager les programmes d'étude et les établissements à améliorer la qualité et à revoir les programmes d'étude. Le Tableau 14 cite uniquement quelques exemples d'utilisations possibles de

l'agrément que les parties prenantes de l'enseignement supérieur doivent garder à l'esprit et analyser dans le contexte de l'établissement lorsque celui-ci lie l'agrément en tant que forme d'AQE à son système propre de gestion de la qualité.

Les établissements d'enseignement supérieur et les programmes d'étude doivent tenir compte des attentes et des objectifs que le gouvernement et d'autres parties prenantes poursuivent par le biais de l'AQE pour décider de la façon dont ils utiliseront des formes d'AQE en interne et des modalités d'ancrage de cette AQE dans leur système et leurs procédures. Comme nous l'avons déjà dit au Module 1 (voir Module 1, chapitre 5) pour le système d'AQI, il est crucial de tenir compte du contexte propre à l'établissement.

Utilisateurs	Usages
Gouvernement	<ul style="list-style-type: none"> ■ Définir le système national d'enseignement supérieur ■ Assurer un enseignement supérieur de qualité ■ Assurer une main-d'œuvre de qualité ■ Déterminer quels établissements et programmes reçoivent des subventions publiques ■ Accepter dans la fonction publique uniquement des diplômés d'établissements agréés ■ Utiliser généralement l'assurance qualité en tant que moyen de protéger le consommateur
Étudiants	<ul style="list-style-type: none"> ■ Aider à sélectionner un établissement dans lequel étudier ■ Assurer un transfert entre établissements agréés ■ Assurer l'admission au deuxième cycle dans un établissement différent de celui où le premier cycle a été suivi ■ Aider à trouver un emploi
Employeurs	<ul style="list-style-type: none"> ■ S'assurer des travailleurs qualifiés
Organismes de financement	<ul style="list-style-type: none"> ■ Déterminer les établissements éligibles pour un financement
Établissements d'enseignement supérieur	<ul style="list-style-type: none"> ■ Améliorer les informations et données sur l'établissement ■ Améliorer la planification de l'établissement ■ Déterminer la capacité à devenir membres de certaines organisations ■ Faciliter les mécanismes de transfert ■ Assurer un ensemble d'étudiants qualifiés

Tableau 14 Utilisations des systèmes d'agrément pour différentes parties prenantes (tableau des auteurs, basé sur Banque mondiale 2004, 5)

Le processus habituel d'une évaluation externe avec les trois étapes d'un examen par les pairs — auto-évaluation, visite du site, rapport & conclusions / résultats (voir Module 1, section 3.3.4) — ne devrait pas seulement être utilisé pour respecter des exigences et normes d'assurance qualité externe mais devrait aussi être

incorporé dans l'AQI générale d'un programme d'étude et / ou d'un établissement. Par exemple, la phase d'auto-évaluation d'un processus d'AQE pourrait être enrichie par des critères ou questions internes propres afin qu'elle puisse tenir compte non seulement de critères externes mais aussi de difficultés et objectifs propres.

Importance
de processus
de suivi
systématiques

Les résultats d'un agrément devraient être systématiquement liés au système d'AQI de l'établissement afin qu'après les conclusions, ce dernier dispose de procédures en place capables de gérer à la fois les éventuelles remarques formulées par l'organisme d'agrément et les possibilités d'amélioration et les leçons tirées. En l'absence de suivis systématiques, l'agrément et l'octroi du sceau risquent d'être perçus à tort comme une autorisation de ne rien faire jusqu'à la prochaine évaluation externe programmée. En l'absence d'instruments internes appropriés d'évaluation et de suivi, l'assurance qualité externe est inutile pour le développement et l'amélioration des programmes d'étude et des établissements.

Toute AQE obligatoire ou volontaire doit donc être ancrée dans le système interne de l'établissement. Les mécanismes, instruments et structures internes, quant à eux, doivent être conçus pour rendre les données pertinentes disponibles pour les processus externes.

L'AQI et l'AQE doivent être liées et être en synergie pour atteindre leur objectif d'assurance qualité et d'amélioration de la qualité : d'une part, le système interne a besoin du point de vue, des informations, de l'appui et des conseils externes ainsi que des normes externes pour être compatible et comparable avec d'autres EES et, d'autre part, le système externe est fort tributaire d'un système d'AQI bien établi, disposant d'instruments et de procédures d'appui fonctionnels. L'AQE s'appuie sur les instruments, la préparation, l'auto-évaluation, les données disponibles et les procédures de suivi des établissements d'enseignement supérieur. Par conséquent, un système d'AQI valable et fort permet à l'établissement d'enseignement supérieur d'être bien préparé pour l'AQE, ce qui signifie que non seulement cet établissement pourra obtenir l'agrément, par exemple, mais qu'au delà de cet agrément, il pourra disposer d'un système bien équilibré, bien pensé et fonctionnel, doté de procédures qui soutiennent des changements internes au bénéfice de l'assurance de la qualité et de l'amélioration de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage.

Un système d'AQI fort ne se borne pas à assurer et à améliorer la qualité mais indique que l'établissement d'enseignement supérieur s'est approprié le processus d'assurance qualité de l'enseignement et de l'apprentissage, qu'il est capable de s'auto-diagnostiquer et peut soutenir son autonomie par rapport à l'État ainsi qu'à d'autres parties prenantes. Un tel système livre aussi à l'établissement des informations et arguments permettant de répondre aux demandes ou critiques externes venant de parties prenantes telles que le gouvernement, l'industrie ou les employeurs, par exemple.

Créer et gérer un système interne de gestion de la qualité (SGQ) est en outre un moyen de s'assurer que l'établissement est compatible et compétitif sur les plans national et international. Si l'établissement doit ou veut se concentrer sur sa compétitivité internationale, il peut être intéressant de solliciter des sceaux, labels et agréments, etc. volontaires d'assurance qualité externe (voir sous-chapitre 5.2 et Module 1, section 2.1.1) pour l'établissement dans son ensemble ou pour des programmes d'étude spécifiques. Les universités de régions ayant un cadre d'assurance qualité commun pour l'enseignement et l'apprentissage ont l'avantage de déjà disposer d'un cadre commun de normes, lignes directrices ou procédures sur lequel se concentrer et qui peut servir pour des comparaisons avec des concurrents (voir [sous-chapitre 2.2](#)).

Les paragraphes qui précèdent montrent que l'AQE ne peut être autonome si remplace l'AQI mais, en tant que cadre, elle peut et devrait compléter et soutenir des systèmes d'AQI. En outre, pour assurer et améliorer la qualité, elle doit être gérée par les responsables du processus, qui, dans le cas de l'enseignement et de l'apprentissage, sont généralement le programme d'étude ou les professeurs. Ce sont eux qui sont les experts en matière d'enseignement et d'apprentissage et qui doivent mettre en œuvre le système, les procédures et les changements. Sans appropriation, le processus a peu de chances de se concrétiser.

L'AQE en tant que processus complémentaire et soutenant l'AQI

Le tableau suivant résume les questions pouvant vous aider à trouver les liens raisonnables entre l'AQE et l'AQI pour que l'une et l'autre se complètent et deviennent ainsi plus efficaces et plus efficientes. Comme chaque pays a un cadre et un contexte d'AQE propres, les questions sont volontairement générales pour vous aider à trouver des liens surtout avec l'AQE obligatoire. Elles peuvent aussi être utilisées pour l'AQE volontaire. De plus, vous constaterez que les questions pourraient s'appliquer aussi à des processus stricts de gestion interne de la qualité.

Le gestionnaire de la qualité peut utiliser ces questions et tenter d'y répondre pour trouver des liens possibles entre l'AQE et l'AQI en donnant des idées concrètes et en proposant des solutions pour des problèmes et besoins d'améliorations existants. Le processus devrait être rendu transparent pour l'EES, afin que des mesures soient prises pour perfectionner le système interne de gestion de la qualité propre à l'établissement.

Corréler l'AQE et l'AQI	Questions à poser
1. Ancrer les processus d'AQE dans le système interne de GQ	<ul style="list-style-type: none"> ■ Comment l'assurance qualité externe est-elle actuellement reflétée dans le système interne ? ■ Quel objectif poursuivons-nous avec les processus d'AQE en usage ? ■ Quels processus externes soutiennent notre système interne ? ■ Quelles sont les procédures appliquées avant et après le processus d'AQE ? ■ Comment le processus externe peut-il être rendu plus utile pour l'EES ? ■ Quels objectifs propres peuvent être soutenus par l'AQE ? Qu'attend-on de l'AQE ? ■ Existe-t-il des synergies avec des procédures internes, telles que l'évaluation interne, qui peuvent être exploitées ? ■ Dans quelle mesure est-il pertinent de lier les résultats de l'AQE aux processus et décisions internes ? ■ Comment utiliser au mieux le processus externe à des fins d'évaluation interne ? ■ Quand les processus d'AQE ont-ils lieu ? Comment les intégrer au mieux dans le calendrier des flux de travaux des EES ? ■ Des travaux inutiles peuvent-ils être évités ?

Exemples de questions pour corrélérer l'AQE et l'AQI

Corrélérer l'AQE et l'AQI	Questions à poser
2. Étudier les exigences et les procédures d'AQE	<ul style="list-style-type: none"> ■ Les données et informations requises peuvent-elles être collectées et sont-elles collectées ? ■ Comment certaines exigences et normes peuvent-elles être évaluées et appréciées en interne ? (par ex. acquis d'apprentissage de programmes d'étude) ■ Les instruments internes tiennent-ils compte des critères externes ? Où et comment en tiennent-ils compte ?
3. Soutien des procédures d'AQE par l'AQI et vice versa	<ul style="list-style-type: none"> ■ Des personnes au sein de l'EES connaissent-elles les objectifs des processus d'AQE ainsi que ceux des processus internes qui y sont liés ? ■ Les personnes pertinentes savent-elles comment mener le processus d'AQE ? Y sont-elles préparées ? Dans la négative, qui les prépare et les informe ? ■ A-t-on besoin de gestionnaires de la qualité au niveau du programme d'étude ou de la faculté et comment pourrait-on organiser un tel poste ? ■ Existe-t-il une procédure de suivi ? Dans la négative, pourrait-elle être créée au mieux pour soutenir les changements et inclure les parties prenantes pertinentes ? ■ Existe-t-il des services / formations pour aider les programmes / enseignants, etc. à résoudre leurs difficultés et à améliorer la qualité ? Quels services ou offres pourraient être requis ?
4. Terminer et étendre le processus d'AQE	<ul style="list-style-type: none"> ■ L'objectif du processus d'AQE est-il compatible avec le nôtre ? ■ Que manque-t-il au processus d'AQE pour qu'il puisse soutenir nos propres objectifs ? (par ex. amélioration du programme d'étude) ■ Quels procédures ou instruments internes pourraient être ajoutés au processus d'AQE externe afin de soutenir nos propres objectifs ? (par ex. amélioration du programme d'étude)
5. Utilisation efficace de l'expertise / du point de vue externe pour les programmes d'étude et l'établissement	<ul style="list-style-type: none"> ■ Comment les expertises et points de vue externes pourraient-ils être utilisés au bénéfice de l'assurance qualité et de l'amélioration des programmes d'étude et de l'établissement ? ■ Existe-t-il des processus / systèmes volontaires d'AQE qui soutiendraient nos propres objectifs ? ■ Une AQE volontaire internationale spécifique peut-elle soutenir notre propre stratégie d'internationalisation ? ■ Comment garantir que notre propre système tienne compte de parties prenantes externes et connaisse leurs exigences et demandes ? ■ Comment pouvons-nous nous assurer que nos programmes d'étude sont actualisés et conformes aux exigences internationales et externes pertinentes ?

Tableau 15 Exemples de questions pour corrélérer l'AQE et l'AQI (tableau des auteurs)

Il ne faut jamais oublier le contexte interne de l'établissement d'enseignement supérieur lorsque l'on relie et conçoit les procédures et un système internes d'amélioration de la qualité. Le système doit aussi reconnaître qu'il traite avec des personnes qui ont leur propre avis sur la gestion de la qualité : certains pourraient appuyer les procédures planifiées, tandis que d'autres pourraient s'y montrer indifférents ou ne pas les soutenir du tout. Les procédures ou processus peuvent être planifiés jusqu'au moindre détail et à la perfection sans avoir la moindre chance de fonctionner s'ils sont incompatibles avec le contexte de l'établissement et avec le travail quotidien. Parfois on court le risque de planifier de façon trop détaillée, sans laisser d'espace et de créativité aux différents individus. Il est dès lors crucial pour un gestionnaire de la qualité de commencer par analyser les contraintes et la résistance possibles et d'y réfléchir avant d'en évaluer les objectifs et l'incidence. Une des tâches du gestionnaire de la qualité est de gérer la résistance (voir Module 5).

Envisager le contexte, l'appui et la résistance d'individus ainsi que la faisabilité

Corréler l'AQE et l'AQI : Exemple d'agrément externe d'un programme d'étude

Pour les programmes d'étude, les mécanismes d'assurance qualité interne devraient être liés à l'AQE nationale et régionale : critères, normes et lignes directrices doivent être envisagés dans le contexte de l'établissement d'enseignement supérieur et intégrés dans des processus tels que la création, l'évaluation et la révision d'un programme d'étude. Si la réglementation nationale exige un agrément des programmes d'étude tous les cinq ans, un système d'assurance qualité interne doit veiller à collecter des données qui lui permettront de connaître les normes et thèmes visés par l'évaluation. De plus, le système doit être prêt à mener une auto-évaluation et à rédiger un rapport d'auto-évaluation. Souvent, les données, à savoir les méthodes de collecte de données et d'analyse, peuvent être perfectionnées et il appartient à l'établissement de sans cesse améliorer la collecte de données utiles : par exemple, on ne sait pas encore comment évaluer vraiment si les acquis d'apprentissage d'un programme d'étude ont été atteints ou non.

Auto-évaluation et rapport d'auto-évaluation

Le processus d'agrément commence par un processus d'auto-évaluation et par la rédaction d'un rapport d'auto-évaluation selon des normes et critères préétablis. Des procédures et calendriers internes d'assurance qualité et de gestion du programme d'étude, propres à l'établissement, doivent être intégrés dans le processus. L'auto-évaluation peut être considérée comme faisant partie non seulement du processus d'agrément mais aussi du système interne de gestion de la qualité : ainsi, tout en menant l'auto-évaluation selon les critères externes, le programme d'étude pourrait aborder ses propres difficultés et / ou ajouter des normes et critères fixés par l'établissement ou par la faculté (par ex. objectifs institutionnels propres). Généralement, les critères externes sont assez larges pour laisser aux programmes d'étude la liberté d'aborder leurs propres questions d'évaluation. Ces questions pourraient, dans la mesure du possible, être intégrées dans le rapport remis aux pairs pour discussion pendant la visite du site.

Si ces questions d'évaluation propres à l'établissement ne sont pas compatibles avec le processus externe d'agrément, elles pourraient malgré tout être abordées pendant la phase d'auto-évaluation et être examinées par des moyens propres (par ex. sous la forme d'une auto-évaluation pure ou avec un processus basé sur des pairs internes, etc.).

La rédaction du rapport d'auto-évaluation est un moyen très efficace qui permet aux membres d'une faculté de réviser des programmes d'étude, de revoir leurs propres actions et d'identifier les points forts et les points faibles. La routine quotidienne ne laisse généralement pas de temps pour traiter en profondeur certains aspects de l'assurance qualité. Analyser et écrire les résultats de l'évaluation d'un programme d'une façon systématique, compréhensible pour des personnes extérieures à l'établissement peut aussi être très utile pour le programme et les personnes qui y prennent part. Ce processus d'écriture peut mettre en évidence des questions ouvertes auxquelles il faut répondre, peut clarifier les objectifs et buts ainsi que permettre d'étudier et structurer les informations et idées déjà disponibles. Ce travail peut être très utile pour préciser les objectifs et buts propres, par exemple, et pour évaluer si tous les membres du personnel affectés à ce programme d'étude en sont bien informés et s'ils partagent les mêmes idées et objectifs, par exemple.

En interne, le rapport d'auto-évaluation peut être très utile pour lancer et soutenir la communication, p. ex. pour rendre certains détails et informations transparents pour toutes les personnes concernées par un programme d'étude ou à des fins de documentation au sein de l'université. Il convient de préciser si une utilisation interne de ce rapport peut être utile et, si oui, sous quelle forme. Des lignes directrices sur la façon de rédiger un bon rapport figurent au chapitre 4 ci-dessus et dans le livre du Module 4 (voir Module 4, chapitre 3).

La visite du site

La visite du site sera menée par les pairs externes, qui parleront généralement séparément avec les différentes parties prenantes (par ex. direction, professeurs, étudiants, anciens étudiants et employeurs) et clarifieront toute question ouverte qu'ils pourraient avoir après la lecture du rapport d'auto-évaluation et du programme d'étude. Une visite du site dure souvent un à deux jours et suit des procédures et un programme de l'organisme externe mais permet d'habituer aux établissements d'inclure des points de programme spécifiques qui seront discutés avec les pairs au préalable. En général, une session générale d'accueil est suivie d'interviews de groupes et de discussions avec les parties prenantes, les remarques finales et premiers résultats étant formulés par les pairs. Lorsque les pairs visitent le programme d'étude, les représentants du programme ne devraient pas se borner à répondre passivement aux questions mais devraient être francs et devraient orienter conjointement les visites de site en posant leurs propres questions et en s'assurant que les pairs aident le programme en donnant des conseils et en mettant en lumière les aspects à améliorer.

Généralement, il sera aussi bon de donner aux pairs une vue d'ensemble de l'établissement et du programme d'étude et de leur faire faire le tour du campus pour leur présenter le contexte général. Si le concept d'une visite de site est nouveau pour l'établissement et / ou le programme, il peut être utile d'organiser une « simulation de visite » au préalable, afin d'offrir à toutes les personnes concernées la possibilité de se familiariser avec ce concept. La procédure et le climat d'une visite de site peuvent fort varier en fonction du but de l'évaluation externe.

Rapport et suivi

Le rapport rédigé par les pairs sera un document concret sur les résultats de l'évaluation et de la visite. C'est là que commence réellement le travail pour le programme d'étude et l'établissement, même si beaucoup pourraient penser que l'essentiel du travail est déjà fait. Le processus peut déjà avoir été utile jusqu'ici mais le rapport marque le début du processus d'amélioration et doit dès lors être intégré au système de gestion interne de la qualité avec des procédures préétablies et, éventuellement, un suivi. Il faut décider clairement qui recevra le rapport et pour quelles raisons et avec quelle responsabilité. La commission / L'équipe qui a réalisé et accompagné l'auto-évaluation devrait généralement être chargée d'organiser le suivi avec le gestionnaire de la qualité. L'établissement pourrait définir certaines procédures, qui pourraient aussi tenir compte du rôle de la haute direction et des étudiants, etc. :

- Quelles difficultés et aspects à améliorer sont abordés en premier lieu et comment ?
- Un soutien supplémentaire est-il nécessaire et de la part de qui ?
- D'autres experts externes sont-ils nécessaires et le programme peut-il gérer lui-même les résultats et les mesures à prendre ?
- L'EES voit-il que les mêmes difficultés se répètent dans des programmes d'étude différents et pourrait-il offrir son soutien pour les surmonter ?

Les gestionnaires de la qualité doivent régulièrement actualiser leur connaissance des méthodes et procédures permettant de soutenir au mieux ces processus. En réalisant des recherches sur l'organisation et sur l'enseignement supérieur, en étant créatif et en testant de nouvelles choses, on pourra contribuer à améliorer la façon de soutenir et mener au mieux l'évaluation et les mesures de suivi. Cette façon de procéder peut constituer un pilier important pour l'établissement et pour le système de gestion de la qualité.

Le suivi est peut-être la partie la plus importante d'une telle procédure et, à ce stade, les experts externes de la plupart des pays ne sont souvent plus associés au processus. Ce fait souligne que l'établissement doit créer et corréler le suivi à son propre système. Une première étape après la réception du rapport consiste généralement à internaliser les résultats, c'est-à-dire à pleinement les comprendre, à en tenir compte et à pouvoir percevoir le bien-fondé des avis et résultats des experts. Sans cette étape, il sera très difficile de trouver la motivation pour changer. Ensuite, il faut décider des résultats à aborder et fixer l'ordre des priorités. Certains aspects pourraient-ils être non modifiables pour diverses raisons ? D'autres pourraient nécessiter un examen plus approfondi avant discussion ou résolution. Ce processus devrait être clairement entre les mains du programme d'étude mais devrait tout de même être défini dans un certain cadre de l'EES, c'est-à-dire avec l'appui de gestionnaires de la qualité, de la faculté et de la haute direction centrale.

Parfois, le rapport peut aussi contribuer à dissiper des tensions internes, notamment entre la haute direction et le personnel du programme d'étude, en donnant des arguments et en prouvant que le programme pourrait avoir besoin de l'appui de l'établissement dans des cas spécifiques (pas uniquement pour des besoins budgétaires) ou que le programme ne fait pas du bon travail. Ces points devraient aussi être pris en considération pour d'éventuelles procédures. Il ressort clairement de ce qui précède que l'ensemble du processus doit être dirigé par des professionnels et soutenu par des gestionnaires de la qualité agissant en tant qu'intermédiaires.

Tant l'AQE que l'AQI devraient encourager le renforcement systématique de la qualité. Le processus se heurte souvent au fait que les parties externes ne connaissent pas le fonctionnement des établissements d'enseignement supérieur et, à l'inverse, au manque de réceptivité des établissements d'enseignement supérieur aux besoins et objectifs externes ainsi qu'aux avantages qu'ils peuvent en tirer. Le degré de confiance entrave ou permet le renforcement de la collaboration : la confiance est une base fondamentale sur laquelle il est possible de combiner l'AQI et l'AQE pour servir le même but de renforcement de la qualité en vue de résoudre conjointement des difficultés, sans crainte de se faire pénaliser ou désavantager.

Résumé :
points à
prendre en
considération
pour une mise
en œuvre
effective
de l'AQE

En résumé, pour s'assurer que l'AQE soutienne le renforcement de la qualité dans l'établissement, il faut tenir compte des points suivants :

- veiller à la clarté du but de l'AQE ;
- analyser les liens actuels entre AQE et AQI ;
- analyser et définir ce que l'établissement peut apprendre de l'AQE. Dans quel but l'établissement s'engage-t-il dans l'AQE ?
- adapter et améliorer les processus d'AQE pour que ceux-ci soient utiles pour votre propre système (par ex. ajouter des normes et critères propres) ;
- élaborer des processus de suivi clairs pour les procédures d'AQE ;
- intégrer les processus d'AQE et d'AQI ;
- soutenir la compréhension mutuelle entre l'AQE et l'AQI ainsi que dans les facultés ;
- trouver le juste équilibre entre « force » et « liberté » dans votre propre système d'AQI ;
- utiliser l'AQE en tant que force externe pour soutenir le changement interne ;
- analyser les parties prenantes et leur niveau d'engagement à différents niveaux — définir les procédures ;
- soutenir les facultés avec une offre de savoir-faire (didactique, développement des capacités, etc.).

5.4 Du niveau du programme au niveau de l'établissement

Dans bien des pays se dessine une tendance à faire passer les références de l'assurance qualité externe du niveau du programme au niveau de l'établissement. Cela signifie que des organismes externes n'examinent plus seulement des programmes d'étude spécifiques mais le système d'AQI dans son ensemble : comment l'université s'assure-t-elle qu'elle respecte des normes définies et qu'elle garantit et renforce la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage ? L'établissement est-il capable de faire son propre diagnostic et d'y réagir ?

Au niveau des établissements, on espère qu'une assurance qualité interne plus systématique soit mise en place dans les établissements d'enseignement supérieur et que l'assurance qualité soit mise en œuvre en fonction du contexte et des besoins spécifiques de l'établissement d'enseignement supérieur, en soulignant qu'il n'y a pas de panacée. On estime et respecte le fait que ce sont ceux qui fournissent réellement l'enseignement supérieur qui doivent gérer et renforcer la qualité en s'appropriant ce processus. En accord avec ce que nous avons dit au [sous-chapitre 5.3](#), on estime que pour renforcer la qualité et appliquer une AQE, il faut mettre en place un système au-dessus du niveau du programme parce que beaucoup d'éléments ne dépendent pas uniquement des programmes d'étude.

Passer de l'assurance qualité des programmes à l'assurance qualité des établissements est effectivement une chance pour les établissements d'enseignement supérieur mais constitue, par contre, aussi un énorme défi et induit une « boucle » : pour créer un système de gestion de la qualité, il faut des ressources, il faut modifier les routines et les mentalités, il faut changer les structures du pouvoir, il faut de nouveaux professionnels et il faut amener les professeurs, les doyens, les directeurs, etc. à assumer de nouvelles tâches et responsabilités.

L'AQE ne peut fonctionner sans un système d'AQI fonctionnel

Cette nouvelle focalisation sur l'assurance qualité des établissements n'implique pas pour autant que le point de vue et l'expertise externes ne soient plus nécessaires au niveau des programmes. Les établissements peuvent ainsi voir où ils ont besoin de conseils et soutien externes et où ils intègrent librement les points de vue de parties prenantes externes. Une option pourrait être de gérer un agrément interne de programmes d'étude, avec la participation de pairs et de parties prenantes externes. En général, l'établissement devrait toujours envisager de sonder les différentes parties prenantes (diplômés, employeurs, classe politique, société, etc.) et d'utiliser le savoir-faire de pairs pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage au niveau des programmes d'étude. Un instrument très courant et utile à cet égard est l'étude de suivi socio-professionnel, qui permet de déduire la qualité de l'offre ainsi que les difficultés que rencontrent les anciens diplômés, difficultés auxquelles les programmes pourraient devoir s'attaquer.

D'autres possibilités sont des échanges permanents entre les programmes d'étude et les employeurs, l'industrie et les syndicats, sous la forme d'organisations distinctes ou d'associations. Les établissements peuvent aussi sonder les employeurs pour connaître leurs besoins, qui peuvent ensuite être incorporés dans le parcours si celui-ci s'y prête.

Intégrer le point de vue externe dans le SQI interne

Les programmes d'étude et les établissements devraient connaître clairement leurs parties prenantes et peuvent utiliser des instruments d'assurance qualité pour s'assurer que les besoins de ces parties prenantes soient communiqués au sein de l'établissement et pour vérifier ensuite que celui-ci y répond effectivement.

En général, en intégrant des points de vue externes dans le système interne de gestion de la qualité, on peut s'assurer que les besoins sociétaux et les normes, besoins, tendances, etc. internationaux sont pris en compte dans l'établissement d'enseignement supérieur.

Le rôle d'un gestionnaire de la qualité peut être d'identifier et analyser les différentes parties prenantes à différents niveaux de l'EES et d'en discuter avec la direction, avec les facultés et avec les départements. Ensemble, ils devraient définir dans quelle mesure l'apport et le savoir-faire des parties prenantes sont requis et dans quelle mesure les parties prenantes peuvent être associées au processus et leurs points de vue, pris en considération. Le tableau suivant montre les différents niveaux d'engagement des parties prenantes, y compris leurs rôles, les outils d'engagement et les effets escomptés. Il peut être utile de décider du rôle des parties prenantes et de leur niveau d'engagement. Une fois que ces points sont clarifiés, le gestionnaire de la qualité peut promouvoir différents instruments et outils d'AQ les plus utiles pour inclure les parties prenantes et ainsi développer en conséquence le système interne de gestion de la qualité.

	Niveau d'engagement	Rôles des parties prenantes	Outils d'engagement	Effet escompté
Notifier 	Les parties prenantes peuvent rencontrer une publicité pour le projet non ciblée	Les parties prenantes en tant que récepteurs passifs d'informations non contextualisées	Publicité non ciblée Accès aux procès-verbaux/ documents	Potentiel de prise de conscience générale périphérique
	Mettre les informations à disposition	Dialogue avec le personnel du projet non prévu	Site web statique	
Inform 	Information régulière et fiable des parties prenantes et sensibilisation à leurs droits et aux modes de participation au projet	Les parties prenantes en tant que récepteurs passifs d'informations contextualisées dans les grandes lignes	Séances d'information Blogs réguliers Courrier ciblé	Potentiel de prise de conscience éclairée et contextualisée
	Parties prenantes informées	Le dialogue avec le personnel du projet est accepté implicitement mais pas demandé explicitement		
Consulter 	Le personnel du projet obtient des avis des parties prenantes	Les parties prenantes en tant que membres de l'équipe de projet	Ateliers Vote	Les données de réaction émergentes ne sont pas cadrées exclusivement par le personnel du projet Les idées des parties prenantes sont collectées et prises en considération
	Les parties prenantes reçoivent des retours d'informations complets sur les décisions prises	Désignation de parties prenantes au groupe de gestion du projet	Groupes de réflexion actifs	
	Parties prenantes consultées	Participation à la formation aux compétences	Consultations conjointes Interviews (ouvertes - dirigées par le personnel)	

	Niveau d'engagement	Rôles des parties prenantes	Outils d'engagement	Effet escompté
Associer 	Le personnel du projet travaille avec les parties prenantes durant tout le processus décisionnel pour que les avis soient compris et pris en considération	Les parties prenantes en tant que membres de l'équipe de projet Désignation de parties prenantes au groupe de gestion du projet	Ateliers Vote Groupes de réflexion actifs Consultations conjointes	Les données de réaction émergentes ne sont pas cadrées exclusivement par le personnel du projet Les idées des parties prenantes sont collectées et prises en considération
	Apport des parties prenantes	Participation à la formation aux compétences	Interviews (ouvertes - dirigées par le personnel)	
Collaborer 	Tous les aspects des processus décisionnels sont entrepris en partenariat avec les parties prenantes	Les parties prenantes en tant que collaborateurs Parties prenantes aux comités de direction	Consultations menées par les parties prenantes Interviews ouvertes/ fermées (dirigées par les parties prenantes)	Les programmes de travail sont élaborés uniquement à partir d'activités de collaboration avec les parties prenantes
	Influencé par les parties prenantes	Formulation des politiques influencée par les parties prenantes Groupes d'intérêt / d'action de parties prenantes	Forums ouverts Large éventail d'activités Journées en extérieur avec les parties prenantes et l'équipe du projet Forums ouverts	

	Niveau d'engagement	Rôles des parties prenantes	Outils d'engagement	Effet escompté
Auto-nomi-ser	Les parties prenantes fixent les programmes de changement, assument elles-mêmes l'organisation et la responsabilité de la gestion	Les parties prenantes en tant que concepteurs (indépendants) Processus décisionnel réparti	Programmes gérés par les parties prenantes Programme de travail fixé par les parties prenantes	De nouveaux mécanismes sont établis, gérés en toute autonomie par les parties prenantes Projet autonome sans attente d'intervention de l'équipe du projet
	Appropriation par les parties prenantes	Les parties prenantes en tant que gestionnaires Appropriation par les parties prenantes des ressources, des événements, des politiques et de l'apprentissage	Activités de consultation et élaboration d'outils gérés par les parties prenantes	

Tableau 16 Le degré d'engagement (Bartholomew, P. & Freeman, R. 2009, 2010, adapté de Rudd, T., Colligan, F. & Naik, R. 2006)

Dans les soucis de l'harmonisation et de l'évaluation (formative ou sommative) des programmes, le CAMES a adopté les documents suivants :

- Guide de constitution de dossier en vue de la reconnaissance et / ou de l'équivalence des diplômes, titres et grades de l'enseignement supérieur : formations classiques (publié en 1993) http://www.lecames.org/attachments/article/35/GuideConstitutionDossierPRED_CAMES_Formations-Classiques.pdf
- Guide de constitution du dossier de reconnaissance et d'équivalence des diplômes : liste des pièces à fournir (publié en 1993) ; http://www.lecames.org/attachments/article/35/GuideConstitutionDossierPRED_CAMES_Pieces1.pdf
- Reconnaissance et équivalence des diplômes (publié en 2013) <http://www.lecames.org/index.php/reconnaissance-et-equivalence-des-diplomes>
- Les référentiels qualité CAMES (publiés en 2014) http://www.lecames.org/attachments/article/2/Referentiels_QualiteCAMES_Ed2014.compressed.pdf
- Proposition de référentiel au format LMD pour l'équivalence et la reconnaissance CAMES (publié en 2014) http://www.lecames.org/attachments/article/35/Manuel_LMD_CAMES.pdf
- Structure, finalité et utilisation du référentiel ; page 8 du « référentiels du CAMES » (publié en 2014) http://www.lecames.org/attachments/article/2/Referentiels_QualiteCAMES_Ed2014.compressed.pdf

 **Questions et tâches à accomplir**

1. Comment l'assurance qualité externe est-elle organisée dans votre pays et quels avantages, inconvénients et difficultés sa mise en œuvre dans votre propre établissement pose-t-elle selon vous ? Vise-t-elle plus le contrôle ou l'amélioration ?
2. Comment l'assurance qualité externe est-elle reflétée dans votre établissement ? Dans quelle mesure est-elle utilisée ou non ?
3. Quelles mesures pourraient être prises dans votre établissement pour corrélérer l'AQE et l'AQI et dans quel but ? Quels en seraient les effets positifs selon vous ? Quels défis / menaces faudra-t-il peut-être prendre en considération ?
4. Comment l'assurance qualité externe est-elle perçue dans votre établissement ? Expliquez comment vous pourriez améliorer son acceptation dans votre établissement.
5. Analyser votre système interne de gestion de la qualité et l'AQ externe à laquelle vous êtes soumis. Identifiez les duplications de travaux et les synergies potentielles.

Bibliographie

- ACQUIN. (2009). *Guidelines for programme accreditation procedures*. Bayreuth: ACQUIN e.V.
- Adam, S. (2006). 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 (article B.2.3-1)., Froment, E., Kohler, J., Purser, L. & Wilson, L. (Éd.), *EUA Bologna Handbook – Making Bologna Work*. Berlin: Raabe Verlag.
- Anderson, L. W. & Krathwohl, D.R., et al. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of bloom's taxonomy of educational objectives*. Boston, MA (Pearson Education Group): Allyn & Bacon.
- Barr, R. B. & Tagg, J. (1995). From teaching to learning - paradigm for undergraduate education. *Change*, 27(6), 12–26.
- Bartsch-Beuerlein, S. & Klee, O. (2001). *Projektmanagement mit dem Internet – Konzepte und Lösungen für virtuelle Teams*. München, Wien: Carl Hanser Verlag.
- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32(3), 347-364.
- Biggs, J. (2003). *Aligning teaching and assessment to curriculum objectives*. LTSN Generic Centre.
- Biggs, J. & Tang, C. (2007). *Teaching for quality learning at universities: What the student does* (3ème édition). Berkshire: Open University Press.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74.
- Bloom, B. S. & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals, by a committee of college and university examiners. Handbook I: cognitive domain*. New York: Longmans, Green.
- Bologna Secretariat. (2010). *Qualifications framework in the EHEA*. Récupéré de <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/qf/qf.asp>
- Brown, G. (2001). *Assessment: A guide for lecturers*. LTSN Generic Centre.
- Brown, S. & Knight, P. (2012). *Assessing learners in higher education*. Hoboken: Taylor and Francis.
- Clarke-Okah, W. & Gatsha, G. (2010). *Handbook for the commonwealth of learning review and improvement model: Making quality work in higher education* (First Revision, 2014). Vancouver: Commonwealth of Learning.
- Cowan, J. & Harding, A. G. (1986). Logical model for curriculum development. *British Journal of Educational Technology*, 2(17), 103–109.
- DeMarco, T. (1998). *Der Termin – Ein Roman über Projektmanagement*. München, Wien: Carl Hanser Verlag.
- DeMarco, T. & Lister, T. (2003). *Bärentango – Mit Risikomanagement Projekte zum Erfolg führen*. München, Wien: Carl Hanser Verlag.
- Denisow, K. (2003). Soziale Strukturen, Gruppen und Team. In Rationalisierungskuratorium der Deutschen Wirtschaft e.V. (Éd.), *Projektmanagement-Fachmann* (7ème édition). Eschborn.
- The Eberly Center for Teaching Excellence and Educational Innovation. *Assess teaching & learning*. Récupéré de <http://www.cmu.edu/teaching/assessment/index.html>
- European Commission, the Council of Europe and the UNESCO/CEPES. *The diploma supplement*. Récupéré de http://www.europass.fi/download/147031_Online_the_diploma_supplement.pdf

- European Communities. (2009). *ECTS users' guide*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Hansel, J. & Lomnitz, G. (2000). *Projektleiter-Praxis – Erfolgreiche Projektabwicklung durch verbesserte Kommunikation und Kooperation* (3rd éd.). Berlin, Heidelberg: Springer Verlag
- Harvey, L. (2004-15). *Analytic quality glossary. Resarch quality international*. Récupéré de <http://www.qualityresearchinternational.com/glossary/performanceindicators.htm>
- Hildebrandt-Woeckel, S. (2005). Perfekt ins Projekt. *managerSeminare*, 90(8), 4–12.
- Huamin Research Center, School of Social Work, Rutgers University China Philanthropy Research Institute, Beijing Normal University. (2012). *SWOT analysis: Raising capacity of your organization*. Huamin Philanthropy Brochure Series. New Brunswick, NJ.
- IUCEA. (2013). *Quality assurance historical background*. Récupéré de http://www.iucea.org/index.php?option=com_content&view=article&id=106&Itemid=238
- IUCEA/DAAD. (2010). *A road map to quality: Hand book for quality assurance in higher education*. Volume 1-4.
- Kember, D. (2009). Promoting student-centred forms of learning across an entire university. *Higher Education*, 58(1), 1–13
- Kennedy, D. (2007). *Writing and using learning outcomes. A practical guide*. Ireland: University College Cork.
- Kennedy, D., Hyland, Á., & Ryan, N. (2006). *Writing and using learning outcomes: A practical guide*. Cork: University College Cork.
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of bloom's taxonomy: An overview. *Theory into Practice*, 41(4), 212-218.
- Materu, P. (2012). *Higher education quality assurance in sub-saharan africa. Status, challenges, opportunities, and promising practices*. Washington, DC: World Bank (World Bank Working Paper No. 124 Africa Human Development Series).
- Meijers, A., van Overveld, C., & Perrenet, J. (2005). *Criteria voor academische bachelor and master curricula*. Delft: TU Delft.
- Miller, H. (2006). *Paradigm shift: How higher education is improving learning*. Récupéré de https://www.hermanmiller.com/content/dam/hermanmiller/documents/research_summaries/wp_LearningParadigm.pdf
- Moskal, B. M. (2000). Scoring rubrics: what, when and how? *Practical Assessment, Research & Evaluation. A peer-reviewed electronic journal*, 7(3).
- Mueller, J. (2009). *Assessing critical skills*. Columbus, Ohio: Linworth Pub.
- Orth, H. (1999). *Schlüsselqualifikationen an deutschen Hochschulen. Konzepte, Standpunkte und Perspektiven*. Neuwied: Luchterhand (Hochschulwesen).
- Pratt, D. D. (2002). Good teaching. One size fits all? *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2002(93), 5–16.
- Quality Assurance Agency for Higher Education. (2006). *Guidelines for preparing programme specifications*. Mansfield: Quality Assurance Agency for Higher Education.
- Ramsden, P. (1985). The context of learning. In Marton, F., Hounsell, D. & Entwistle, N. (Éd.), *The experience of learning*. Edinburgh: Scottish Academic Press.

- Ramsden, P. (1992). *Learning to teach in higher education*. London: Routledge.
- Rogers, G. (2010). *Developing rubrics*. ABET-Webinar. Récupéré de http://apa.fiu.edu/documents_rubrics/CEC%20Rubrics/Developing%20Rubrics%20in%20Engineering%20-ABET.pdf
- Rudd, T., Colligan, F. & Naik, R. (2006). *Learners voice: A handbook from FutureLab*. Britsol: FutureLab.
- Schaperunter, N. (2012). *Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre*. Projekt nexus. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz.
- Senge, P. M. (2011). *Die fünfte Disziplin: Kunst und Praxis der lernenden Organisation* (11ème édition révisée). Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag.
- Shuell, T. J. (1986). Cognitive conceptions of learning. *Review of Educational Research*, 56(4), 411–436.
- Schwarz, S. & Westerheijden, D. F. (Éd.). (2004). *Accreditation and evaluation in the european higher education area*. Dordrecht: Springer Verlag.
- TUM. (2014). *Quality management at TUM: Academic and student affairs*. München: Technische Universität München.
- Tuning Project. (2014). *Educational structures in europe*. Récupéré de <http://www.unideusto.org/tuningeu>
- UNESCO. (2005). *Towards knowledge societies*. Unesco World Report. Paris: Unesco Publishing.
- UNESCO. (2010). *Teaching and learning for a sustainable future. A multimedia teacher education programme*. Récupéré de <http://www.unesco.org/education/tlsf/>
- University of Delaware. Center for Teaching & Assessment of Learning. (2015). *Rubrics*. Récupéré de <http://ctal.udel.edu/assessment/resources/rubrics/>
- University of Rhode Island. (2015). *Developing & writing course-level-student learning outcomes*. Récupéré de <http://web.uri.edu/assessment/course-level-outcomes/>
- University of the Sciences. (2014). *Teaching and learning activities*. Récupéré de <http://www.usciences.edu/teaching/tips/activities.shtml#concept>
- Winkler, M., Grein, M., Himmel, S., Kaul, M. & Luppertz, C. (2014). Using evaluation data to initiate change in the study entry phase. *ZFHE. Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 9(2), 118-126.
- World Bank. (2004). *Quality assurance and accreditation in higher education in east asia and the pacific*. Working paper series, Paper no. 2004-6. Washington, DC: World Bank.

Liste des tableaux

Tableau 1	Verbes d'action pour les niveaux cognitifs (tableau de l'auteur, basé sur Krathwohl 2002)	33
Tableau 2	Typologie des acquis d'apprentissage et leurs multiples applications (Adam, 2006)	35
Tableau 3	Espace européen de l'enseignement supérieur — Cadre de qualifications (Bologna Secretariat, 2010)	41
Tableau 4	Étapes du processus et accélération des flux de travaux (tableau des auteurs)	49
Tableau 5	Comparaison de l'approche traditionnelle et de l'approche fondée sur les compétences (tableau de l'auteur)	56
Tableau 6	Formes d'évaluation et compétences à évaluer (University of the Sciences, 2014)	60
Tableau 7	Rubrique d'évaluation analytique (Rogers, 2010)	61
Tableau 8	Rubrique d'évaluation holistique (Rogers, 2010)	62
Tableau 9	Formes d'évaluation, compétences à évaluer et formats d'enseignement et d'apprentissage (University of the Sciences, 2014)	66
Tableau 10	Exemples de scénarios d'apprentissage (tableau de l'auteur)	67
Tableau 11	Données et informations pouvant être utilisées pour évaluer un programme d'étude (tableau des auteurs)	76
Tableau 12	Questions pour une analyse SWOT d'un programme d'étude (tableau des auteurs)	77
Tableau 13	Rédaction d'un rapport d'auto-évaluation (tableau des auteurs)	83
Tableau 14	Utilisations des systèmes d'agrément pour différentes parties prenantes (tableau des auteurs, basé sur Banque mondiale 2004, 5)	93
Tableau 15	Exemples de questions pour corrélérer l'AQE et l'AQI (tableau des auteurs)	96
Tableau 16	Le degré d'engagement (Bartholomew, P. & Freeman, R. 2009, 2010, adapté de Rudd, T., Colligan, F. & Naik, R. 2006)	104

Liste des figures

Figure 1	La planification à rebours en tant que stratégie efficace de conception / révision de cursus (Ruschin/ZfH).....	24
Figure 2	Approche centrée sur l'enseignant et approche centrée sur l'apprenant (adapté du ZdH)	28
Figure 3	Des compétences aux acquis d'apprentissage escomptés (Ruschin / ZfH) ...	30
Figure 4	Version révisée de la taxonomie de Bloom (basée sur Anderson & Krathwohl, D.R., et al 2001 ; Krathwohl 2002)	31
Figure 5	Objectifs du programme et acquis d'apprentissage au niveau des cours (Ruschin / ZfH)	43
Figure 6	Objectifs de qualification du programme d'étude (ZfH)	54
Figure 7	Perspective sur le processus de l'apprentissage de l'étudiant (ZfH)	57
Figure 8	L'impact des conceptions de l'enseignement sur l'enseignement et l'apprentissage (Kember 2009, 2)	68
Figure 9	Révision de programmes d'étude basée sur des données (ZfH)	74



Avec le soutien financier du



Ministère fédéral de la
Coopération économique
et du Développement

Soutenu par

