

Newsletter

4/07

Changement de paradigme dans l'enseignement supérieur	2
Réseau thématique pour la musique «Polifonia»: résultats d'apprentissage et descripteurs	3
Partie émergée du processus d'apprentissage	4
Accréditation basée sur les prestations	5

Editorial

Learning Outcomes

Dans la formation académique, l'accent est désormais mis sur les compétences acquises. Au revoir les «inputs», bienvenue aux «outcomes», telle est la devise! Devise rendue encore plus actuelle par l'exigence d'une plus grande comparabilité des diplômes des hautes écoles formulée par le processus de Bologne. Ce changement de paradigme est également perceptible dans tous les milieux professionnels de la formation. En premier lieu, les concepteurs de cursus sont appelés à définir des résultats d'apprentissage mesurables pour chaque filière d'études. Puis, ils devront élaborer des méthodes didactiques et des systèmes d'examens susceptibles de garantir et de vérifier l'acquisition des compétences. Ensuite, les personnes responsables de l'assurance qualité seront appelées à déve-

opper les outils adéquats. Les aides à la planification, les critères à l'intention des hautes écoles ainsi que les «responsables qualité» constituent, toutes disciplines confondues, les exigences européennes (appelées descripteurs de Dublin) s'appliquant aux diplômes bachelor, master et doctorat. Issus des systèmes d'accréditation des Pays-Bas, des Etats-Unis et du domaine musical, les cas décrits ci-dessous sont de bons exemples d'application des dispositions européennes.

En Suisse, dans le contexte d'un futur cadre national de qualifications, ces réflexions n'en sont qu'à leurs prémices. Par conséquent, la prudence est de mise, car ce changement de paradigme, pourtant nécessaire, n'a pas encore fait son chemin

chez tous les étudiants et les professeurs. Par ailleurs, les avantages et les inconvénients de cette approche ont encore été peu discutés. Une discussion à grande échelle devrait donc avoir lieu au sein du système suisse d'éducation et de formation et impliquer tous les milieux concernés. Dans cette optique, la conférence ECA, organisée par l'OAQ, offre une opportunité importante. Elle aura lieu les 3 et 4 septembre 2007 à Zurich. Il ne reste plus qu'à espérer que la réflexion sur les outcomes ne fera pas perdre de vue la discussion sur les processus d'input et de traitement.

Rolf Heusser, directeur de l'OAQ

Changement de paradigme dans l'enseignement supérieur

«Learning Outcomes», ou résultats d'apprentissage: tout l'espace européen de l'enseignement supérieur scellé par la réforme de Bologne n'a que ces mots-là à la bouche. Ils sont signe d'un changement de paradigme, du passage d'une logique de l'investissement à une logique des prestations. Cette nouvelle manière d'appréhender l'enseignement et l'apprentissage n'est plus centrée sur l'enseignant mais sur l'étudiant. Les Learning Outcomes incarnent cette approche d'un genre nouveau.

Les résultats d'apprentissage décrivent ce que l'on est en droit d'attendre qu'un étudiant sache, comprenne et présente à l'issue d'une phase d'apprentissage. Ils jouent un rôle clé dans la mise en place d'un système d'enseignement supérieur axé sur les résultats, car ils déterminent la conception des programmes, des filières d'études et des procédures d'examen. L'assurance qualité externe doit elle aussi prendre en compte ce nouvel aspect. Les outils de référence indispensables à ces processus sont fournis par les cadres de qualifications établis tant au niveau national que sectoriel.

Rôle dans le processus de Bologne

L'origine des résultats d'apprentissage remonte au XIXe siècle et est liée à l'œuvre du behavioriste américain Ivan Pavlov. Les Etats-Unis ne tardèrent pas à leur trouver une application, tout d'abord dans les milieux professionnels et militaires. L'approche fut par la suite reprise et développée dans le monde anglo-saxon, avant de retenir l'attention des pays scandinaves, de l'Irlande et des Pays-Bas. Concernant l'élaboration et l'utilisation des Learning Outcomes, les travaux du spécialiste en sciences de l'éducation Benjamin Bloom («Taxonomy of Educational Objectives», 1956 et suiv.) sont de première importance. En Europe, le processus de Bologne a placé les résultats d'apprentissage au centre des débats, par exemple dans le contexte de la reconnaissance resp. de l'introduction de diplômes compréhensibles et faciles à comparer. A l'issue du séminaire de Bologne organisé à Lisbonne en 2002 et consacré aux questions de reconnaissance, diverses recommandations relatives aux Learning Outcomes ont été émises, à l'intention notamment

des institutions et des réseaux ENIC-NARIC. Le communiqué de Berlin en 2003 les a cités à son tour à propos des cadres nationaux de qualifications, dont ils sont justement l'un des éléments.

Application

Les résultats d'apprentissage sont liés à un niveau spécifique (p. ex. le bachelor) et doivent être vérifiables, en d'autres termes, démontrer les acquis. On les utilise généralement à trois échelons:

- à l'échelon institutionnel (unités d'enseignement, filières d'études, qualifications);
- à l'échelon national (cadres de qualifications, systèmes d'assurance qualité);
- à l'échelon international (questions de reconnaissance, lisibilité).

Leur formulation est l'affaire des personnes impliquées dans la conception des programmes d'études, filières ou qualifications. Les cadres de qualifications leur fournissent un repère en énonçant pour chaque niveau des descripteurs, ou descriptions générales des compétences en termes de prestations dans les différentes matières. Le cadre établi pour l'espace européen de l'enseignement supérieur sous le sigle EQF-EHEA applique les descripteurs de Dublin, qui opèrent avec cinq catégories (connaissances et compréhension, application des connaissances, analyse critique, communication, autodidaxie). En Suisse, les descripteurs de Dublin sont également utilisés pour le développement du cadre de qualifications dans le domaine des hautes écoles (nqf.ch-HS), ce qui lui assure une importante concordance avec le référentiel développé à l'échelon supérieur.

Assurance qualité

Les «European Standards and Guidelines» qui servent de référence à l'assurance qualité dans l'espace européen de l'enseignement supérieur exigent la formulation de résultats d'apprentissage aux fins de l'assurance qualité interne des institutions (assurance qualité des programmes et des diplômes, évaluation des performances des étudiants). Cette logique des résultats à l'échelon des formations est également prise en compte dans les directives de la CUS pour l'assurance qualité, sur lesquelles se baseront les prochains audits de la qualité réalisés dans toutes les universités suisses. L'OAQ travaille en outre à renforcer cette logique dans le système suisse d'accréditation, en développant des standards permettant de contrôler si une institution ou ses filières sont axées sur les résultats et si elles satisfont aux exigences du cadre national de qualifications.

Sabine Felder,
collaboratrice scientifique de l'OAQ

Références bibliographiques:

Stephen Adam, *Orientierung an Lernergebnissen (Learning Outcomes) – eine Einführung*, dans: Winfried Benz, Jürgen Kohler, Klaus Landfried (Hrsg.), *Handbuch Qualität in Studium und Lehre*, Raabe Verlag, Berlin 2004 et suiv., D 1.6; *ibid.*, *Using Learning Outcomes*, UK Bologna Seminar Edinburgh 2004, Final Version 20.06.04.
Declan Kennedy, *Writing and Using Learning Outcomes. A Practical Guide*, University College Cork, Ireland, 2007.
Jennifer Moon, *Writing and Using Aims and Learning Outcomes*, dans: *ibid.*, *The Module & Programme Development Handbook*, 2002, Kap. 5, S. 50–78.

Réseau thématique pour la musique «Polifonia»: résultats d'apprentissage et descripteurs

Dès la signature de la déclaration de Bologne en 1999, les hautes écoles de musique européennes, regroupées au sein de l'AEC, se sont penchées sur les implications de cette déclaration ministérielle sur le domaine de la formation professionnelle musicale supérieure en Europe. Leurs efforts pour permettre au domaine de la musique de bénéficier des changements européens ont donné naissance en 2004 à un premier bloc de résultats d'apprentissage paneuropéens pour le premier et le second cycle des études musicales.

Rédigés en anglais, français et allemand, les résultats d'apprentissage de l'AEC se répartissent en trois types: pratiques (basés sur les aptitudes), théoriques (sur les connaissances) et généraux. En 2005, le groupe de travail Bologne de l'AEC a passé le flambeau en remettant le fruit de ses travaux à deux groupes de travail du réseau thématique pour la musique «Polifonia» fondé dans l'intervalle, l'un baptisé «Tuning», l'autre dédié au troisième cycle, pour qu'ils poursuivent la formulation des résultats d'apprentissage. Le groupe de travail «Polifonia Tuning» a affiné et actualisé ces derniers, avec l'aide notamment de l'avis d'étudiants, de diplômés, de musiciens professionnels et d'employeurs potentiels. Il les a intégrés au «modèle Tuning», un document-cadre rédigé par le projet européen du même nom dans le but de donner aux différentes disciplines académiques un format dans lequel elles puissent se présenter de manière accessible et propice à la comparaison.

Les «descripteurs de Dublin/Polifonia»

Pour les études de troisième cycle, aucun résultat d'apprentissage n'avait encore été esquissé, et l'on pouvait se demander s'il était vraiment judicieux d'en formuler à propos du doctorat. Le groupe de travail Polifonia Troisième cycle s'est donc tourné vers le cadre existant et a commencé à se plonger dans les descripteurs de Dublin développés par la Joint Quality Initiative. Le groupe de travail «Polifonia Tuning» s'est penché lui aussi sur la formation supérieure musicale, étudiant sa compatibilité avec l'évolution des études en

Europe. Leurs travaux ont abouti aux «descripteurs de Dublin/Polifonia» pour les diplômes clôturant le premier, le deuxième et le troisième cycle des études de musique. L'idée de cette reformulation est de montrer que la plupart des qualités énoncées dans les descripteurs de Dublin originaux sont aussi applicables au secteur musical, mais que l'identification avec les descripteurs s'améliore lorsqu'on utilise un langage décrivant avec davantage de précision les réalités de la musique en tant que discipline.

Cette étape est essentielle si l'on veut que le secteur musical se retrouve dans les standards européens et que les descripteurs Polifonia et les résultats d'apprentissage AEC se mettent au diapason du cadre de qualifications européen. Ce n'est qu'à partir de là qu'ils pourront servir d'inter-médiaire fiable aux critères supranationaux qui, formulés concrètement, figureront ainsi dans le programme d'études de chaque institution. L'AEC travaille quant à elle à un autre projet visant à concevoir et à tester des typologies, des critères et des procédures pour l'assurance qualité externe et l'accréditation des hautes écoles de musique européennes. Les «descripteurs de Dublin/Polifonia» et les résultats d'apprentissage de l'AEC représentent la base de ces standards.

Spécificités de la formation musicale

Tant les descripteurs que les résultats d'apprentissage ont l'obligation de rendre compte des propriétés qui caractérisent la formation supérieure musicale.

Réunissant plus de 240 institutions européennes de formation professionnelle musicale, «l'Association Européenne des Conservatoires, Académies de Musique et Musikhochschulen» (AEC) s'est donné pour tâche d'encourager la collaboration entre ses membres à travers toute l'Europe et d'aborder des thèmes d'actualité européens.

En voici quelques aspects importants:

- Le caractère individuel de la formation professionnelle musicale: la majeure partie de l'enseignement s'effectue sous forme de cours particuliers, tout au long des trois cycles, ce qui a un impact sur l'environnement pédagogique et fait exploser le coût de la formation.
- Les musiciens commencent leur formation dès leur plus jeune âge et poursuivent dans bien des cas l'exercice professionnel de la musique ou de son enseignement au-delà de l'âge de la retraite, ce qui fait de la musique un exemple privilégié d'apprentissage tout au long de la vie. D'autre part, la plupart des étudiants entament leurs études supérieures en ayant déjà des aptitudes de haut niveau dans leur branche. Mais étant donné que la formation musicale couvre une large palette d'aspects musicaux, instrumentaux, émotionnels, physiques, pédagogiques, psychologiques et intellectuels, il faut leur laisser le temps d'évoluer.

- Le troisième cycle des études de musique a ceci de particulier qu'il s'agit du volet où l'on s'adonne de manière classique à la recherche et à la théorie. Il est dès lors primordial pour le domaine de la musique de savoir comment préserver, voire parfois seulement donner à la recherche appliquée tout son sens et toute sa légitimité à côté de la recherche purement scientifique.

Si quelques autres disciplines peuvent sans doute se reconnaître dans l'un ou l'autre de ces thèmes, seule la musique les réunit tous, et c'est cette constellation

particulière qui la distingue des autres branches. Voilà pourquoi les «descripteurs de Dublin/Polifonia» et les résultats d'apprentissage de l'AEC ont pour fonction d'exprimer en mots clairs les spécificités des études de musique et de se rendre ainsi accessibles au profane autrement qu'en musique.

Ester Tomasi,
manager de projet «Polifonia»

Pour tout complément d'information:

www.aecinfo.org.

Le projet «Accréditation dans la formation musicale professionnelle européenne»:

www.aecinfo.org/accreditation.

Regard

Partie émergée du processus d'apprentissage

Les références aux «Learning Outcomes» sont de plus en plus fréquentes, en particulier dans le cadre de la mise en place du processus de Bologne et de l'établissement des «National Qualification Framework» (NQF). L'intérêt porté aux résultats d'apprentissage n'est ni fortuit ni anodin et il reflète diverses évaluations, écrit Jacques Lanarès, vice-recteur de l'Université de Lausanne.

L'augmentation importante du nombre d'étudiants dans les Hautes Ecoles et le peu de possibilités de faire une carrière académique mettent entre autres l'accent sur les compétences à acquérir par les étudiants (nous entendons compétence au sens de l'intégration de connaissances, habiletés et aptitudes) dans l'optique d'une insertion professionnelle. L'utilisation des crédits notamment pour la mobilité et pour la validation des acquis expérimentaux dans le cadre de la «Formation tout au long de la vie», concourt aussi au développement des Learning Outcomes. En effet, il est a priori plus facile de valider une partie d'un cursus de formation en s'appuyant sur des compétences acquises que sur des contenus enseignés. L'exigence toujours plus forte faite aux organismes publics de rendre compte de la bonne utilisation des fonds reçus et de leur efficacité contribue également au développement de l'utilisation des Learning Outcomes en soulignant une exigence de résultats. Le recours aux résultats d'apprentissage est également à mettre en parallèle avec le développement des démarches d'accréditation pour lesquelles ils représentent une référence importante.

Compte tenu des différents enjeux évoqués, les Learning Outcomes deviennent des éléments déterminants du système d'enseignement supérieur et certains y voient la manifestation d'un processus de scolarisation de l'enseignement supérieur. Il est vrai que l'utilisation des Learning Outcomes peut donner lieu à différentes formes «d'intégrisme» et que certaines formulations laissent penser qu'ils sont une fin en soi, paraissant ignorer la complexité du processus d'apprentissage.

Il est vrai que des Learning Outcomes sont toujours réducteurs. Néanmoins, dans la mesure où ils constituent des résultats observables du processus d'apprentissage, les Learning Outcomes sont utiles pour construire la formation, évaluer et communiquer. Toute création d'enseignement ou de cursus de formation nécessite de faire des choix. Les Learning Outcomes peuvent contribuer de façon significative à ces choix et ont un rôle de fil conducteur. En effet, c'est en fonction de ces objectifs que seront choisis les contenus, les méthodes, les niveaux d'approfondissement, etc. De même, cela peut favoriser le travail en

équipe d'enseignants dans la mesure où ils constituent un objectif collectif qui permet à chacun de situer sa contribution.

Par ailleurs les Learning Outcomes sont utilisés pour l'évaluation des étudiants puisque c'est en se basant sur eux que sont définis les critères de réussite. De plus, en inscrivant les évaluations dans une logique d'intégration, en situation, des différentes acquisitions, ils contribuent à donner une plus grande validité «écologique» aux examens et autres validations.

Si les Learning Outcomes peuvent contribuer utilement à la construction de l'enseignement, à l'évaluation, à la communication, s'ils aident à expliciter les priorités de la formation, ils ne représentent toutefois pas la totalité des apprentissages réalisés. Ils ne représentent que la pointe émergée de l'iceberg gigantesque qu'est l'apprentissage individuel.

Jacques Lanarès,
vice-recteur «valorisation et qualité» de
l'Université de Lausanne

Accréditation basée sur les prestations

Depuis le début des années 1990, l'enseignement supérieur aux Pays-Bas et en Flandres s'est transformé en système d'éducation axé sur les compétences. Le point de mire de l'éducation est passé d'un processus d'enseignement à un processus d'apprentissage. Avant cette mutation, l'éducation était perçue comme un processus strictement basé sur les moyens mis en œuvre, exprimés en charge de travail et en durée des études.

Dans un système fondé sur les compétences, l'éducation est perçue comme un processus basé sur les acquis de la formation, exprimés par les compétences acquises par l'apprenant. Le diplôme qui sanctionne les études supérieures n'est plus considéré comme une preuve de participation et de réussite à un programme donné, mais plutôt comme la reconnaissance de l'acquisition d'un certain nombre de compétences. Les acquis de la formation figurent par conséquent au cœur du système d'accréditation de la NVAO. L'Espace européen de l'enseignement supérieur s'est donné un cadre universel de qualifications grâce auquel les compétences génériques que les différents programmes permettent d'acquérir sont définies à l'aide de descripteurs généraux ou Descripteurs de Dublin. Ceux-ci sont essentiels pour identifier le niveau de chaque programme. Viennent ensuite les acquis spécifiques propres à chaque matière ou discipline. Ceux-ci sont essentiels pour identifier la discipline dont relève le programme, qu'il s'agisse par exemple du génie ou du service social.

Le système d'accréditation de la NVAO tient compte de trois niveaux d'acquis. Tout programme d'études est tenu de définir explicitement les acquis visés, autrement dit les compétences que les diplômés du programme devront acquérir aux cours de leurs études. Un comité d'évaluation juge dans un premier temps si les acquis visés par le programme sont conformes au niveau exigé et à la discipline enseignée. Le niveau est évalué à l'issue d'une comparaison avec les Descripteurs de Dublin. Le comité cherche également à déterminer si les acquis visés cadrent avec les exigences (inter)nationales applicables aux programmes dans cette discipline. La NVAO évalue dans un deuxième temps les acquis potentiels, autre-

Processus d'accréditation basés sur les prestations aux USA

Aux Etats-Unis, où la formation est fortement axée sur la pratique professionnelle, les résultats d'apprentissage sont, déjà depuis longtemps, pris en compte dans l'accréditation.

Le Council for Higher Education Accreditation (CHEA) considère que les résultats d'apprentissage sont l'affaire à la fois des agences d'accréditation, des filières et des institutions («Statement of mutual responsibilities for student learning outcomes: accreditation, institutions and programs», 2003). Pour les agences d'accréditation, cela implique

- *formuler des attentes claires en termes de résultats d'apprentissage à l'intention des institutions et des filières;*
- *tenir compte de la présence de résultats d'apprentissage dans leurs évaluations de la qualité et leurs décisions d'accréditation;*
- *partager avec les institutions et les filières la responsabilité de diffuser une information claire et crédible sur ce que les étudiants apprennent.*

En 2000, ABET (Accreditation Board of Engineering Technologies, un comité spécialisé dans l'accréditation de filières d'études dans le domaine des sciences techniques) est passé à des processus d'accréditation basés sur les prestations. Il exige depuis lors que les filières formulent des résultats d'apprentissage explicites, les opérationnalisent en les transposant en indicateurs de performance et enfin qu'elles garantissent leur acquisition. Il vérifie la continuité et la cohérence de la chaîne suivante: objectifs des institutions – résultats d'apprentissage visés par les filières – indicateurs de performance – utilisation des résultats de l'examen à des fins d'amélioration. Pour compléter les résultats d'apprentissage spécifiques variant d'une filière à l'autre, ABET a formulé onze objectifs/résultats généraux imposés à tous les bachelors accrédités.

ment dit les compétences que les étudiants peuvent acquérir dans le cadre du programme, dans les conditions dans lesquelles il est offert. Pour ce faire, le comité établit une correspondance entre le programme d'études et les acquis visés. Dans un troisième temps, la NVAO évalue les acquis de la formation, c'est-à-dire les compétences que les diplômés du programme ont réellement acquis durant leurs études. Les acquis exigés sont en fait les acquis visés par le programme et ils font l'objet d'une évaluation (positive) du comité. La NVAO évalue également le système interne d'assurance de la qualité. Le programme réputé de pos-

séder les qualités génériques requises est accrédité pour plusieurs années. Le système interne d'assurance de la qualité doit veiller à ce que le programme conserve sa qualité pendant cette période.

En combinant l'évaluation des acquis visés, potentiels et atteints, la NVAO peut ainsi déterminer si un programme d'études donné respecte ses engagements (vis-à-vis des étudiants).

Axel Aerden, policy advisor for international affairs, NVAO
Informations: www.nvaio.net

ECA 2007 International Conference on Learning Outcomes

Conférence ECA sur le thème «Defining and measuring learning outcomes in higher education» ETH Zurich, lundi 3 septembre et mardi 4 septembre 2007

Au nom de l'European Consortium for Accreditation (ECA), l'OAQ organise une conférence internationale consacrée à la définition et à l'évaluation des Learning Outcomes au niveau de l'enseignement supérieur.

Le changement de paradigme des «Inputs» aux «Outcomes» implique une réflexion en termes de curricula ainsi qu'une révision des méthodes d'évaluation internes et externes. Plusieurs initiatives (parmi lesquelles la Joint Quality Initiative, le Fra-

mework for Qualifications in the European Higher Education Area, le Tuning Project) ont vu le jour ces dernières années en Europe. Ces initiatives posent un certain nombre de questions.

Cette conférence a pour objectifs de traiter ces différentes questions et de donner l'opportunité d'échanger sur les expériences vécues.

Le programme comprend deux parties: les débats du lundi et le workshop du mardi matin, consacré à la définition de méthodes et à leur mise en oeuvre. Les débats impliqueront des personnalités du monde de l'accréditation, de l'enseignement supérieur et d'organismes politiques et gouvernementaux.

Des conférenciers et des professionnels de renommée internationale, des débats animés, des opportunités de networking, une excellente hospitalité et une ville de prestige vous attendent cet automne au cœur de l'Europe.

Laura Beccari,
collaboratrice scientifique de l'OAQ

Le programme détaillé, ainsi que le formulaire d'inscription, se trouvent sur le site internet de l'OAQ à l'adresse suivante: www.oaq.ch

L'OAQ membre à part entière de l'ENQA

L'OAQ a été accepté comme «full member» de l'European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA). Cela signifie qu'il satisfait aux critères d'admission de l'ENQA et par conséquent qu'il répond aux standards européens pour les agences d'assurance qualité externe. A ce jour, seul un petit nombre d'agences remplissent ces standards. Le statut de membre de l'ENQA a une grande importance sur les futures activités nationales et internationales de l'OAQ.

Pour en savoir plus sur l'ENQA et sur les standards européens, consultez le site internet de l'OAQ à l'adresse suivante: www.oaq.ch/publfr/enqa.php

Impressum
Numéro 4

Editeur:
Organe d'accréditation et d'assurance
qualité des hautes écoles suisses (OAQ)
Falkenplatz 9
CH-3001 Berne

info@oaq.ch
www.oaq.ch

Rédaction:
Monika Risse

Traduction:
Anne-Sidonie Cochand Buchs