



THE AFRICA-EU PARTNERSHIP  
LE PARTENARIAT AFRIQUE-UE



# Développement de programmes académiques

Petra Pistor

IQA-4-Africa

De la politique panafricaine à la pratique

Cette initiative est mise en œuvre au nom des commissions de l'Union européenne et de l'Union africaine par :



DAAD

Deutscher Akademischer Austauschdienst  
German Academic Exchange Service



Ce support de formation HAQAA2 est fourni par :



FH MÜNSTER  
University of Applied Sciences

# Développement de programmes académiques

Petra Pistor

## Notes préliminaires

Ceci est un texte d'introduction aux présentations vidéo suivantes sur le thème du *développement de programmes académiques* :

- Passage de l'enseignement à l'apprentissage
- Alignement constructif
- Taxonomie de Bloom
- Vue d'ensemble du développement de programmes académiques
- Développement de programmes académiques à l'Université de Tlemcen en Algérie

Ce texte ne constitue pas un résumé exhaustif des informations fournies dans les présentations. C'est une introduction sur le sujet pour vous aider ultérieurement à vous souvenir des points clés. Vous pourrez utiliser pleinement le potentiel des supports d'apprentissage et en tirer les meilleurs enseignements en visionnant les vidéos et en travaillant sur les pistes de réflexions que vous trouverez à la fin de ce document.

Pour approfondir vos connaissances, vous trouverez des lectures complémentaires dans la rubrique concernant le *développement de programmes académiques*. Vous trouverez du matériel pour le transfert de la théorie à la pratique – feuilles de travail, modèles, etc. – dans la boîte à outils relative au *développement de programmes académiques*.

L'ensemble de ce matériel fait partie d'un compendium développé pour le cours de formation IQA-4-Africa de l'HAQAA2 : de la politique panafricaine à la pratique.

## Mots clés

Passage de l'enseignement à l'apprentissage, développement de programmes académiques, acquis d'apprentissage attendus, Benjamin Bloom, alignement constructif

## Acquis d'apprentissage visés :

Une fois le matériel didactique du *développement de programmes académiques* assimilé, vous devriez être en mesure de :

- pouvoir expliquer le passage de l'enseignement à l'apprentissage et l'impact de ce concept sur la conception de processus éducatifs,
- évaluer des concepts et instruments adéquats tels que l'alignement constructif, le « backward design » (conception à l'envers) et la taxonomie de Bloom, etc., lorsque vous soutenez un processus de développement d'un programme académique,
- concevoir des idées sur la manière de soutenir le développement de nouveaux programmes académiques dans votre établissement d'enseignement supérieur, compte tenu du cadre de certification ayant cours dans votre pays et des outils et processus ASG-QA existants dans votre établissement, outre vos propres position et rôle.

# 1. Passage de l'enseignement à l'apprentissage

## Constructivisme, orientation vers l'étudiant·e et changement de paradigme

Le *passage de l'enseignement à l'apprentissage* fait l'objet de discussions dans le milieu de l'éducation depuis les années 1990. Ce concept fait référence à l'évolution de notre compréhension des processus éducatifs, qui, plutôt que de se concentrer sur l'enseignement et les activités du professeur, adopte une démarche de compréhension, axée sur les étudiant·e·s et leurs processus d'apprentissage. Ce changement de paradigme, s'inscrivant dans un débat sur l'apprentissage centré sur l'étudiant·e, s'appuie finalement sur la théorie constructiviste de l'éducation, principalement portée par le biologiste suisse Jean Piaget à partir des années 1930. L'approche constructiviste affirme que les connaissances ne peuvent être transférées aux apprenant·e·s (instruction), mais qu'ils/elles doivent eux/elles-mêmes construire activement leurs connaissances sur la base d'expériences et d'interactions avec leur environnement (construction).

En 1995, les universitaires nord-américains Robert Barr et John Tagg ont publié un article intitulé : « From teaching to learning – a new paradigm for undergraduate education » (en fr. « De l'enseignement à l'apprentissage – un nouveau paradigme pour l'enseignement de premier cycle »). Parmi d'autres universitaires de cette époque, Barr et Tagg souhaitaient promouvoir une approche constructiviste de l'apprentissage. Selon eux, l'auto-perception traditionnelle des collèges américains était de fournir de l'instruction, alors qu'un changement de paradigme commençait à se faire sentir, impliquant désormais de considérer les collèges comme des institutions qui produisent de l'apprentissage. L'article de Barr et Tagg peut être considéré comme une source primordiale dans le débat sur le déplacement de la notion de processus éducatif de l'enseignement à l'apprentissage. Bien que publié il y a plus de vingt ans, le principe que sous-tend cet article est toujours d'actualité. Il constitue le fondement de la manière dont nous concevons actuellement nos programmes académiques et nos méthodes d'enseignement.

## Globalisation, sociétés basées sur le savoir et massification

Au niveau mondial, la plupart des pays évoluent vers des sociétés basées sur le savoir : détentrices d'un bon niveau d'éducation, se basant sur la connaissance du fait que leurs citoyens constituent le principal capital pour stimuler l'innovation et la croissance de l'économie. Ce constat a conduit à inciter un nombre croissant d'étudiant·e·s aux profils divers à s'inscrire dans l'enseignement supérieur. S'il s'agit d'un phénomène mondial, la « massification » des inscriptions d'étudiant·e·s semble particulièrement marquée dans les pays africains (cf. Havergal, 2015).

La mondialisation, l'évolution des sociétés basées sur le savoir et la massification sont les principaux facteurs permettant le passage de l'enseignement à l'apprentissage. Nous observons dans notre monde moderne une constante augmentation de la masse d'information. Plus rapidement que jamais, de nouvelles connaissances sont sans cesse produites et mises à la disposition d'un nombre croissant de personnes. Cette production rapide de nouveaux concepts s'explique par le fait que les nouvelles connaissances deviennent plus rapidement obsolètes : la recherche innovante d'aujourd'hui constitue le socle commun de connaissances de demain. Dans le même temps, nous observons des changements dans la façon de travailler. Le monde évolue, passant d'environnements de travail hautement spécialisés et structurés dans les domaines de l'agriculture et de l'industrie à des cadres plus diversifiés et

plus dynamiques, dans nos sociétés basées sur la connaissance et la numérisation. Nous constatons que ces tâches changeantes et diversifiées exigent des compétences toujours plus pointues, toujours plus spécialisées. Par le passé, un ingénieur était un ingénieur. Aujourd'hui, nos sociétés ont besoin d'ingénieurs en chimie, en technique et en mécanique, afin de faire face à l'éventail diversifié des tâches d'ingénierie. Dans nos sociétés basées sur le savoir, le marché du travail exige des diplômé·e·s en mesure d'exploiter des stratégies métacognitives et des connaissances procédurales leur permettant d'identifier, de sélectionner et d'évaluer les informations pertinentes, afin d'accomplir une tâche ou de résoudre un problème. Leur fournir des connaissances spécialisées ne suffit plus.

Une telle évolution incite fortement à une compréhension différente de l'enseignement, en mettant davantage l'accent sur les acquis des processus d'apprentissage, de même que sur les nouvelles formes d'acquisition de connaissances. En bref, cela signifie :

- concevoir des processus d'enseignement conformes à des acquis d'apprentissage bien définis (c'est-à-dire les attributions ou compétences des diplômé·e·s) qui sont exigés par le marché du travail et, globalement, par nos sociétés,
- de compléter le savoir académique par des stratégies métacognitives et des connaissances procédurales,
- d'intégrer l'apprentissage tout au long de la vie comme stratégie dans les programmes académiques,
- de donner l'accès à l'enseignement supérieur à des étudiant·e·s aux profils de plus en plus diversifiés, en facilitant les processus d'apprentissage adaptés à différents types d'apprenant·e·s.

## Le sage sur la scène et le guide sur le côté

Comme nous l'avons vu, nous pouvons envisager les processus d'enseignement sous au moins deux angles différents. Ce constat influence la façon dont nous planifions et mettons en œuvre les processus éducatifs. Aborder l'enseignement du point de vue d'un professeur en planifiant un programme académique ou un cours reviendrait à répondre à la question suivante : *Comment l'enseignant·e peut-il/elle transmettre ses connaissances aux étudiant·e·s ?* Si nous abordons l'enseignement et l'apprentissage selon une perspective centrée sur les étudiant·e·s, nous formulerions la question ainsi : *Que voulons-nous que nos étudiant·e·s soient capables de faire à l'issue de leur formation, et comment pouvons-nous les aider à développer ces compétences ?* Le passage de l'enseignement à l'apprentissage affecte donc considérablement les rôles respectifs des enseignant·e·s et des apprenant·e·s. Tandis que, selon le paradigme centré sur l'enseignant·e, celui-ci/celle-ci est perçu·e comme un·e instructeur·rice qui prodigue des connaissances et des données spécialisées aux étudiant·e·s, il/elle est considéré·e comme un·e mentor selon le paradigme centré sur l'apprenant·e. Dans ce dernier cas, les enseignant·e·s sont considéré·e·s comme des concepteur·rice·s d'environnements d'apprentissage, qui développent et appliquent les meilleures méthodes pour susciter la construction active de connaissances chez leurs étudiant·e·s. Bien entendu, les enseignant·e·s restent un élément essentiel des processus éducatifs. Néanmoins, ils n'ont plus le privilège d'être les seuls détenteurs d'un savoir dans une classe. Ils ne sont plus considérés comme « le sage sur la scène » (King, 1993), mais comme le "guide sur le côté" (ibid.) ou un facilitateur d'apprentissage. D'une part, cela décharge les enseignant·e·s de l'entière responsabilité du succès des étudiant·e·s, tandis que ces dernier·ère·s sont présumé·e·s capables d'atteindre des objectifs ambitieux par eux/elles-mêmes. D'autre part, la redéfinition des rôles peut constituer un défi à la fois pour les enseignant·e·s, qui peuvent ressentir une perte dans une position hiérarchique à leur avantage, et pour les étudiant·e·s, qui ne sont pas forcément habitué·e·s à avoir une pensée critique et à jouer un rôle actif en classe.

## Acquis d'apprentissage : le célèbre M. Bloom

Outre le changement de paradigme susmentionné, se pose aussi la question des acquis

d'apprentissage attendus dans un processus éducatif. La question : *Qu'est-ce qu'un-e étudiant-e devrait être capable de faire suite à un processus éducatif ?* peut trouver sa réponse dans la formulation d'acquis d'apprentissage attendus (ILOs).

Selon Adam (2006), « Les acquis d'apprentissage sont des indications sur ce qu'un-e apprenant-e est censé-e savoir, comprendre ou être capable de démontrer après l'achèvement d'un processus d'apprentissage. » Ainsi, le concept d'acquis d'apprentissage va au-delà des connaissances d'expert-e-s. N'est-ce pas un hasard si nous nous demandons : *Qu'est-ce qu'un-e étudiant-e devrait être capable de faire suite à un processus d'apprentissage ?* et non : *Qu'est-ce qu'un-e étudiant-e devrait savoir suite à un processus d'apprentissage ?* Ainsi, selon la définition en cours, les objectifs attendus de l'apprentissage comprennent également ce qu'on appelle les compétences humaines, telles que la capacité d'apprendre, les compétences organisationnelles, la capacité à travailler en équipe, etc. Ces aptitudes sont souvent qualifiées de « compétences ».

Afin de formuler les acquis d'apprentissage que nous attendons de nos étudiant-e-s une fois diplômé-e-s de notre programme académique, après avoir suivi nos cours ou visionné nos présentations vidéos, nous pouvons nous servir de la taxonomie de Bloom et de listes de verbes avec lesquels vous allez vous familiariser dans la présentation correspondante et dans la suite du texte.

## 2. Alignement constructif

### Alignement constructif et pensée à l'envers, en trois étapes

L'universitaire australien John Biggs a formulé le concept didactique d'alignement constructif au milieu des années 1990. Il était convaincu que si les acquis d'apprentissage attendus, les formes d'évaluation des connaissances, l'enseignement et l'apprentissage sont intentionnellement alignés les uns sur les autres, les acquis du processus d'apprentissage des étudiant-e-s sont considérablement améliorés. Pour aligner ces trois éléments, nous avons l'habitude de « penser à l'envers » : c'est-à-dire que nous commençons par définir les acquis d'apprentissage attendus ; ensuite nous poursuivons la conception de nos méthodes d'évaluation et d'enseignement. Ce processus consistant à « penser à l'envers », qualifié de *backward design* (McTighe et Wiggins, 2005), est applicable à tous types de sessions, cours ou programmes académiques. Alors que l'alignement constructif est le concept didactique sous-jacent, le « backward design » constitue la méthode pratique à appliquer.

Lorsque nous pratiquons la conception à l'envers, nous devons procéder en trois étapes :

**1. Définition des acquis d'apprentissage attendus :** Nous répondons aux questions suivantes : Quels sont les acquis auquel tend le processus éducatif ? Qu'est-ce que les étudiant-e-s devraient être capables de faire après avoir terminé leurs études avec succès ?

**2. Définition des méthodes d'évaluation :** Nous nous demandons : Qu'est-ce qui constituerait une preuve de la réussite des acquis de l'apprentissage ? Quelle méthode d'évaluation serait appropriée afin d'apprécier si les acquis d'apprentissage attendus ont été atteints ?

**3. Définition des méthodes d'enseignement :** Nous concevons la structure et planifions nos méthodes d'enseignement, c'est-à-dire : Nous répondons aux questions suivantes : Quel environnement d'apprentissage, quelles méthodes d'enseignement aideraient au mieux les étudiant-e-s à réussir l'évaluation, et donc à atteindre les acquis d'apprentissage visés ?

## 3. Taxonomie de Bloom

## Les niveaux cognitifs de M. Bloom

En 1956, le professeur de psychologie nord-américain Benjamin Bloom a développé avec son groupe de recherche des taxonomies de compétences dans trois domaines : le domaine cognitif, le domaine affectif et le domaine psychologique. La taxonomie relative au domaine cognitif, qui est restée la plus célèbre, est utilisée aujourd'hui pour la conception de programmes d'études. L'hypothèse de base est que l'apprentissage se fait du plus simple au plus complexe.

Quand nous parlons actuellement de la « taxonomie de Bloom », nous nous référons généralement à une version révisée. En 2001, Lorin Anderson et David Krathwohl ont révisé le concept original de Bloom. Celui-ci comporte les six niveaux suivants :

- le souvenir – les étudiant·e·s sont capables de reconnaître et de se souvenir des connaissances pertinentes, mot par mot ;
- la compréhension – les étudiant·e·s sont capables de construire du sens à partir de ce qu'ils/elles ont entendu ou lu, en en formulant le contenu avec leurs propres termes ;
- l'application – les étudiant·e·s sont capables d'utiliser l'information d'une nouvelle façon ; ils/elles peuvent appliquer leurs connaissances à un autre élément ou à une autre situation ;
- l'analyse – les étudiant·e·s doivent être capables de distinguer les parties d'un ensemble, en comprenant comment ces éléments interagissent, quelle est la structure globale et l'objectif de l'ensemble ;
- l'évaluation – les étudiant·e·s sont capables de formuler des jugements et de justifier leurs décisions concernant tel élément donné ;
- la création – les étudiant·e·s sont capables d'assembler des éléments les uns avec les autres et de constituer un ensemble fonctionnel, en développant un nouveau produit ou un nouveau point de vue.

La taxonomie de Bloom étaye le concept du passage de l'enseignement à l'apprentissage, parce qu'elle met l'accent sur les activités cognitives de l'étudiant·e. La taxonomie peut être considérée comme une boîte à outils qui peut aider les éducateurs à planifier leurs activités d'enseignement afin de soutenir les processus d'apprentissage. La taxonomie partant du principe que l'apprentissage se fait en passant de compétences cognitives simples jusqu'à des compétences cognitives de plus en plus complexes, elle peut fournir un cadre pour structurer des programmes académiques, mais aussi des modules et des cours. Il peut être utile également de définir des tâches d'évaluation selon le concept de l'alignement constructif introduit précédemment. On peut le faire en suivant les étapes suivantes de la taxonomie. Cette dernière peut être considérée comme un chemin permettant de guider le processus d'enseignement et d'apprentissage. Concrètement, elle peut nous aider à structurer ce chemin en définissant des acquis d'apprentissage à différents niveaux.

Les acquis d'apprentissage sont souvent formulés à l'aide de verbes reflétant chaque niveau de la taxonomie de Bloom. Un exemple type d'acquis d'apprentissage serait :

« Après avoir assimilé avec succès le matériel de formation, les étudiant·e·s sont capables (phrase introductive) d'expliquer (verbe) le concept d'alignement constructif (contenu). »

→ Voir la liste de verbes dans la boîte à outils de conception de programmes d'études.

Dans cet exemple, une tâche d'évaluation adéquate serait d'inviter les étudiant·e·s à expliquer le concept d'alignement constructif. Si nous voulons qu'ils appliquent le concept, par exemple, à un sujet spécifique de leur programme académique, nous devrions ajuster notre acquis d'apprentissage en optant pour un verbe correspondant à un plus haut niveau de la taxonomie.

Outre Benjamin Bloom, d'autres scientifiques et psychologues de l'enseignement ont également travaillé sur le développement de taxonomies de l'apprentissage. Par exemple, *La taxonomie de l'apprentissage significatif* (2003) de Dee Fink, psychologue nord-américain et directeur du programme de développement pédagogique de l'université d'Oklahoma, est de mieux en mieux connue actuellement (voir le lien dans les références). Néanmoins, la taxonomie de Bloom reste la mieux connue à ce jour et continue d'être valable. Nous traiterons donc de la taxonomie de Bloom dans ce matériel d'apprentissage.

## 4. Vue d'ensemble du développement de programmes académiques

### Contenu, méthodes et organisation

Un programme d'études constitue l'ordonnancement de sujets et d'activités au sein d'un programme académique. Un programme académique correspond à bien plus que le programme d'études correspondant. Un programme académique comprend également l'infrastructure disponible pour réaliser le programme et les processus de soutien (voir aussi les différentes dimensions en termes de qualité et le modèle CORE figurant dans le module 2). Cela signifie que si nous voulons mesurer la qualité d'un programme académique, nous ne devons pas seulement évaluer le programme d'études, mais également d'autres dimensions.

Lors de l'élaboration d'un programme académique, divers aspects relatifs au contenu, les aspects méthodologiques et les aspects liés à l'organisation, doivent être pris en compte. Habituellement, les aspects relatifs à ces trois domaines font également l'objet d'une évaluation dans de processus d'accréditation externes.

Pour décider du contenu d'un programme académique prospectif, il convient, entre autres, de répondre aux questions suivantes :

- Quelles sont les exigences du marché du travail ? Y a-t-il un besoin concernant ce programme académique ?
- Quels sont les objectifs stratégiques du département et de la direction générale ?
- Quel niveau de compétences (selon les grilles de qualification au niveau national) et quel profil doivent avoir les futurs diplômé·e·s ? (Vous vous souvenez peut-être de la première question mentionnée dans le contexte de l'alignement constructif : Qu'est-ce que les étudiant·e·s devraient être capables de faire (attributions des diplômé·e·s) lorsqu'ils/elles entrent sur le marché du travail ?)
- Quelles devraient être les qualifications préalables pour pouvoir intégrer le programme ?

Afin de planifier la méthodologie, il convient de répondre, entre autres, aux questions suivantes :

- Quelles sont les méthodes d'enseignement et d'apprentissage appropriées, pouvant permettre aux apprenant·e·s et aux étudiant·e·s participant·e·s d'obtenir les acquis d'apprentissage attendus ?
- Quelles sont les méthodes appropriées pour évaluer si les acquis d'apprentissage visés ont été atteints ?
- Quels modules devraient être obligatoires, lesquels devraient être optionnels ?
- Dans quel ordre le contenu devrait-il être présenté ?
- S'il existe un système de points de crédit : Combien de crédits seront attribués à tel ou tel élément du programme académique ?

Un programme académique ne s'efforce pas uniquement à fournir un contenu et à concevoir le processus d'apprentissage des étudiant·e·s. Développer un programmes académique

implique également de nombreuses questions organisationnelles.

Entre autres, les questions suivantes :

- Quelles sont les capacités d'enseignement disponibles pour la mise en œuvre du programme ? Quelles sont les dispositions mises en place pour assurer une dotation en personnel adéquate ?
- La faculté a-t-elle besoin d'un soutien pédagogique pour recourir à des pratiques d'enseignement qui inciteront à un apprentissage engagé, afin de permettre aux étudiant·e·s d'atteindre les acquis d'apprentissage ?
- L'infrastructure nécessaire est-elle disponible (salles de conférence, laboratoires, ressources bibliothécaires, etc.) ? Si tel n'est pas le cas, comment en assurer la disponibilité ?
- Comment organiser les admissions et évaluations ?
- Comment organiser les stages et les études à l'étranger ?
- Comment reconnaître les diplômes et les titres que les étudiant·e·s ont obtenus ailleurs ?

## Concept, processus et groupe d'expert·e·s

Pour la mise en place d'un nouveau programme académique, il faut tout d'abord une idée et un concept. Dans la plupart des pays, cette idée peut être développée par toute personne appartenant à un établissement d'enseignement supérieur. Parfois, les ministères ou l'industrie peuvent également contacter les établissements d'enseignement supérieur pour leur demander de développer un programme académique précis, en vue de former des professionnels pour un secteur économique particulier. En tout état de cause, il est essentiel de consacrer suffisamment de réflexion, pour savoir s'il y aura une demande de diplômé·e·s sur le marché du travail dans le programme académique planifié. Une analyse de marché peut y contribuer.

Un programme académique ne peut pas être développé en soi, indépendamment du contexte. Habituellement, un groupe d'expert·e·s représentant différents secteurs se réunit pour discuter : des enseignant·e·s du département et de la faculté, des représentant·e·s du marché du travail, des diplômé·e·s de programmes similaires, des étudiant·e·s de programmes similaires, des responsables de l'assurance qualité, des formateur·rice·s en didactique. Dans le cas de programmes interdisciplinaires ou conjoints, des représentants du partenaire de coopération correspondant seront également invités à siéger avec le groupe de développement du programme académique.

Pour élaborer un programme d'études, c'est-à-dire le contenu et l'ordre des modules qui doivent être enseignés dans le programme, nous appliquons la méthode du « backward design » (voir ci-dessus). Nous commençons par élaborer un profil de compétences pour les diplômé·e·s que notre programme académique doit qualifier. Quel genre de carrière avec quel type de compétences le/la diplômé·e doit-il/elle ambitionner ? À partir de ce profil de compétences, nous pouvons ensuite aller de l'avant, en définissant les domaines d'activités concrets que nos diplômé·e·s devront couvrir dans le cadre de leurs futures fonctions. Nous définissons ensuite quels modules doivent comporter notre programme académique, afin de qualifier nos étudiant·e·s pour qu'ils/elles soient compétent·e·s dans ces domaines d'activités. Nous devons les classer selon un ordre logique, en prenant tenant compte d'une taxonomie de l'apprentissage (par exemple la taxonomie de Bloom présentée ci-dessus). En procédant ainsi, nous devons aussi penser à inclure des opportunités permettant à nos diplômé·e·s d'acquérir des compétences génériques, ce qu'on appelle les compétences humaines (par exemple : pensée critique, résolution de problèmes, communication, aptitudes à diriger ou leadership, apprentissage tout au long de la vie). Une fois créée l'idée initiale du programme et en phase de planification, un certain nombre d'approbations, émises par le conseil de la faculté, par exemple, ou par un comité dédié aux programmes d'études, par le sénat (ou conseil de l'université), par les instances dirigeantes de l'université, par une agence d'accréditation extérieure et/ou par le ministère doivent être respectées avant toute mise en

œuvre du programme.

Les processus internes et externes de développement et d'approbation juridique des programmes d'études varient considérablement d'un pays à l'autre. Vous trouverez des études de cas concernant différentes régions parmi les présentations vidéo projetées au cinéma du module *développement de programmes académiques*.

## 5. Pistes de réflexion

### Qu'en pensez-vous ?

- Le passage de l'enseignement à l'apprentissage implique-t-il la suppression des cours magistraux, de la hiérarchie au sein des classes et du travail individuel des étudiant·e·s ? Pourquoi ? Ou pourquoi pas ?
- Selon vous, qu'est-ce qu'un bon programme académique ?
- Quelle est la différence entre un programme académique et une qualification ?
- Comment les responsables de l'assurance qualité peuvent-ils/elles soutenir le développement de programmes académiques de bonne qualité ?
- Le concept d'alignement constructif paraît très simple à première vue... Voyez-vous les défis qu'implique la mise en œuvre proprement dite ? Lesquels, ou pourquoi aucun défi ?
- Que faut-il mettre en place pour passer d'un programme à fort contenu, dirigé par des enseignant·e·s, à un programme basé sur les acquis et les compétences ?

## 6. Références

### Et des recommandations pour la lecture complémentaire

Barr, R.B., & Tagg, J. (1995): From teaching to learning - a new paradigm for undergraduate education. In: *Change - The Magazine of Higher Learning*, 27(6), Pp. 12–26.

Biggs, J. & Tang, C. (2011): *Teaching for quality learning at university*. 2nd Edition.

Fink, D. (2003): *A Self-Directed Guide to Designing Courses for Significant Learning*.

Biggs, J. (1996): Enhancing teaching through constructive alignment. In: *Higher Education* 32 (1996), Pp. 347–364.

Havergal, C. (2015): Africa's 'teaching shops': the rise of private universities. *The Times Higher Education Supplement*. Online  
<https://www.timeshighereducation.com/features/africas-teaching-shops-the-rise-of-private-universities> (last access on 05.06.2020).

Krathwohl, D. (2002): A Revision on Bloom's Taxonomy. An Overview. In: *Theory into Practice* 41(4). Online  
<https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjM1pjOq7PrAhVK4qQKHahYBMAQFjABegQIBRAB&url=https%3A%2F%2Fwww.depauw.edu%2Ffiles%2Fresources%2Fkrathwohl.pdf&usq=AOvVaw12y9j6QUgoZuko0SNixD75> (last access on 24.08.2020).

King, A. (1993): From sage on the stage to guide on the side. *College Teaching*, 41(1), Pp. 30–35.

Wiggins, G. & McTighe, J. (2005): *Understanding by Design*. Expanded 2nd Edition.