



la transition vers
les acquis
de l'apprentissage

POLITIQUES
ET PRATIQUES EN EUROPE



La transition vers les acquis de l'apprentissage

Politiques et pratiques en Europe

De nombreuses autres informations sur l'Union européenne
sont disponibles sur Internet via le serveur Europa (<http://europa.eu.int>).

Une fiche bibliographique figure à la fin de l'ouvrage.

Luxembourg:
Office des publications de l'Union européenne, 2010

ISBN 978-92-896-0577-9

© Centre européen pour le développement de la formation professionnelle, 2010
Tous droits réservés

Designed by Fotone - Greece
Printed in the European Union

Le Centre européen pour le développement de la formation professionnelle (Cedefop) est le centre de référence de l'Union européenne pour la formation et l'enseignement professionnels. Nous livrons des informations et des analyses sur les systèmes et les politiques de formation et d'enseignement professionnels, ainsi que sur la recherche et la pratique dans ce domaine. Le Cedefop a été créé en 1975 par le règlement (CEE) n° 337/75 du Conseil.

Europe 123, 570 01 Thessaloniki (Pylea), GRÈCE
PO Box 22427, 551 02 Thessaloniki, GRÈCE
Tél. +30 2310490111, Fax +30 2310490020
E-mail: info@cedefop.europa.eu
www.cedefop.europa.eu

Aviana Bulgarelli, *Directrice*
Christian Lettmayr, *Directeur adjoint*
Peter Kreiml, *Président du Conseil de direction*

Avant-propos

La présente étude porte sur la transition vers les acquis de l'apprentissage actuellement observée dans les politiques et pratiques européennes d'éducation et de formation. À l'échelle européenne, le lancement du cadre européen des certifications (CEC) et du système européen de crédits d'apprentissage pour l'enseignement et la formation professionnels (ECVET) a donné aux acquis de l'apprentissage une place importante sur l'agenda politique. Au niveau national, le développement rapide des cadres nationaux des certifications (CNC) va dans le même sens.

Cette étude comparative propose un compte rendu détaillé des évolutions et analyse la situation dans les 32 pays participant au programme «Éducation et formation 2010». Elle couvre tous les sous-secteurs de l'éducation et de la formation – enseignement général, enseignement et formation professionnels (EFP) et enseignement supérieur – et constitue la première tentative visant à fournir un état des lieux complet des développements dans ce domaine. Cette vaste couverture permet de mettre en évidence que la transition vers les acquis de l'apprentissage peut être considérée comme partie intégrante des stratégies européennes et nationales d'apprentissage tout au long de la vie, qui visent à établir les passerelles nécessaires entre les différents secteurs du système d'éducation et de formation.

La transition vers les acquis de l'apprentissage est importante pour plusieurs raisons.

- L'accent n'est plus placé sur les prestataires mais sur les utilisateurs d'éducation et de formation. En expliquant ce qu'un apprenant est censé savoir, comprendre ou être capable de faire au terme d'un processus d'apprentissage, les acquis de l'apprentissage permettront aux individus d'y voir plus clair dans ce qui est proposé dans un cours particulier et de mieux comprendre les liens avec d'autres cours et programmes. Il s'agit également d'un effort visant à accroître la transparence et à renforcer la crédibilité des certifications, au profit des apprenants à titre individuel et des employeurs.
- Cette transition instaure un langage commun qui permet de faire tomber plus aisément les barrières entre les différents secteurs et systèmes d'éducation et de formation. Pour que l'apprentissage tout au long de la vie (et dans tous les domaines de la vie) devienne une réalité, il est urgent de savoir comment l'apprentissage acquis dans un contexte peut être

combiné avec l'apprentissage acquis dans un autre. Dans une conjoncture où les emplois à vie constituent désormais des exceptions et où la mobilité entre le travail et l'apprentissage est devenue un aspect important dans la vie de la plupart des individus, les acquis de l'apprentissage peuvent contribuer à réduire les obstacles et à établir des passerelles.

- Cette évolution fournit également un outil important de coopération internationale, qui nous permet de nous pencher sur le profil et le contenu des certifications plutôt que sur les particularités des institutions qui les délivrent.

La transition vers les acquis de l'apprentissage décrite dans la présente étude fait l'objet d'un large consensus parmi les décideurs politiques, les partenaires sociaux et les praticiens de l'éducation et de la formation sur la pertinence des acquis de l'apprentissage pour faciliter l'accès à l'éducation, à la formation et à l'apprentissage mais aussi la progression des apprenants.

Toutefois, de plus en plus de parties prenantes mettent en garde contre le risque bien réel de voir la perspective des acquis de l'apprentissage se limiter à une simple rhétorique ayant peu d'impact sur les pratiques d'éducation, de formation et d'apprentissage. Certains vont même jusqu'à déclarer que l'utilisation sans discernement de la perspective des acquis de l'apprentissage pourrait se révéler préjudiciable et empêcher de se concentrer sur l'essentiel. Une des questions clés posées dans la présente étude est de savoir si une attention accrue portée aux acquis de l'apprentissage aura un impact au niveau local et sur les apprenants au niveau individuel. Si la perspective des acquis de l'apprentissage constitue un aspect manifeste des objectifs globaux de l'éducation et de la formation, l'influence de cette perspective sur la définition des normes et des programmes, sur les pratiques d'enseignement et d'évaluation et – en fin de compte – sur les conditions d'apprentissage individuelles, n'est pas toujours évidente.

L'une des principales conclusions de la conférence organisée sur ce thème par le Cedefop en octobre 2007 était que la transition vers les acquis de l'apprentissage doit reposer sur le principe d'adéquation par rapport aux besoins. L'utilisation des acquis de l'apprentissage pour mettre en relation les niveaux des certifications nationales et le CEC est différente de l'utilisation des acquis de l'apprentissage pour définir des normes, décrire des programmes d'études et de formation ou concevoir des démarches d'évaluation.

Tout en complète et riche des développements dans ce domaine, cette étude montre que les pays ont encore beaucoup de chemin à parcourir pour mettre en œuvre une approche basée sur les acquis de l'apprentissage à

tous les niveaux. L'étude établit un socle permettant de définir comment faire avancer ce thème dans le cadre d'une coopération et de recherches futures. Nous espérons que ce rapport se révélera utile pour soutenir les efforts déployés par les décideurs politiques et les chercheurs ainsi que par les enseignants et les formateurs afin de mettre l'approche des acquis de l'apprentissage en adéquation avec les besoins.

Répondant à la nécessité d'un suivi systématique, le Cedefop a lancé une série d'études sur le recours aux acquis de l'apprentissage pour la définition de normes, l'élaboration des programmes et l'évaluation / la validation. Ces études seront menées entre 2008 et 2010 et attireront l'attention sur l'évolution du rôle des certifications en Europe, évolution qui est étroitement liée à la transition vers les acquis de l'apprentissage.

Aviana Bulgarelli
Directrice du Cedefop

Remerciements

La présente analyse est le fruit d'un effort d'équipe et reflète les contributions de tous ceux qui travaillent sur le projet, notamment:

- Jens Bjørnåvold, du Cedefop, pour le lancement et la coordination globale du projet;
- Tom Leney, de l'unité internationale du Conseil pour les certifications et les programmes d'études (Qualifications and Curriculum Authority – QCA), qui a rédigé le rapport avec Jean Gordon, de l'Institut européen d'éducation et de politique sociale (IEESP) et Stephen Adam ⁽¹⁾;
- Clement Adebisi, Russel Armstrong, Viviane Blanchard, Natalia Cuddy, Mike Coles, Raoul Dutta, Mikki Hall, Amanda Magri, Tom May, David Pepper et Lisa Unwin, qui travaillent tous au QCA, pour la collecte et l'analyse des informations émanant des 32 pays couverts par le projet. Merci également aux nombreux collègues dans les différents pays pour leur aide généreuse.

Merci aux membres du cluster sur la reconnaissance des acquis de formation et d'éducation du programme «Éducation et formation 2010», qui ont activement contribué à l'étude en discutant des conclusions et en signalant les points forts et les points faibles.

Cette étude a également bénéficié des apports de la conférence du Cedefop intitulée *The shift to learning outcomes; rhetoric or reality* [La transition vers les acquis de l'apprentissage: rhétorique ou réalité], qui s'est déroulée à Thessalonique en octobre 2007. Les discussions menées au cours de la conférence ont permis de clarifier certaines des questions couvertes par le rapport et ont ainsi contribué à l'analyse globale.

Enfin, nous tenons à remercier Christine Nychas, du Cedefop, pour son soutien technique à la préparation de la présente publication.

(¹) Les travaux ont été réalisés dans le cadre du marché de services du Cedefop n° AO/B/JP/Learning Outcomes/020/06.

Table des matières

Avant-propos	1
Remerciements	4
Table des matières	5
Liste des encadrés	9
Synopsis	11
1. Introduction	15
1.1. Objet de l'étude	15
1.2. Axes de recherche	17
1.3. Les acquis de l'apprentissage dans la modernisation de l'enseignement et de la formation	17
1.4. Terminologie et contextes	21
1.5. Limites	28
1.6. Structure de l'étude	28
2. Méthodologie	30
2.1. Introduction	30
2.2. But, objectifs et questions de recherche	31
2.3. Méthodologie	32
2.3.1. Phase initiale	32
2.3.2. Phase intermédiaire	34
2.3.3. Phase finale	34
2.4. Conclusion et suggestions de suivi ultérieur	35
3. Revue de la littérature: conceptualiser les acquis de l'apprentissage	36
3.1. Vue d'ensemble	36
3.1.1. Un nouveau paradigme de l'apprentissage?	40
3.2. Descripteurs utilisés	43
3.3. Idées sous-jacentes aux descripteurs	47
3.3.1. Taxonomie de Bloom	48
3.3.2. L'approche des métacompétences	49
3.3.3. Analyse fonctionnelle	50

3.3.4. La formulation du CEC	51
3.3.5. Le projet <i>Tuning</i>	54
3.3.6. Le projet de l'OCDE sur la définition et la sélection des compétences clés (DeSeCo)	55
3.3.7. Les compétences clés de l'UE	56
3.4. Implications	57
3.5. Typologie des acquis de l'apprentissage basée sur les fonctions?	58
3.5.1. Les acquis de l'apprentissage en tant que descripteurs de niveau de référence	58
3.5.2. Les acquis de l'apprentissage en tant qu'outil de liaison entre apprentissage théorique et apprentissage pratique	59
3.5.3. Les acquis de l'apprentissage et l'apprentissage cognitif, basé sur les aptitudes et affectif	60
3.5.4. Les acquis de l'apprentissage en tant que vecteur de l'assurance qualité	61
3.6. Conclusions	62
4. Les acquis de l'apprentissage au niveau systémique	65
4.1. Vue d'ensemble	65
4.2. La transition vers les acquis de l'apprentissage au niveau systémique	69
4.3. Une approche unifiée des acquis de l'apprentissage dans l'enseignement général et l'EFP?	75
4.4. Les approches des acquis de l'apprentissage dans l'enseignement supérieur	77
4.5. Conclusion	79
5. Les acquis de l'apprentissage dans l'EFP, l'enseignement général et l'enseignement supérieur	82
5.1. Vue d'ensemble	82
5.2. Les acquis de l'apprentissage pilotent-ils les certifications et réformes de l'EFP?	83
5.3. Description des acquis de l'apprentissage pour les certifications de l'EFP	87
5.4. Les acquis de l'apprentissage et les certifications de l'enseignement général	90
5.5. Les certifications dans l'enseignement supérieur	92

5.6. Conclusions	97
5.6.1. Synthèse des questions soulevées	98
6. Les acquis de l'apprentissage dans les programmes et l'évaluation	100
6.1. Modes de prestation et d'évaluation	100
6.2. L'impact des acquis de l'apprentissage sur les programmes d'enseignement général	102
6.2.1. Type 1: objectifs étroitement délimités par les matières du programme	104
6.2.2. Type 2: tronc commun avec des acquis de l'apprentissage occupant une place prédominante	105
6.2.3. Type 3: programme procédant de concepts holistiques d'acquis de l'apprentissage	106
6.3. L'impact des acquis de l'apprentissage sur les programmes d'EFP en Europe	111
6.3.1. Compétences techniques et compétences transversales	113
6.4. L'impact du processus de Bologne	113
6.5. Les acquis de l'apprentissage dans l'évaluation	117
6.5.1. Les acquis de l'apprentissage et l'évaluation dans la scolarité obligatoire	118
6.5.2. L'évaluation et les acquis de l'apprentissage dans l'enseignement secondaire supérieur général et l'EFP	120
6.6. Conclusions	123
6.6.1. Synthèse des questions soulevées	125
7. Les acquis de l'apprentissage dans la reconnaissance nationale des apprentissages informels et non formels	127
7.1. Introduction	127
7.2. État des lieux	128
7.3. Les acquis de l'apprentissage dans les différentes approches de reconnaissance	129
7.3.1. Approches nationales de la reconnaissance décentralisées, basées sur les acquis de l'apprentissage	130

7.3.2. Systèmes de reconnaissance des acquis de l'apprentissage pour l'EFP et la formation des adultes	132
7.3.3. Reconnaissance des apprentissages antérieurs et expérientiels pour l'enseignement supérieur	134
7.3.4. Approches nationales uniques en matière de reconnaissance	137
7.3.5. Irlande: des résultats d'apprentissage identifiés et un processus permettant de reconnaître les apprentissages	138
7.3.6. France: validation des acquis de l'expérience et d'autres apprentissages aux fins de certification	139
7.4. Conclusion	141
8. Les acquis de l'apprentissage: des finalités diverses	144
8.1. Introduction	144
8.2. Les acquis de l'apprentissage contribuent-ils à améliorer les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie?	149
8.2.1. Des sous-secteurs au «tissu sans couture»	149
8.2.2. Les acquis de l'apprentissage en tant qu'outil de reconnaissance	151
8.2.3. Les acquis de l'apprentissage pour améliorer les possibilités offertes aux apprenants	155
8.3. Les acquis de l'apprentissage et les avancées dans la compréhension de l'apprentissage	156
9. Analyse complémentaire et conclusions	161
9.1. Les acquis de l'apprentissage dans la réforme de l'enseignement et de la formation	162
9.2. Les acquis de l'apprentissage au cœur des politiques d'éducation et de formation tout au long de la vie	168
9.3. Les parties prenantes	172
9.4. Faciliter le changement	176
9.5. Synthèse des conclusions	179
Bibliographie	183
Principaux sigles et acronymes utilisés	191
Références internet	192

Liste des encadrés

1. Quelques modèles différents dans la pratique professionnelle européenne	23
2. Formulation et utilisation des acquis de l'apprentissage dans les programmes nationaux européens	25
3. Le socle commun dans l'enseignement général en France	37
4. Lave et Wenger: communauté de pratiques	42
5. Quelques catégories utilisées pour décrire les acquis de l'apprentissage	44
6. Taxonomie des acquis de Bloom	48
7. Principales étapes pour l'élaboration des certifications de l'EFP basées sur les acquis au Royaume-Uni	50
8. Le cadre européen des certifications (CEC)	51
9. Les acquis de l'apprentissage génériques du projet Tuning	54
10. Cadre de compétences clés du projet DeSeCo de l'OCDE	55
11. Les huit compétences clés européennes/de l'UE	56
12. Dérivation des catégorisations d'acquis de l'apprentissage	58
13. Panachage de conditions institutionnelles, de processus et d'acquis de l'apprentissage	63
14. Dérivation des catégorisations des acquis de l'apprentissage: la réalité peut être un panachage	64
15. Les acquis de l'apprentissage selon leur fonction	64
16. Extraits du document danois «Une meilleure éducation»	71
17. Le programme national estonien	72
18. L'approche des acquis de l'apprentissage en Irlande	73
19. La nouvelle approche de programme scolaire en Norvège	74
20. Analyse professionnelle aux Pays-Bas	83
21. Méthode du ministère français de l'éducation pour établir les certifications professionnelles de l'EFP et identifier les compétences à évaluer	86
22. Les acquis de l'apprentissage dans les certifications	96
23. Les acquis de l'apprentissage dans les programmes scolaires	102
24. Le tronc commun en Finlande	106
25. Le nouveau programme d'enseignement secondaire en Angleterre	107
26. Suède: organisation du programme en objectifs à atteindre et en objectifs vers lesquels orienter les efforts	109

27. Programmes d'EFP réformés en Slovénie: acquis de l'apprentissage et modularisation	112
28. Innovations basées sur les acquis dans l'évaluation de l'EFP en France et en Finlande	121
29. Les modèles traditionnel et nouveau d'apprentissage et d'évaluation dans l'EFP	123
30. Principales étapes de l'approche décentralisée de la reconnaissance des compétences acquises (EVC) aux Pays-Bas	131
31. Procédure de reconnaissance des acquis du NATB en Roumanie	133
32. Reconnaissance dans l'enseignement supérieur: extraits du communiqué de Londres	135
33. Validation des acquis (RPL) en Irlande pour les certifications de niveau postobligatoire	139

Synopsis

La présente étude démontre que les gouvernements européens et les parties prenantes sont de plus en plus convaincus que l'apprentissage uniquement basé sur les conditions institutionnelles (ou *inputs*) ne peut répondre correctement aux défis futurs que rencontreront les individus, la société ou l'économie. La tendance est de se tourner de plus en plus vers l'identification des acquis de l'apprentissage. Il est reconnu que cette tendance est fondamentale dans de nombreux contextes au sein des différents systèmes d'éducation et de formation.

Les acquis de l'apprentissage peuvent être définis comme l'énoncé de ce qu'un apprenant sait, comprend et est capable de faire au terme d'un apprentissage. L'expression «acquis de l'apprentissage» se prête à une utilisation plus claire et moins ambiguë que des concepts tels que «compétence», qui ont des significations différentes selon les contextes culturels. Pour autant, les acquis de l'apprentissage trouvent des applications quelque peu différentes selon les multiples fonctions qui leur sont assignées. Si l'on examine les données au niveau systémique, l'utilisation des acquis de l'apprentissage dans la conception des certifications et des modalités de leur reconnaissance, ainsi que dans les programmes d'études et les évaluations, évoque l'image des poupées russes, où chaque poupée est plus grande que la précédente et non plus petite que celle dans laquelle elle est nichée. À chaque aspect du processus d'apprentissage (qu'il soit formel, non formel ou informel) se rapporte un éventail de questions spécifiques: conception et mise en œuvre des programmes, évaluation, formation des enseignants, etc. L'intégration de ces incidences dans les politiques applicables à l'ensemble d'un système constitue un défi de taille pour les systèmes éducatifs en Europe; les acquis de l'apprentissage proposent un ensemble d'outils très utiles à cette fin.

L'approche des acquis de l'apprentissage occupe désormais une place de plus en plus importante dans le cadre de la transition des systèmes d'éducation et de formation européens vers l'apprentissage tout au long de la vie. Elle donne aux acquis de l'apprentissage un rôle central dans la redéfinition des certifications et des programmes dans l'enseignement et la formation professionnels (EFP), l'enseignement général et l'enseignement supérieur.

À certains égards essentiels, les acquis de l'apprentissage relèvent d'une approche innovante de l'enseignement et de l'apprentissage, que certains commentateurs considèrent comme partie intégrante d'un nouveau paradigme de l'apprentissage. Les acquis de l'apprentissage jouent un rôle croissant et dynamique dans les réformes de l'enseignement et de la formation, toujours en association avec d'autres facteurs. Ce sont des outils qui fournissent des orientations. Que ce soit au niveau de l'élaboration ou de la mise en œuvre des politiques, la plupart des pays européens prévoient ou opèrent actuellement une réorientation nette dans ce sens. Les acquis de l'apprentissage se positionnent comme une composante des stratégies d'apprentissage tout au long de la vie et des mécanismes de mise en œuvre, et tiennent un rôle majeur dans l'organisation des objectifs systémiques, des programmes, de la pédagogie, de l'évaluation et de l'assurance qualité. Tous ces facteurs restent importants dans la planification et la mise en œuvre. L'utilisation croissante des acquis de l'apprentissage devrait avoir un impact profond, concrétisé par des systèmes davantage centrés sur l'apprenant, mais aussi par des changements dans l'organisation des institutions, dans les programmes ainsi que dans le rôle et la formation des enseignants.

Les acquis de l'apprentissage doivent être considérés comme un ensemble de processus et d'outils utiles, se prêtant à différentes applications dans différents cadres politiques et dans différents contextes d'enseignement et d'apprentissage. Il s'ensuit qu'il n'y a pas une seule manière correcte ou pertinente de les envisager. Le terme peut avoir diverses connotations ou dénnotations, précisément parce qu'il est utilisé dans différents contextes. Les données figurant dans le présent rapport suggèrent fortement qu'il convient d'être attentif au contexte particulier dans lequel les acquis de l'apprentissage sont utilisés. Les acquis de l'apprentissage sont notamment appelés à assurer de multiples fonctions dans les systèmes nationaux d'éducation et de formation en Europe: reconnaissance des acquis, octroi de crédits d'apprentissage, qualité, plans de formation, compétences clés pour la vie, crédibilité auprès des employeurs, etc., sans oublier la modernisation de la gouvernance de l'éducation et de la formation à l'heure où les systèmes sont réformés pour englober l'apprentissage tout au long de la vie.

L'accent est mis sur la définition des acquis de l'apprentissage afin de modeler l'expérience de l'apprenant plutôt que de donner la primauté au contenu des matières constituant le programme scolaire. Dans la première approche, un ensemble d'acquis de l'apprentissage est défini par rapport au programme. Cela ne signifie pas qu'une importance croissante accordée aux acquis de l'apprentissage revienne à reléguer au second plan la définition

ou le contenu des programmes. L'identification d'acquis de l'apprentissage clairs et pertinents constitue plutôt un principe organisateur des bonnes pratiques dans les établissements. Les acquis de l'apprentissage occupent une place prépondérante aux côtés des buts, des objectifs et des valeurs du système ou de l'établissement. Ils doivent avoir un impact direct et formatif sur le programme et la pédagogie, apportant une contribution significative au contenu et aux modalités de l'apprentissage, et devraient avoir une incidence sur les modes d'évaluation de l'apprentissage.

Dans l'ensemble de l'Europe, la phase postobligatoire de l'enseignement général est le niveau du système éducatif qui a été le moins influencé par les idées réformatrices sur les acquis de l'apprentissage. Si ces nouvelles idées commencent à avoir un impact formatif sur les programmes et les pédagogies dans l'enseignement supérieur, elles pourraient en temps utile avoir aussi une incidence sur les programmes, la pédagogie et l'évaluation dans l'enseignement secondaire supérieur général.

On peut s'attendre à ce que les acquis de l'apprentissage aient un impact sur les modes d'évaluation. Toutefois, les éléments collectés pour le présent rapport laissent à penser que les acquis de l'apprentissage ont actuellement des répercussions limitées sur la façon dont l'apprentissage est évalué.

Le rapport fournit de nombreux exemples d'usages courants qui illustrent la manière dont les acquis de l'apprentissage peuvent être conceptualisés et regroupés. Nous suggérons qu'une formulation particulière pourrait être développée grâce à l'adoption ou à l'utilisation de théories et de recherches sur les acquis de l'apprentissage, par le biais de négociations entre les parties prenantes concernées, ou simplement en empruntant une formulation déjà utilisée ailleurs. Dans la pratique, l'identification des acquis de l'apprentissage en vue d'établir des niveaux au sein d'un cadre national des certifications (CNC) devrait probablement recourir à un judicieux dosage de toutes ces sources.

Un cadre des certifications permet un travail en réseau actif et constitue un point focal pour les parties prenantes participant à la tâche complexe de réformer durablement certains aspects majeurs d'un système éducatif. Les acquis de l'apprentissage ont un rôle prépondérant à jouer dans la conception des CNC en Europe. L'élaboration de ces cadres doit être planifiée dans le cadre d'un processus actif auquel participent les principales parties prenantes au travers d'une négociation continue et, probablement, d'un compromis à différents niveaux du système. Un CNC propre à une administration et dont l'utilisation est largement limitée aux publications officielles offre certainement peu d'intérêt. À cet égard, l'identification des

acquis de l'apprentissage peut être l'élément organisateur permettant d'explicitier les résultats d'apprenants très diversifiés, quels que soient le type, le mode ou la durée des apprentissages et des formations suivis.

Une priorité croissante est accordée à la reconnaissance des apprentissages informels et non formels dans de très nombreux systèmes d'éducation et de formation européens (mais pas dans tous, loin s'en faut). Cette tendance est facilitée par l'utilisation croissante des acquis de l'apprentissage et par les efforts pour améliorer la cohérence et la lisibilité des systèmes de certifications.

La présente étude aborde chacune de ces questions de façon systématique, en présentant et en analysant un vaste éventail de données.

Introduction

1.1. Objet de l'étude

L'objet de cette étude sur les acquis de l'apprentissage est de procéder, pour la première fois, à un examen exhaustif de la façon dont les acquis de l'apprentissage sont conceptualisés, développés et utilisés dans les 32 pays européens participant au programme «Éducation et formation 2010» ⁽²⁾.

Dans un sens, se concentrer sur les acquis de l'apprentissage n'a rien de nouveau, notamment pour parvenir à des enseignements et apprentissages efficaces et dûment motivés. Toutefois, une transition est en train de s'opérer. On note un intérêt vif et croissant pour l'identification et la valorisation des acquis de l'apprentissage dans de multiples aspects de nos systèmes européens d'éducation et de formation. L'intérêt s'est en particulier étendu du domaine de la pédagogie à d'autres sphères, notamment à la gouvernance des systèmes d'éducation et de formation.

La nouveauté se situe au niveau de l'étude elle-même, dans le sens où elle explore les différentes facettes des acquis de l'apprentissage, de leur application systémique dans les dispositifs d'éducation et de formation à leur utilisation en tant qu'outil pour promouvoir les réformes des programmes et de l'évaluation. L'étude est innovante dans la mesure où elle examine les évolutions relatives à l'utilisation des acquis de l'apprentissage dans l'ensemble du domaine de l'apprentissage tout au long de la vie. Ce dernier englobe l'enseignement général, l'enseignement et la formation professionnels (EFP) et l'enseignement supérieur mais aussi, forcément, les processus d'apprentissage formel, informel et non formel, ainsi que la reconnaissance de tous les types d'apprentissage, quel que soit leur mode d'acquisition.

⁽²⁾ Le programme «Éducation et formation 2010» fait partie intégrante de la collaboration que la Commission européenne et ses agences ont entreprise avec les États membres de l'UE, les pays candidats et les pays associés, ainsi qu'avec d'autres parties prenantes à l'enseignement et à la formation en Europe. L'accent est placé sur le développement de systèmes dynamiques d'apprentissage tout au long de la vie, résultant de réformes efficaces et adaptées, de sorte que les dispositifs d'éducation et de formation jouent un rôle clair dans la réalisation des objectifs économiques, sociaux et environnementaux convenus par les gouvernements européens dans le cadre du processus de Lisbonne.

L'étude vise à développer trois grands axes de recherche:

- (a) une clarification conceptuelle, qui soulève des questions telles que: comment peut-on clarifier le concept d'acquis de l'apprentissage, notamment lorsqu'il est utilisé en conjonction avec des termes ou expressions tels que «compétences» et «conditions institutionnelles de l'apprentissage» (*inputs*)? Comment ce terme est-il utilisé dans différents pays, cultures et sous-systèmes d'éducation et de formation?
- (b) les acquis de l'apprentissage en tant qu'aspect de la réforme des politiques; il s'agit ici d'examiner les initiatives politiques actuellement prises en Europe, afin d'identifier les réformes en cours ou susceptibles d'être entreprises aux niveaux national, local et institutionnel. Cela soulève des questions telles que: dans quelle mesure et comment les perspectives relatives aux acquis de l'apprentissage ont-elles un impact sur les politiques globales d'éducation et de formation, par exemple sur les stratégies d'apprentissage tout au long de la vie et sur l'élaboration des cadres nationaux de gouvernance? Des approches en faveur des acquis de l'apprentissage sont-elles mises en place dans l'enseignement général, l'enseignement supérieur et l'EFP? Le cas échéant, les approches adoptées sont-elles similaires ou différentes? L'accent placé sur les acquis de l'apprentissage est-il reflété dans les développements en matière de certifications ou la mise en place de cadres ou référentiels de certifications? Quelles sont les différences entre les approches adoptées par les divers pays?
- (c) les acquis de l'apprentissage en tant que facteur influant sur la réforme pratique au niveau des institutions et des apprenants; ici, l'objectif est de tenter de déterminer, grâce à une analyse directe ou indirecte, l'effet des approches fondées sur les acquis de l'apprentissage au niveau micro des apprenants dans leur institution, qu'il s'agisse d'un établissement scolaire, du lieu de travail ou de toute autre situation d'apprentissage. Cela appelle certaines questions, telles que: des approches en faveur des acquis de l'apprentissage sont-elles élaborées ou utilisées pour redéfinir les contenus et les programmes d'apprentissage? Et comment les acquis de l'apprentissage servent-ils de base à l'évaluation des apprentissages formels, informels et non formels?

1.2. Axes de recherche

L'étude vise à réunir toute une palette d'informations sur les différentes facettes de chaque secteur éducatif dans de nombreux pays européens. Les auteurs se proposent d'analyser les données de façon utile et stimulante pour les décideurs politiques et autres parties prenantes. Tout au long de ce rapport, nous mettons en évidence des exemples et des études de cas témoignant d'innovations et de réformes réussies, qui visent à attirer l'attention sur les pratiques innovantes au niveau micro mais aussi au niveau de l'élaboration des politiques nationales et sectorielles.

L'analyse proposée dans ce rapport est étayée par 32 profils nationaux qui ont été établis pour le présent rapport. C'est la première fois que des chercheurs entreprennent de collecter des informations liées aux acquis de l'apprentissage pays par pays portant sur un éventail de thèmes aussi large. Cet exercice a été tout aussi ambitieux que complexe. Nous espérons que les profils nationaux constitueront une source pertinente d'informations et d'idées et une base utile pour décider de la façon de rendre compte à l'avenir de cet aspect de l'innovation dans l'enseignement et la formation ⁽³⁾.

1.3. Les acquis de l'apprentissage dans la modernisation de l'enseignement et de la formation

Dans le contexte des objectifs et des programmes de travail que les États membres de l'UE et la Commission européenne ont adoptés via le processus de Lisbonne, une grande attention a été accordée, à juste titre, aux principaux moteurs de changement. Il s'agit notamment de la croissance exponentielle des connaissances dans notre ère de l'information, des effets rapides et assez imprévisibles de la mondialisation sur nos systèmes économiques et sur les marchés du travail qui s'y rattachent, de la cadence des avancées technologiques dans le monde et de l'impact de l'évolution démographique. À cela s'ajoute le récent constat d'un risque majeur d'impossibilité d'assurer la pérennité de notre environnement. Ces moteurs ont contraint les gouvernements nationaux et autres acteurs à entreprendre des

⁽³⁾ Les 32 profils nationaux (*Learning outcomes country profiles 2007*) sont disponibles sur demande adressée au Cedefop. Veuillez contacter: qualification-team@cedefop.europa.eu

actions communes, volontaires et collaboratives dans lesquelles les pays européens et les parties prenantes s'engagent de plus en plus, afin d'atteindre les objectifs interdépendants fixés en matière d'économie, d'emploi, de société et d'environnement. Il n'est pas contesté que les réformes de l'enseignement et de la formation ont un rôle clé à jouer dans ces développements, notamment dans l'élaboration d'approches efficaces, ouvertes et appropriées de l'apprentissage tout au long de la vie (Loney et al., 2005, chapitres 2 et 4; Marginson et Van der Wende, 2007).

À mesure que la coopération européenne et l'apprentissage mutuel se renforcent, il est convenu que les priorités doivent être d'améliorer la qualité dans l'enseignement et la formation, d'ouvrir l'accès à l'apprentissage pour tous – y compris pour les groupes cibles exclus – et de faciliter la mobilité interne et internationale des travailleurs et des apprenants. La collaboration est désormais axée sur une série de problématiques dont le traitement s'inscrit dans le processus «Éducation et formation 2010» (4).

Ce processus progresse pour partie dans le cadre des travaux des groupes (clusters) d'États membres travaillant ensemble sur des thèmes spécifiques: modernisation de l'enseignement supérieur; enseignants et formateurs; utilisation optimale des ressources; mathématiques, sciences et technologies; TIC; accès à l'éducation et à la formation tout au long de la vie et inclusion sociale; compétences clés et reconnaissance des acquis de formation et d'éducation (5). Outre le lien évident avec le cluster sur les acquis de formation et d'éducation (6), chacun des clusters peut être amené à illustrer le déplacement de l'accent, auparavant placé essentiellement sur les conditions institutionnelles de l'apprentissage (matières, contenu, heures de contact, etc.), vers un certain niveau d'intérêt pour la primauté des acquis de l'apprentissage.

Un autre aspect du processus «Éducation et formation 2010» est le travail sur les outils et principes communs. Les initiatives dans ce domaine sont notamment le cadre européen des certifications (CEC), les principes et les lignes directrices pour identifier et valider les apprentissages non formels et informels, le système européen de crédits d'apprentissage pour

(4) Cela renvoie aux objectifs de la stratégie de Lisbonne liés au développement des systèmes d'éducation et de formation dans les pays européens.

(5) Voir Eunec (2007) pour un bref résumé des activités d'apprentissage entre pairs auxquelles participe chacun des clusters.

(6) La rédaction du présent rapport doit beaucoup aux apports du cluster d'apprentissage entre pairs sur les acquis de formation et d'éducation. Les membres de ce cluster ont contribué aux idées, informations et analyses contenues dans ce rapport.

l'enseignement et la formation professionnels (ECVET) ainsi que les cadres d'assurance qualité dans l'enseignement supérieur et l'EFP. Toutes ces initiatives recentrent l'attention sur l'apprenant et sur les acquis de l'apprentissage. Les anciens cadres de certifications étaient souvent basés sur les conditions institutionnelles de l'apprentissage, tels que le nombre d'années d'études et les matières dominantes du programme suivi. Le CEC et les cadres nationaux des certifications (CNC) en cours d'élaboration dans les États membres définissent leurs niveaux conformément à des descripteurs de savoirs, aptitudes et compétences ou selon une autre conceptualisation des acquis de l'apprentissage. La validation (ou la reconnaissance) des apprentissages non formels et informels s'appuie dans la plupart des cas sur ce qu'un individu a appris à connaître ou à faire – ou à être – en dehors de la sphère formelle des établissements d'enseignement et de leurs certifications. Les crédits, lorsqu'ils sont utilisés, sont de plus en plus octroyés pour les résultats qui ont été obtenus, même lorsque des heures d'étude théoriques sont prises en compte, et pas simplement pour l'achèvement d'une période d'apprentissage. Les mesures d'assurance qualité peuvent dépendre en partie de critères tels que les niveaux de certification et la solidité et l'efficacité des procédures bureaucratiques mais les gouvernements cherchent de plus en plus à savoir si les résultats obtenus par les apprenants s'améliorent également. Dans le cadre du processus de Bologne pour l'enseignement supérieur, l'adoption des références et lignes directrices de l'ENQA (European Association for Quality Assurance in Higher Education, 2005) ainsi que le cadre général des certifications et les CNC marquent un tournant décisif vers des références externes et vers l'utilisation implicite des acquis de l'apprentissage. Toutefois, comme le souligne le présent rapport, leur application complète prendra du temps. Le soutien des ministères est bien présent mais il faudra davantage de temps pour la mise en pratique.

En matière de programmes d'études, le processus de Bologne pour l'enseignement supérieur place un accent prépondérant sur le développement d'une approche basée sur les crédits, orientée essentiellement vers des acquis d'apprentissage définis. Cela permet de repositionner les programmes d'apprentissage. L'amélioration de la formation des enseignants et des formateurs a souvent pour thèmes majeurs la définition des compétences spécialisées dont les professionnels ont besoin pour être efficaces et la préparation des enseignants à travailler selon de nouveaux paradigmes d'apprentissage fondés autant sur les acquis de l'apprentissage que sur les approches traditionnelles des matières et de la maîtrise du contenu. De même, les développements liés aux disciplines dénotent un recentrage sur

les résultats obtenus par l'apprenant, qui s'écarte de l'approche limitée aux apports de l'enseignant. Les défis que constituent les problèmes d'accès et la lutte contre l'exclusion sociale soulèvent immédiatement la question de savoir comment reconnaître et valider les acquis de l'apprentissage obtenus dans le cadre de l'expérience professionnelle et de la vie en communauté, y compris via l'utilisation d'outils tels que l'internet, même en l'absence de scolarité formelle.

On constate au niveau européen une nette tendance à vouloir comprendre, à développer et, dans la mesure de l'utile, à intégrer le concept d'acquis de l'apprentissage dans un certain nombre de thèmes clés liés aux activités de développement. Cela démontre qu'une réorientation vers l'identification et l'utilisation des acquis de l'apprentissage en tant qu'outil dynamique de modernisation et de réforme constitue une priorité politique.

Les 32 profils nationaux préparés pour l'étude mettent largement en évidence que cette tendance est reflétée au niveau national. De plus, le rapport montrera que les pays adoptent toute une série d'approches. L'approche des acquis de l'apprentissage appliquée aux programmes scolaires et à l'EFPP peut varier au sein même d'un pays, au même titre que les approches adoptées par les pays voisins.

Il n'est pas simple d'établir la mesure dans laquelle les approches en faveur des acquis de l'apprentissage ont pour effet de redéfinir les pratiques au sein des établissements scolaires, des lieux de travail, des établissements d'enseignement supérieur ou autres contextes d'apprentissage. Dans une étude telle que celle-ci, il est difficile d'atteindre ce degré d'analyse. Toutefois, l'accent croissant placé sur les plans de formation individualisés qui sont introduits dans plusieurs pays et le recul des prescriptions détaillées et centralisées dans les programmes généraux et professionnels attestent l'effet au niveau des établissements. Certains des changements communément observés dans les modes d'organisation du travail suggèrent une évolution dans le même sens: hiérarchies souvent plus plates; nouvel accent placé sur la valeur ajoutée du travail en équipe efficace; gestion des ressources humaines (plutôt que du personnel) mettant l'accent sur l'identification de résultats ou d'objectifs pour le travailleur, gestion des performances et de l'apprentissage nécessaire pour atteindre les objectifs. On observe une évolution similaire dans l'enseignement supérieur, qui fait notamment une plus large place à la dimension gestionnaire et à l'esprit d'entreprise.

Ce phénomène prend de l'ampleur. Il n'est pas toujours évident de déterminer l'importance que les acquis de l'apprentissage peuvent ou devraient avoir pour modeler les différents aspects des politiques et pratiques d'édu-

cation et de formation, et cette importance est souvent contestée. Elle ne l'est plus sérieusement dans les systèmes d'EFP et l'est peut-être moins à présent dans l'enseignement supérieur. Comme l'a indiqué en conclusion la récente conférence de Londres sur l'enseignement supérieur :

«Les trois cycles de Bologne sont basés sur des acquis de l'apprentissage génériques, de sorte qu'il est clair que décrire les programmes d'enseignement supérieur en termes d'acquis de l'apprentissage est une condition préalable à la réalisation de nombre des objectifs du processus de Bologne d'ici à 2010. Les acquis de l'apprentissage sont essentiels pour développer les cadres nationaux de certifications et les systèmes de transfert et d'accumulation de crédits, le supplément au diplôme, la validation des acquis de l'expérience et l'assurance qualité» (DfES, 2007, p. 51).

La mise en application sera vraisemblablement différente dans les 32 systèmes européens d'éducation et de formation, qui ont chacun leurs propres sous-systèmes et facettes (systèmes de certifications, programmes et systèmes d'évaluation, par exemple).

La présente étude vise à proposer une analyse qui puisse aider les parties prenantes à y voir plus clair en vue de planifier et d'agir dans leur contexte respectif, sans chercher à identifier de solution unique pouvant convenir à tous.

1.4. Terminologie et contextes

Dans les secteurs et pays où le terme «acquis de l'apprentissage» est utilisé, sa définition fait l'objet d'un large consensus.

Le projet *Tuning* pour l'enseignement supérieur ⁽⁷⁾ définit les acquis de l'apprentissage comme «l'énoncé de ce qu'un apprenant est censé savoir, comprendre et/ou être capable de démontrer au terme d'un processus d'apprentissage». Au Canada, et pour l'enseignement scolaire, le ministère de l'éducation de Colombie-Britannique (Adam, 2006) décrit les acquis de l'apprentissage comme «l'énoncé de ce que les apprenants sont censés savoir et faire à un niveau donné». Dans certains États canadiens, les acquis de l'apprentissage englobent en fait le programme prescrit. Beaucoup

(7) González et Wagenaar, 2003, *Glossary*. Pour l'accumulation et le transfert de crédits dans l'enseignement supérieur, la même définition des acquis de l'apprentissage est utilisée.

d'autres définitions des acquis de l'apprentissage sont similaires. La définition des acquis de l'apprentissage retenue dans le CEC est couramment utilisée et largement acceptée. Elle est similaire à celles citées ci-dessus et constitue une base utile. Le CEC définit les «acquis de l'éducation et de la formation» comme «l'énoncé de ce que l'apprenant sait, comprend et est capable de réaliser au terme d'un processus d'éducation et de formation» (Parlement européen, 2008).

Cette formulation fournit un point de départ utile. Il a fallu une longue période de recherches et de débats pour parvenir à cette définition des acquis de l'apprentissage pour le CEC, qui a été convenue entre les gouvernements participant au programme «Éducation et formation 2010».

Néanmoins, étant donné la grande diversité de systèmes et de contextes que nous explorons, nous avons simplifié encore cette définition en vue d'optimiser son applicabilité ⁽⁸⁾. La définition qui a été adoptée pour la présente étude est donc la suivante:

Les acquis de l'apprentissage sont l'énoncé de ce qu'un apprenant sait, comprend et est capable de faire au terme d'un apprentissage.

Toutefois, la simplicité et le caractère global de cette définition s'étiolent dès que la complexité des termes associés – notamment, le terme «compétence» – et l'usage dans les divers pays entrent en jeu. À l'échelle européenne, une distinction utile est faite (Parlement européen, 2008) entre le concept global de «compétence», que le cas de l'Allemagne reflète le plus clairement (encadré 1), et les connotations plus spécifiques du terme «compétences», que l'on peut utiliser pour décrire plus précisément des combinaisons données de savoirs et d'aptitudes. Dans sa présentation des acquis de l'apprentissage dans l'enseignement supérieur, Stephen Adam renvoie à la définition utilisée dans le projet TEEP (*Transnational European Evaluation Project*), qui comporte le terme compétence: «un acquis de l'apprentissage est un énoncé des compétences qu'un étudiant est censé posséder au terme d'un processus d'éducation et de formation». Cette définition peut revêtir deux sens. En effet, soit les termes «acquis de l'apprentissage» et «compétence» désignent la même chose, et cette

⁽⁸⁾ La conférence du Cedefop sur les acquis de l'apprentissage tenue en octobre 2007 a clairement fait apparaître que, dans certaines cultures nationales, le processus d'apprentissage implique directement ou indirectement l'organisation formelle d'un programme ou d'une certification. Pour les besoins de la présente étude, nous avons donc préféré laisser la définition plus ouverte.

définition est alors une tautologie, soit le terme «compétence» décrit des aspects spécifiques ou des connotations contenues dans le terme «acquis de l'apprentissage», et cela s'avère à la fois clair et utile.

Le problème est que le terme «compétence» (ainsi que «compétences») n'a de signification standard claire ni en français, ni dans les autres traditions linguistiques européennes. Une fois le terme introduit, les définitions deviennent au mieux floues et il est alors impossible de lui associer une discipline ou définition unique. Il est désormais largement accepté que les termes «compétence», *competence* et *Kompetenz*, par exemple, ont chacun des connotations assez différentes dans leur langue et tradition culturelle respectives.

Encadré 1. **Quelques modèles différents dans la pratique professionnelle européenne**

Dans les trois premiers exemples, la compétence est définie comme une «capacité» par rapport à un large domaine professionnel. Il s'agit d'un concept multidimensionnel combinant différentes formes de savoirs et d'aptitudes, ainsi que de qualités sociales et personnelles. Ce concept renvoie à la capacité d'une personne de mobiliser des ressources multiples pour faire face à une situation professionnelle donnée.

Allemagne

La compétence d'agir ou *Handlungskompetenz* est le principal but de l'EFP dans le système dual: permettre à l'apprenant d'entreprendre des actions autonomes et responsables sur le lieu de travail. Il s'agit d'un concept multidimensionnel comprenant la compétence professionnelle (*Fachkompetenz*), la compétence sociale (*Sozialkompetenz*), la compétence de procédure (*Methodenkompetenz*) et la compétence personnelle (*Selbstkompetenz*). Chacune de ces dimensions renvoie à des savoirs, aptitudes et compétences particuliers. La dernière inclut des paramètres d'ordre moral et social tels que le fait d'assumer des responsabilités et d'être conscient des conséquences d'une action professionnelle.

Pays-Bas

La compétence est la capacité de répondre efficacement à des demandes complexes dans un contexte particulier grâce à la mobilisation de préalables psychosociaux (Rychen et Salganic, 2003, p. 13). Le système néerlandais fait la distinction entre quatre catégories de compétences: professionnelles, de carrière, civiques et d'apprentissage. Chaque catégorie est définie en termes de savoirs, aptitudes, attitudes et comportements. Les Pays-Bas disposent d'un cadre de certifications basé sur les compétences. Des compétences clés ont été définies à partir d'une analyse du contenu des tâches et servent de base à l'élaboration des programmes et à l'évaluation.

France

L'approche française repose sur les connaissances (le savoir), les aptitudes (le savoir-faire) et les compétences sociales (le savoir-être). Ces différentes

compétences interagissent et sont difficilement dissociables du profil professionnel dans son ensemble. Les compétences sont entendues comme des processus dynamiques d'apprentissage, de développement et de transmission de savoirs. Le cadre des certifications en France est basé sur les compétences. Les compétences ont été définies à partir d'une analyse du contenu des tâches et servent de base à l'élaboration des programmes et à l'évaluation.

Angleterre

Dans le modèle anglais, les compétences ne renvoient pas à la capacité globale de l'individu mais à sa maîtrise des tâches ou aptitudes prescrites au regard de normes prédéfinies. Le système de certifications professionnelles nationales (NVQ – *National vocational qualifications*) incarne parfaitement cette définition, dès lors qu'il agrège des «unités de compétence» basées sur des normes professionnelles pour former des certifications NVQ. La compétence dans ce modèle est basée sur un ensemble de compétences limitées et fragmentées qui procède davantage d'une démarche cumulative qu'intégrative. Tout savoir présumé nécessaire pour soutenir les performances est également fragmenté. Axée sur les résultats, la compétence dans le système anglais n'est pas un concept holistique, pas plus qu'il n'englobe les qualités sociales ou civiques d'un individu. Il ne renvoie à aucune notion de développement personnel.

Source: Cet encadré est extrait des travaux du projet de la Fondation britannique Nuffield sur l'équivalence transnationale des certifications et des compétences (*Cross-National Equivalence of Qualifications and Skills*), dirigé par Linda Clarke (université de Westminster, Londres) et Chris Winch (King's College, Londres), avec la participation d'experts du Royaume-Uni, de France, d'Allemagne et des Pays-Bas. Voir <http://www.kcl.ac.uk/schools/sspp/education/research/projects/eurvoc.html> [cité le 20.5.2008].

Cette question sera reprise au chapitre 3 mais, comme nous le verrons, nous retenons la judicieuse observation de Hassler et Erpenbeck selon laquelle:

Étant donné que la plupart des auteurs conviennent qu'une définition uniforme déterminant une méthode et une compréhension standardisées du terme «compétence» ne peut être ni un postulat, ni une perspective, ils ont tendance à suivre [...] leurs propres approches en matière de définition et de classification des compétences, qui s'appuient sur leurs traditions de recherche respectives (adapté de Hassler et Erpenbeck, 2008).

Décider qu'il est vain de tenter d'appliquer une définition globale et définitive du terme compétence peut être utile pour élargir les perspectives, de sorte que le lecteur appréhende mieux la façon dont des termes tels que «acquis de l'apprentissage» et «compétences» sont développés et utilisés dans différents pays.

Une étude des agences nationales d'Eurydice ⁽⁹⁾ fournit de précieux éclairages sur la multiplicité des modes de définition des acquis de l'apprentissage et de leurs diverses applications au sein des structures nationales d'enseignement général. Six exemples illustrent l'éventail des approches adoptées.

Encadré 2. Formulation et utilisation des acquis de l'apprentissage dans les programmes nationaux européens

Autriche

les acquis de l'apprentissage font partie des nouvelles normes d'enseignement, dénommées *Bildungsstandards*. Le ministère définit les *Bildungsstandards* ⁽¹⁰⁾ comme les compétences essentielles que les élèves doivent avoir acquises à un stade donné de leur scolarité. Elles comprennent les expériences d'apprentissage essentielles qui garantiront que les élèves acquièrent les savoirs et les aptitudes nécessaires pour leurs apprentissages futurs. Les compétences sont décrites le plus clairement possible pour les élèves et les enseignants, afin de pouvoir être évaluées aisément par des tests et de fournir le cadre initial pour faciliter la conversion des objectifs d'enseignement abstraits en éléments concrets. Les acquis de l'apprentissage ne sont pas encore fermement ancrés dans le programme en Autriche ⁽¹¹⁾.

République tchèque

la loi sur l'éducation (2004) définit les objectifs et principes fondamentaux de l'éducation, dans un système d'éducation basé sur des programmes cadres définissant les contenus, les buts et les conditions obligatoires. Le livre blanc de 2001 intitulé «Programme national pour le développement de l'éducation dans la République tchèque» (Ministry of Education, Youth and Sport, 2001) recommandait la mise en place de programmes cadres pour chaque phase de l'éducation. Ces programmes cadres énoncent des objectifs cadres, le contenu des programmes et les résultats escomptés de l'enseignement, exprimés en termes de compétences ou de compétences clés.

France

le *Code de l'éducation* (2005) est le principal document politique sur l'éducation en France. Il définit l'objectif de la scolarité obligatoire comme étant de «garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun constitué d'un ensemble de connaissances et de compétences»

⁽⁹⁾ Voir Eurybase (la base de données sur les systèmes éducatifs en Europe), disponible à l'adresse: <http://eacea.ec.europa.eu/portal/page/portal/Eurydice/EuryPresentation> [cité le 24.10.2008].

⁽¹⁰⁾ Pour de plus amples informations, voir: <http://www.bmukk.gv.at/enfr/school/aen.xml> [cité le 20.5.2008].

⁽¹¹⁾ La recherche a identifié des *Bildungsstandards* comparables dans le système scolaire en Allemagne.

(¹²). Le socle commun s'acquiert progressivement, de l'école maternelle à la fin de la scolarité obligatoire. Chaque compétence qui le constitue requiert la contribution de plusieurs disciplines et, réciproquement, une discipline contribue à l'acquisition de plusieurs compétences.

Italie

la législation de 2003 a introduit un nouveau concept de «programmes d'études personnalisés» ou «plans d'études personnalisés» pour tous les stades de la scolarité (éducation préprimaire, enseignement de premier cycle, à savoir primaire et secondaire inférieur, et de second cycle, à savoir secondaire supérieur). Sur la base de cette législation, les *Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati* définissent les acquis de l'apprentissage que les élèves sont censés obtenir au terme de cycles et d'enseignements spécifiques.

Portugal

les réformes actuelles axent toute la philosophie de l'élaboration des programmes sur les compétences, lesquelles englobent les savoirs, capacités, attitudes et valeurs que les élèves doivent développer tout au long du processus d'enseignement. Le document intitulé «Programme national pour l'éducation de base: compétences essentielles» constitue le texte national de référence pour la planification et le développement des programmes au niveau des établissements et des classes. Il précise le profil de compétences respectif (en termes d'attitudes, aptitudes et savoirs) que tous les élèves devraient avoir acquis au terme de chaque cycle et pour l'ensemble des trois cycles de la scolarité obligatoire, ainsi que les apprentissages à dispenser pour chaque cycle.

Écosse

(Royaume-Uni)

les lignes directrices pour les programmes à l'intention des autorités locales et des établissements couvrent la structure, le contenu et l'évaluation du programme dans les écoles primaires et au cours des deux premières années d'enseignement secondaire. Pour chaque domaine du programme, les acquis de l'apprentissage sont exprimés en termes de finalités ou d'objectifs pédagogiques généraux, chacun portant sur un certain nombre de volets ou d'aspects de l'apprentissage. Dans le système écossais de certifications, l'accent est placé sur les aptitudes et les savoirs qu'un apprenant a acquis à un certain niveau; le principe clé est que les acquis de l'apprentissage devraient permettre d'évaluer les élèves le plus objectivement possible au lieu de comparer les progrès des uns par rapport aux progrès des autres.

Suède

le système éducatif est axé sur l'idée de «pilotage par objectifs». Ces derniers sont déterminés au niveau central et les autorités décentralisées en charge de l'éducation (telles que les municipalités) doivent s'employer à les atteindre.

(¹²) Le texte du socle commun est disponible à l'adresse: <http://www.education.gouv.fr/bo/2006/29/MENE0601554D.htm> [cité le 20.5.2008].

Dans le guide des programmes pour la période de la scolarité obligatoire, deux grands types d'objectifs sont définis (Skolverket, 2006), à savoir les objectifs vers lesquels orienter les efforts et les objectifs à atteindre. Les premiers indiquent l'orientation générale de toutes les activités menées dans l'établissement, en précisant les améliorations qualitatives souhaitées. Les objectifs à atteindre précisent quant à eux les niveaux minimaux que les élèves doivent avoir atteints en fin de scolarité obligatoire. Le chapitre 6 décrit plus en détail ces énoncés d'acquis de l'apprentissage dans le système suédois.

À la lumière des exemples ci-dessus décrivant les moyens mis en œuvre par certains États membres pour faire un usage plus souple des acquis de l'apprentissage dans leur système d'enseignement général et dans leurs réformes, nous pouvons dégager à la fois des points communs et des approches distinctes.

Des recherches plus poussées pourraient démontrer que, dans certains pays, les acquis de l'apprentissage dans l'enseignement général sont formulés en fonction des savoirs et des aptitudes qui sont nécessaires pour répondre efficacement aux exigences du programme scolaire par phase et par matière. D'autres pays adoptent une vision plus large des acquis de l'apprentissage nécessaires pour préparer un jeune au monde adulte du travail et de la vie en communauté ainsi qu'au bien-être personnel. Dès lors que le présent rapport prend aussi en considération l'EFP, il est logique qu'y soient explorés les liens entre acquis de l'apprentissage et compétences professionnelles. En revanche, dans l'enseignement supérieur, il est possible que les traditions solidement établies de savoirs spécialisés aient une puissante influence sur les types d'acquis de l'apprentissage auxquels on accorde la priorité. Toutefois, ce sont les gouvernements qui pilotent l'enseignement supérieur – par exemple à travers des programmes d'employabilité et de compétences et en mettant de plus en plus l'accent sur les compétences transversales ou transférables. Dans de nombreux pays, le degré plus élevé d'autonomie des universités est également un facteur important, étant donné que celles-ci ont la capacité d'élaborer ou de contrôler leurs propres programmes.

Dans le présent rapport, nous nous proposons d'explorer ces thèmes en nous penchant sur différents aspects des processus éducatifs, tels que les cadres de certifications, l'élaboration des programmes et les modalités d'évaluation. L'objectif est de fournir au lecteur une vision équilibrée des évolutions et une meilleure connaissance des principaux problèmes, sources de tension et questions.

1.5. Limites

Cette étude de grande envergure des acquis de l'apprentissage au niveau européen étant une première, il convient avant tout de définir ses limites. Premièrement, nous avons couvert un champ d'information ambitieux dans les profils nationaux, en utilisant une panoplie de sources secondaires et en demandant aux experts locaux d'apporter leurs commentaires et de suggérer des améliorations aux textes. Cela doit être considéré comme une première tentative prudente de produire des informations précises et utiles. Un travail plus approfondi de collecte d'éléments probants et d'analyse suggérerait sans aucun doute des améliorations. Deuxièmement, malgré l'étendue du champ de l'analyse, il n'est pas possible de couvrir de manière succincte l'ensemble des aspects. La formation initiale et continue des enseignants et des formateurs, par exemple, mérite une étude plus approfondie, au même titre que d'autres aspects.

1.6. Structure de l'étude

L'introduction a décrit les objectifs et les principes directeurs de l'étude, a fourni des définitions sans renier la diversité qui existe dans ce domaine et a pour partie exposé l'étendue et la complexité des informations à analyser.

Le chapitre 2 décrit brièvement les méthodes qui ont été utilisées pour l'étude.

Le chapitre 3 explore les conceptualisations en vigueur des acquis de l'apprentissage et les origines des formulations des acquis de l'apprentissage que les États membres utilisent.

Le chapitre 4 analyse l'utilisation des acquis de l'apprentissage au niveau systémique dans les systèmes européens d'éducation et de formation.

Le chapitre 5 passe en revue l'introduction et l'utilisation éventuelles des acquis de l'apprentissage dans les certifications de l'enseignement général, de l'EFPP et de l'enseignement supérieur.

Le chapitre 6 déplace le propos vers un niveau plus appliqué, en examinant dans quelle mesure les acquis de l'apprentissage commencent à dominer ou à accompagner les approches plus traditionnelles dans lesquelles la définition des programmes se fonde sur les conditions institutionnelles; il traite également des processus et des objectifs d'enseignement ainsi que des questions d'évaluation qui s'y rattachent.

Le chapitre 7 soulève des questions similaires concernant les approches, notamment nationales, de la reconnaissance des apprentissages informels et non formels.

Le chapitre 8 revient au niveau macro pour examiner dans quelle mesure et avec quelle efficacité les acquis de l'apprentissage constituent l'épine dorsale des cadres nationaux de certifications déjà en place ou prévus en Europe et pour analyser plusieurs autres fonctions que les acquis de l'apprentissage sont censés assumer. Il présente également de nouvelles idées sur les acquis de l'apprentissage qui voient le jour dans le domaine de la recherche au sens large.

Le chapitre 9 fait la synthèse de l'analyse et dégage des conclusions.

L'étude est jalonnée de brèves études de cas qui illustrent des pratiques innovantes ou intéressantes ou des approches particulières. Certaines de ces études de cas explorent des questions ou des niveaux qui, sans cela, auraient été difficiles à mettre en lumière.

Méthodologie

2.1. Introduction

La méthodologie utilisée pour la présente étude comporte deux aspects:

- (a) la clarification conceptuelle des termes;
- (b) une évaluation de l'utilisation et de l'impact des acquis de l'apprentissage dans l'éducation et la formation dans les divers États membres de l'Union européenne. Ce second aspect considère les acquis de l'apprentissage en tant que composante de la réforme des politiques, ainsi que l'impact dans la pratique au niveau des établissements et des apprenants à titre individuel.

À l'instar de toutes les études, celle-ci a dû être finalisée avec certaines contraintes de temps et de ressources. Toutefois, le principe directeur est que ce rapport, comme du reste son processus d'élaboration, est de nature plutôt formative que sommative. Cela signifie qu'il vise à passer le sujet en revue et à comprendre les conceptualisations utilisées. Cette démarche permet de fournir une vue d'ensemble des acquis de l'apprentissage dans les politiques et les pratiques, ainsi qu'une forme d'analyse comparative intellectuelle et politique qui peut être reprise par toutes les parties prenantes en tant que point de départ commun pour le suivi et les décisions politiques à venir.

Le contexte politique a également influencé la méthodologie et l'approche formative adoptées. Ce rapport est le fruit non seulement de recherches mais également d'un dialogue actif entre les parties prenantes nationales et européennes, avec par exemple la participation active des membres du groupe (cluster) d'apprentissage collégial sur la reconnaissance des acquis de formation et d'éducation du programme «Éducation et formation 2010».

Principes retenus

Les recherches menées aux fins de cette étude ont:

- (a) exploré une vaste gamme de sources d'informations;
- (b) utilisé plusieurs moyens de collecte d'informations;
- (c) utilisé une combinaison de sources primaires et secondaires;
- (d) tenté d'appréhender aussi bien les faits que les points de vue.

L'équipe de projet a adopté une approche comparative pour une triangulation entre ces sources et une validation des informations obtenues.

2.2. But, objectifs et questions de recherche

Le but de cette étude est de comprendre les acquis de l'apprentissage au sein de l'éducation et de la formation, aux niveaux européen et infra-européen. Ses objectifs sont les suivants:

- (a) établir des définitions claires des acquis de l'apprentissage et des concepts connexes et déterminer leurs modes d'utilisation (cela vaut pour les termes associés);
- (b) identifier l'utilisation et les finalités des acquis de l'apprentissage au niveau politique dans les pays européens;
- (c) identifier l'impact des acquis de l'apprentissage sur la réforme des pratiques, pour les institutions et les apprenants à titre individuel.

L'étude aborde les questions de recherche suivantes:

- (a) que se cache-t-il derrière les descripteurs des acquis de l'apprentissage que les pays utilisent ou mettent en place?
- (b) sont-ils le fruit de travaux de recherche, de négociations, ou d'une autre combinaison de processus?
- (c) les acquis de l'apprentissage diffèrent-ils selon l'utilisation qui en est faite, à savoir selon les fonctions qu'ils remplissent?
- (d) une approche unique de la définition des acquis de l'apprentissage peut-elle s'appliquer uniformément à l'ensemble des sous-secteurs de l'éducation?
- (e) dans quelle mesure les pays européens ont-ils intégré l'utilisation des acquis de l'apprentissage au niveau systémique?
- (f) observons-nous une approche unifiée des acquis de l'apprentissage dans les systèmes nationaux d'enseignement général et d'EFPP?
- (g) comment les approches des acquis de l'apprentissage dans l'enseignement supérieur s'insèrent-elles dans le cadre?
- (h) dans quelle mesure les acquis de l'apprentissage sont-ils adoptés pour piloter les certifications de l'EFPP et les réformes des certifications?
- (i) comment les pays décrivent-ils les acquis de l'apprentissage pour les certifications de l'EFPP?
- (j) comment les acquis de l'apprentissage influencent-ils la spécification des certifications dans l'enseignement général?
- (k) comment les acquis de l'apprentissage influencent-ils la spécification des certifications dans l'enseignement supérieur?

- (l) les approches fondées sur les acquis de l'apprentissage ont-elles des effets notables sur les programmes d'enseignement général?
- (m) comment l'accent placé sur les acquis de l'apprentissage influence-t-il les programmes d'EFP dans les pays européens?
- (n) comment les acquis de l'apprentissage sont-ils définis dans les systèmes qui reconnaissent les apprentissages informels et non formels ou dans les réformes prévues?

2.3. Méthodologie

2.3.1. Phase initiale

Dans un premier temps, l'équipe a procédé à un examen approfondi sur la base d'une revue de la littérature, en vue d'identifier et d'établir des définitions et une/des conceptualisation(s) des termes. Ces éléments sont développés au chapitre 3. À ce stade, l'équipe a délimité le champ intellectuel et thématique du projet. Il a souvent été plus facile de déterminer ce qui ne devait pas être considéré plutôt que ce qui devait être inclus. Par exemple, il a été convenu que le rôle des enseignants et des formateurs constituait un élément essentiel pour comprendre et utiliser les acquis de l'apprentissage. Toutefois, ce point n'entrait pas dans le cadre du projet et il convenait donc de l'aborder dans le cadre de recherches ultérieures.

Outre la revue de la littérature, et pour étayer la conceptualisation, une enquête a été réalisée auprès du réseau d'information sur l'éducation en Europe (Eurydice). Nous avons posé trois questions:

- (a) quels sont les textes (nationaux) sur la politique d'éducation qui définissent les acquis de l'apprentissage dans votre pays?
- (b) comment ces textes définissent-ils les acquis de l'apprentissage?
- (c) que démontrent ces documents sur la façon dont les acquis de l'apprentissage sont intégrés aux programmes d'études, à l'évaluation, aux systèmes de certifications ou aux systèmes de formation des enseignants?

La revue de la littérature a porté sur deux types de documents: la littérature scientifique, afin d'étayer la conceptualisation des termes, et les documents de politique et de recherche sur les politiques. Le CEC a constitué un point de départ utile dès lors qu'il fournit des définitions convenues entre des États membres de termes tels que les acquis de l'apprentissage. Toutefois, il ne doit pas être considéré comme exhaustif, dans la mesure où les définitions sont adaptées aux fonctions particulières du CEC. Les travaux du Cedefop (Winterton et al., 2006) sur la conceptualisation des termes ont également fourni une base utile. La revue de la littérature a aussi soutenu la conception

du cadre de rédaction des profils nationaux ⁽¹³⁾ et a fourni des éléments pour le rapport intermédiaire.

Comme pour tous les rapports thématiques dans les 32 pays européens, l'envergure et la représentation géographique équilibrée restent un défi. Celui-ci a été relevé grâce à une méthode employée avec succès par l'équipe de projet pour deux autres rapports européens, familièrement appelée «méthode de fiches». Elle s'inspire de la méthode de rapports utilisée par la Commission européenne qui se base sur les rapports nationaux pour la préparation de rapports au niveau européen. Il s'agit d'établir un cadre commun de rédaction qui est défini d'un point de vue thématique puis complété pour chaque pays, par l'équipe de projet, en exploitant les sources documentaires disponibles. Ces cadres communs sont ensuite transmis à au moins un point de contact dans chaque pays pour validation et interprétation critique des informations. Il est important de noter que le résultat obtenu correspond à la perspective prise par le point de contact plutôt qu'à une réponse officielle du pays. Les profils nationaux fournissent une source thématiquement comparable regroupant des informations primaires et secondaires. Ils constituent également un moyen de collecter des études de cas et des exemples à inclure dans le rapport.

La première phase du processus rédactionnel pourrait être considérée comme faisant partie de la revue de la littérature, dans la mesure où les profils ont été complétés en premier lieu grâce à des rapports et documents clés, notamment:

- (a) les synthèses thématiques nationales du réseau ReferNet du Cedefop ⁽¹⁴⁾;
- (b) les rapports nationaux d'avancement de 2005 sur la mise en œuvre du programme «Éducation et formation 2010» ⁽¹⁵⁾;
- (c) les réponses des directeurs généraux de la formation professionnelle (DGFP) au questionnaire 2004 sur la contribution de l'EFP à la réalisation de l'objectif de Lisbonne (*Achieving the Lisbon goal: the contribution of VET*);
- (d) les réponses des DGFP au questionnaire 2006 du Cedefop;
- (e) les contributions nationales à la consultation sur le CEC;
- (f) les rapports nationaux pour l'inventaire européen sur la validation des apprentissages informels et non formels ⁽¹⁶⁾.

⁽¹³⁾ Voir note de bas de page n° 3.

⁽¹⁴⁾ Voir: http://www.trainingvillage.gr/etv/Information_resources/NationalVet/Thematic/

⁽¹⁵⁾ Voir: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc34_fr.htm [cité le 24.10.2008].

⁽¹⁶⁾ Élaboré par ECOTEC Research and Consulting pour la Commission européenne et le Cedefop. Disponible (en anglais) à l'adresse: <http://www.ecotec.com/europeaninventory/2007.html> [cité le 3.7.2008].

2.3.2. Phase intermédiaire

Les projets de texte pour les profils nationaux, dont la préparation a débuté lors de la phase initiale, ont été finalisés au cours de la phase intermédiaire pour la majorité des 32 pays ⁽¹⁷⁾. Ils ont ensuite été transmis aux contacts nationaux pour validation et commentaires.

Dès le début, une étroite coopération a été établie entre le coordinateur du projet au Cedefop, l'équipe de projet et le cluster d'apprentissage collégial sur les acquis de formation et d'éducation. Cet engagement commun a permis de mener une réflexion constructive au cours du processus de rédaction et a guidé le choix des thèmes à traiter et des priorités politiques qui s'y rattachent. Il a aussi permis de prendre connaissance de certains des points de vue des pays participant au cluster. Enfin, l'interaction avec le cluster a fourni une source supplémentaire d'informations, permettant ainsi une triangulation avec les informations collectées par le biais des profils et des commentaires des contacts nationaux.

Le rapport intermédiaire, qui s'appuie sur la revue de la littérature, a été soumis à la fin de cette phase.

2.3.3. Phase finale

Les exemples nationaux, identifiés au cours de la phase intermédiaire, ont été collectés principalement à partir des profils. La conférence des parties prenantes a également permis d'identifier des exemples à inclure dans le rapport final.

La dernière source principale – et une partie formative essentielle – a été la conférence *Learning outcomes: rhetoric or reality?* («Les acquis de l'apprentissage: rhétorique ou réalité»), organisée par le Cedefop les 15 et 16 octobre 2007. À l'occasion de cette conférence, le projet de rapport a été présenté à environ 80 parties prenantes des États membres, dont des spécialistes de la recherche appliquée, des universitaires, des acteurs de la formation des enseignants/des formateurs, ainsi qu'un représentant des entreprises du Comité économique et social européen. Cette conférence a offert une occasion inestimable de validation, de dialogue et de réflexion, qui a privilégié la valorisation formative plutôt que la diffusion. Le rapport a ensuite été révisé pour combler les lacunes et rectifier les erreurs (factuelles et d'interprétation). En outre, la conférence a fourni des apports directs pour les chapitres de conclusion du rapport.

⁽¹⁷⁾ Voir note de bas de page n° 3.

2.4. Conclusion et suggestions de suivi ultérieur

Les acquis de l'apprentissage peuvent être difficiles à saisir, tant d'un point de vue conceptuel qu'en termes d'utilisation et d'impact politiques, en raison de la pluralité de l'usage de ce terme entre les différents niveaux, les différents secteurs et les différentes parties prenantes. Ils constituent également un élément important au sein de l'éducation et de la formation. En tant que tels, leur utilisation et leur impact méritent d'être pris en compte dans les activités futures de suivi politique. Cela devrait être fait, dans la mesure du possible, grâce aux dispositifs européens actuels de compte rendu; une possibilité serait d'intervenir au sein du processus de rapports pour le programme «Éducation et formation 2010». Comme démontré dans ce chapitre, les réseaux Eurydice et ReferNet fournissent un dispositif de suivi dans leur domaine respectif et le réseau de formation des formateurs (TTnet) du Cedefop pourrait être mobilisé pour inclure les enseignants et les formateurs. Les DGFP représentent également une voie de communication importante. Toutefois, l'établissement de rapports exige une planification et une coordination entre tous ces moyens, afin d'être un processus efficace et non une charge supplémentaire.

Ce chapitre souligne la nature formative du projet. Le présent rapport fournit des informations, des analyses et une vue d'ensemble destinées aux membres du cluster et à un large éventail d'acteurs engagés dans la coopération européenne.

Revue de la littérature: conceptualiser les acquis de l'apprentissage

3.1. Vue d'ensemble

Ce chapitre s'appuie sur l'analyse de la littérature traitant des acquis de l'apprentissage et d'aspects connexes. Il soulève des questions sous-jacentes et établit les thèmes qui nous aideront à comprendre les choix politiques effectués et les stratégies mises en œuvre en Europe. Quatre questions aident à organiser le matériau et les idées:

- (a) que se cache-t-il derrière les descripteurs des acquis de l'apprentissage que les pays utilisent ou mettent en place?
- (b) ces descripteurs sont-ils le fruit de travaux de recherche, de négociations, ou d'une autre combinaison de processus?
- (c) les acquis de l'apprentissage diffèrent-ils selon l'utilisation qui en est faite, à savoir selon les fonctions qu'ils remplissent?
- (d) une approche unique de la définition des acquis de l'apprentissage peut-elle s'appliquer uniformément à l'ensemble des sous-secteurs de l'éducation?

Un point de départ est de comprendre les termes et catégories que les pays utilisent pour décrire leur approche des acquis de l'apprentissage. Nous avons identifié notre définition de travail des acquis de l'apprentissage comme «l'énoncé de ce qu'un apprenant sait, comprend et est capable de faire au terme d'un apprentissage» (voir chapitre 1). De plus, nous avons exposé les raisons pour lesquelles nous ne cherchons pas à établir une définition unique de termes tels que «compétence».

Une grande partie de la littérature internationale sur les acquis de l'apprentissage semble à l'heure actuelle être principalement produite dans ou sur les pays anglophones. Toutefois, aussi intéressante et instructive qu'elle puisse être, cette littérature ne représente à l'évidence qu'une partie du tableau en Europe. De même, le dialogue sur l'enseignement supérieur est dans une large mesure nourri par l'expérience et la littérature associées à l'Europe du nord-ouest. Pour les besoins de cette étude, nous avons poussé plus loin les recherches, même si nous n'avons pas entièrement résolu le problème.

Au risque de généraliser à outrance, nous pouvons dire que les approches fondées sur les acquis ont commencé à avoir un réel impact à partir du milieu des années 80, lorsqu'elles ont été introduites dans le cadre des réformes destinées à améliorer l'employabilité des jeunes et des chômeurs ainsi que la pertinence des qualifications professionnelles sur le marché du travail. L'accent portait initialement sur l'EFP et l'apprenant était ciblé en tant qu'individu évoluant sur le marché du travail et le lieu de travail. L'un des outils mis en place était l'analyse fonctionnelle des métiers ⁽¹⁸⁾, les acquis de l'apprentissage (souvent appelés compétences) constituant l'un des éléments clés de la méthodologie. Cette approche a été largement abordée dans la littérature du monde anglophone mais était également clairement présente dans les approches de l'analyse fonctionnelle utilisées, par exemple, en Allemagne et en France.

Ces dernières années, lorsque les décideurs politiques en charge de l'éducation ont commencé à réfléchir sur le type d'éducation qui conviendrait pour la vie et le travail au XXI^e siècle, des méthodes quelque peu différentes et plus variées de conceptualisation des acquis de l'apprentissage sont apparues. L'un des exemples courants est celui du socle commun récem-

Encadré 3. Le socle commun dans l'enseignement général en France

Le socle commun définit l'objectif de la scolarité obligatoire, qui doit au moins garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun constitué d'un ensemble de connaissances et de compétences dont la maîtrise est indispensable pour réussir sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société.

Il comprend:

- la maîtrise de la langue française;
- la maîtrise des principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique;
- l'éducation et la sensibilisation à la culture en vue de faciliter la participation à la société et l'exercice de la citoyenneté;
- la pratique d'au moins une langue vivante étrangère;
- la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication;
- les compétences sociales et civiques;
- l'autonomie et l'initiative.

Voir chapitre 6 pour une brève étude de cas sur le socle commun en France.

⁽¹⁸⁾ Un exemple de cette méthodologie est présenté dans l'encadré 12, section 3.4., sur l'analyse fonctionnelle.

ment instauré en France, qui met l'accent principalement sur le citoyen et où chacune des compétences est une combinaison de connaissances, aptitudes, capacités et attitudes essentielles. Le socle commun s'acquiert progressivement de l'école maternelle à la fin de la scolarité obligatoire; chaque compétence qui le constitue exige la contribution de plusieurs disciplines et, réciproquement, une discipline contribue à l'acquisition de plusieurs compétences.

Une deuxième approche est observée en Suède, où le guide général des programmes pour la scolarité obligatoire (7-16 ans), l'éducation préscolaire et les centres de loisirs (Skolverket [Agence nationale suédoise pour l'éducation], 2006) définit deux grands types d'objectifs: les objectifs vers lesquels orienter les efforts et les objectifs à atteindre. Les premiers indiquent l'orientation générale de toutes les activités menées dans l'établissement, en précisant les améliorations qualitatives souhaitées, tandis que les seconds précisent les niveaux minimaux que les élèves doivent avoir atteints à la fin de la scolarité obligatoire. Certains des objectifs à atteindre sont assez similaires aux compétences du socle commun, alors que d'autres ont une optique différente. Le chapitre 6 précisera ces approches.

On relève des évolutions similaires au Royaume-Uni. En Irlande du Nord, le programme scolaire vise à «permettre aux jeunes de réaliser leur potentiel et de prendre des décisions documentées et responsables tout au long de leur vie» ⁽¹⁹⁾. En Angleterre, le programme scolaire intègre des éléments de compétences de base essentielles (tels qu'«acquérir les compétences d'apprentissage essentielles en littératie, numératie et technologies de l'information et de la communication») mais il vise également à permettre aux jeunes de devenir des «individus sûrs d'eux qui [...] ont le sens de l'estime de soi, de l'identité personnelle et des contacts, établissent de bonnes relations avec autrui, ont confiance en eux et savent gérer leurs émotions».

Ce ne sont que quelques exemples d'intégration appropriée par l'enseignement général, notamment l'enseignement obligatoire, de la notion d'acquis de l'apprentissage. Il semble toutefois que les diplômés de l'enseignement secondaire général (baccalauréat général, Abitur, etc.) qui permettent d'accéder à l'université soient moins affectés par les réformes liées aux acquis de l'apprentissage. Étant donné les activités en cours dans l'enseignement supérieur, cela pourrait évoluer au cours des prochaines années ⁽²⁰⁾.

⁽¹⁹⁾ Pour de plus amples informations sur le programme d'Irlande du Nord, voir: <http://www.nicurriculum.org.uk/>

⁽²⁰⁾ Voir chapitre 6, où cet argument est développé plus en détail.

Dans l'enseignement supérieur, le processus de Bologne est à un stade peu avancé de réformes englobant les acquis de l'apprentissage. Il s'agit d'un processus de modernisation, en réponse à la mondialisation, qui considère que les missions récemment définies des établissements d'enseignement supérieur devraient inclure les éléments suivants:

«préparer les étudiants à vivre en tant que citoyens actifs dans une société démocratique; préparer les étudiants à leurs futures carrières professionnelles et permettre leur développement personnel; créer et actualiser une importante base de connaissances pointues; et stimuler la recherche et l'innovation» (Ministres européens de l'éducation, *communiqué de Londres: vers l'espace européen de l'enseignement supérieur: répondre aux défis de la mondialisation*, 2007, paragraphe 1.4.).

Il est clair que les contextes et les attentes diffèrent selon que l'accent porte sur l'EFP, l'enseignement général ou l'enseignement supérieur. Pour examiner comment les pays utilisent actuellement les acquis de l'apprentissage dans l'évolution de leur politique éducative, il convient de garder à l'esprit les différences de perspectives et de contextes. On relève tout de même des intentions communes au-delà des différences nationales. Les comparaisons internationales ont un rôle de plus en plus influent à cet égard. Les enquêtes internationales PISA ⁽²¹⁾, qui s'appuient sur des tests visant à évaluer la capacité des élèves de mettre leurs savoirs en pratique, ont désormais une influence importante dans plusieurs pays. Par conséquent, certains pays, auparavant bien classés en fonction des résultats des comparaisons fondées sur les conditions institutionnelles de l'apprentissage, sont rétrogradés dans les évaluations fondées sur les acquis de l'apprentissage. Dans bien des cas, ce constat a conduit à des réflexions, des révisions et des réformes. Les résultats des enquêtes PISA ont eu un impact sur les récentes réformes en Autriche, en Allemagne, au Luxembourg et en Norvège.

Même si cette étude s'intéresse tout particulièrement à l'EFP, le champ d'inventaire et d'analyse a été étendu à l'enseignement général et supérieur en vue d'obtenir un tableau aussi complet que possible. Cela a permis aux auteurs de tenir compte de la notion plurielle d'acquis de l'apprentissage, ainsi que de la diversité des perspectives et des contextes. Cette extension prend d'autant plus de sens que davantage de pays s'orientent vers

⁽²¹⁾ Rapports PISA, OCDE

http://www.pisa.oecd.org/pages/0,3417,en_32252351_32236130_1_1_1_1_1,00.html

l'apprentissage tout au long de la vie et vers des systèmes d'enseignement plus intégrés, moins discontinus. Notre revue de la littérature a une finalité d'illustration plutôt que de référence. L'objet de ce chapitre est d'analyser les liens entre les modèles que la littérature peut proposer et les données provenant de sources secondaires ⁽²²⁾.

3.1.1. Un nouveau paradigme de l'apprentissage?

La priorité accordée aux acquis de l'apprentissage est souvent décrite comme le signe – et les premiers pas – d'une nouvelle approche de l'apprentissage et de l'enseignement. Dans un document sur l'application d'un changement de paradigme politique aux réformes de l'EFP dans les pays en développement, Grootings et Nielsen avancent que, depuis le développement des systèmes formels d'éducation et de formation qui proposent des programmes normalisés, le défi a été d'engager tous les apprenants dans la réussite de leur apprentissage (Cedefop, Grootings et Nielsen, 2007). La théorie et la recherche proposent des analyses différentes des questions de savoir pourquoi, où, comment les individus apprennent, ce qu'ils apprennent et ce qui les motive. Certaines publications récentes examinent les apports des recherches sur le cerveau dans le développement des sciences de l'apprentissage et les rôles de l'intelligence émotionnelle et sociale dans le renforcement des capacités d'apprentissage ⁽²³⁾. Ce point sera développé plus en détail au chapitre 8.

Résumant certaines des idées les plus influentes sur la réussite de l'apprentissage, Grootings et Nielsen opposent deux approches différentes. Les approches traditionnelles (behavioriste/comportementaliste et cognitive) ⁽²⁴⁾ considèrent que:

- (a) l'apprentissage est fondamentalement une accumulation constante d'entités discrètes de connaissances ou d'aptitudes qui peuvent être présentées aux apprenants;
- (b) il existe un seul moyen optimal d'apprendre;
- (c) l'apprentissage est une activité essentiellement individuelle;
- (d) l'apprentissage non transparent ou tacite est inférieur;
- (e) l'apprentissage est centré sur ce qui est stable et durable, à savoir sur les éléments probants et les faits;
- (f) l'apprentissage peut être reproduit.

⁽²²⁾ Une grande part des informations que nous avons pu collecter au niveau des pays figurent dans la série des 32 profils nationaux (Voir note de bas de page n° 3).

⁽²³⁾ Voir, par exemple, OCDE (2007b), Goleman (1995) et Goleman (2006).

⁽²⁴⁾ Voir Driscoll (2000) pour une évaluation critique.

En revanche, les approches (constructivistes) d'apprentissage actif considèrent l'apprentissage comme un processus sélectif, dans lequel l'individu, en interaction permanente avec ses divers environnements, donne son propre sens à l'information. Ainsi:

- (a) l'individu construit sa propre compréhension de la réalité, à partir de ce qu'il sait déjà et de la manière dont il appréhende le monde qui l'entoure;
- (b) différents individus donnent des interprétations différentes à une même chose, peuvent retenir des aspects différents et agir différemment à partir d'une même information;
- (c) il existe de nombreuses façons d'apprendre sans transmission par quelqu'un d'autre de savoirs experts (Verloop et Lowyck, 2003);
- (d) l'apprentissage est une activité sociale et une grande part de l'apprentissage est tacite (Lave et Wenger, 1991; Wenger, 1999; Schön, 1983);
- (e) l'apprentissage est dynamique et fortement contextuel et, dès lors, sa réussite dépend de la richesse des environnements d'apprentissage (Kolb, 1984).

Confrontant ces approches de l'apprentissage, Grootings et Nielsen considèrent que l'apprentissage actif est à juste titre considéré comme un nouveau paradigme, qui devient de plus en plus pertinent pour notre époque:

«Le paradigme de l'apprentissage actif souligne la nécessité de nouveaux critères pour les acquis de l'apprentissage – et de nouveaux types d'acquis.»
(Cedefop, Grootings et Nielsen, 2008).

L'argument à retenir est que l'approche cognitive tend à mettre l'accent sur l'acquisition individuelle de certains types d'apprentissage, alors que les approches basées sur l'idée d'apprentissage actif tendent plutôt à souligner le rôle dynamique des relations sociales et des situations dans lesquelles intervient l'apprentissage. Les recherches et théories de Lave et Wenger (Lave et Wenger, 1991; Wenger, 1999) résument ce point par l'importance accordée aux communautés de pratiques. La notion de communauté de pratiques ne correspond pas à une compilation de résultats mais elle exerce actuellement une grande influence sur la façon dont l'apprentissage se déroule et, de ce fait, sur ses résultats.

Encadré 4. Lave et Wenger: communauté de pratiques

- La plupart des apprentissages dans la vie sociale, au travail et dans les organisations peuvent être mieux appréhendés en tant qu'apprentissages contextualisés.
- La plupart des apprentissages ne sont pas des activités individuelles mais des entreprises communes.
- Nous apprenons dans différents types de groupes et de communautés, certains formels, d'autres plus souples.
- Cet engagement mutuel soude les individus au sein de communautés de pratiques.
- Les membres d'une communauté de pratiques participent, dans une plus ou moins grande mesure, à des pratiques d'apprentissage actif; la communauté leur permet de se forger une identité.
- À mesure que les membres/apprenants deviennent plus compétents, ils avancent vers le centre de la communauté, passant d'une participation périphérique légitime à une participation à part entière.

En résumé, la situation a une influence sur l'apprentissage et la plupart de nos savoirs et de nos savoir-faire proviennent de la communauté de pratiques.

Il semble désormais que les approches en faveur de l'apprentissage actif gagnent en crédit à tous les niveaux du débat politique européen. Le fait qu'elles modifient fondamentalement le paradigme ou qu'elles ne fassent que le réorienter est source de débat. Alain Michel propose une description minutieuse du paradigme actuel de l'enseignement scolaire en France, qui, à ses yeux, demeure fondamentalement celui de la France agricole et industrielle de la fin du XIX^e siècle, avec un enseignement formel qui suit scrupuleusement les trois unités du théâtre classique: unité de temps (heure de classe), unité de lieu (salle de classe) et unité d'action (l'enseignant face à sa classe) ⁽²⁵⁾.

Dans l'enseignement supérieur, et procédant à une analyse spectrale de l'enseignement et de la formation en Europe, Adam (2004) constate que les approches en faveur des acquis de l'apprentissage se voient accorder une priorité élevée dans beaucoup de textes officiels et de conférences en Europe. Tout en étant convaincu que les acquis de l'apprentissage sont à juste titre en première ligne des changements éducatifs, Adam conseille la prudence: les acquis de l'apprentissage ne sont souvent pas traduits en application pratique et sont fréquemment mal compris.

⁽²⁵⁾ Alain Michel, éditorial dans: Parcours et Compétences, *Administration et éducation*, n° 2, 2007. Pour une exploration plus approfondie de ces questions, voir également: Futures of learning – A compelling agenda, *European Journal of Education*, vol. 42, n° 2, June 2007 (dir. invités: R. Carneiro, J. Gordon, G. Leicester et A. Michel).

Adam, à l'instar d'autres observateurs, conclut que l'utilisation des acquis de l'apprentissage demeure encore limitée dans beaucoup de pays européens et qu'elle n'est ni cohérente, ni holistique. Toutefois, on constate que ce domaine d'activité fait l'objet d'une grande attention, certainement en termes d'élaboration de politiques et peut-être également dans les processus locaux d'enseignement et d'apprentissage. L'enseignement supérieur a assurément adopté les acquis de l'apprentissage pour exprimer plusieurs points de référence externes, y compris les niveaux du CEC, et pour définir les cycles (descripteurs de Dublin) dans le cadre général de Bologne des certifications de l'espace européen de l'enseignement supérieur (EEES).

Nous verrons plus tard dans ce chapitre si la quête d'un nouveau paradigme d'apprentissage est le seul facteur incitatif des approches en faveur des acquis de l'apprentissage.

3.2. Descripteurs utilisés

Le vocabulaire utilisé par les gouvernements au niveau politique pour décrire leurs réformes nous aide à comprendre dans quelle mesure les systèmes éducatifs sont régis par les conditions institutionnelles, les processus ou les acquis de l'apprentissage.

La littérature, les profils et l'enquête d'Eurydice (Eurydice, 2008) permettent d'établir de premières comparaisons entre les approches des systèmes. Lorsque les pays utilisent des approches basées sur les résultats, ces derniers sont en fait souvent exprimés en termes de compétences. L'encadré ci-dessous illustre certaines comparaisons générales de la manière dont les compétences sont catégorisées par des modèles et des pays différents. Pour replacer ce tableau comparatif dans un cadre international intrinsèquement fondé sur les acquis de l'apprentissage englobant toutes les formes d'apprentissage, nous avons choisi d'utiliser les quatre piliers de l'éducation de l'Unesco : apprendre à connaître, apprendre à faire, apprendre à vivre ensemble et apprendre à être.

Ces piliers ont été pour la première fois énoncés dans le rapport à l'Unesco de la Commission internationale sur l'éducation pour le XXI^e siècle présidée par Jacques Delors, publié en 1996 (Delors, 1998). Étant destinés à couvrir tous les types d'apprentissage tout au long de la vie et dans tous les domaines de la vie, ces quatre piliers offrent pour la présente étude des avantages de taille par rapport au cadre de la CITE. Le tableau ci-dessous, destiné à fournir un cliché instantané, est un effort pour affecter au mieux les termes utilisés par différents dispositifs au modèle développé par l'Unesco.

Encadré 5. Quelques catégories utilisées pour décrire les acquis de l'apprentissage

Pays/modèle	Apprendre à connaître	Apprendre à faire	Apprendre à vivre ensemble	Apprendre à être
France	Savoir	Savoir-faire		Savoir-être
France (socle commun)	Connaissances	Capacités	Attitude	Attitude
Irlande	Connaissances (<i>knowledge</i> , étendue et type)	Savoir-faire et aptitudes (<i>know-how</i> et <i>skills</i> , gamme et sélectivité)		Compétence (<i>competence</i> , contexte, rôle, apprendre à apprendre et compréhension)
Malte (taxonomie de Bloom)	Connaissances	Aptitudes		Attitudes
Portugal (enseignement secondaire)	<i>Competências cognitivas</i>	<i>Competências funcionais</i>	<i>Competências sociais</i>	<i>Competências sociais</i>
Chypre	Cognitif (maîtrise)			Affectif, transfert
Krueger, Ford et Salas	Cognitif	Basé sur les compétences		Affectif
Projet Tuning	Indépendant	Interpersonnel		Systémique
CEC	Savoirs	Aptitudes		Compétences
Compétences clés de l'UE	Savoirs	Aptitudes		Attitudes

Dès le départ, il est clair que les pays (ainsi que les universitaires et les projets de développement) définissent et mettent en pratique différemment les idées d'acquis de l'apprentissage et de compétences. Ce constat est patent dans les pays couverts par l'enquête du réseau Eurydice participant à ce projet (Eurydice, 2008).

L'Autriche et l'Allemagne englobent les acquis de l'apprentissage dans le cadre des *Bildungsstandards* (normes d'enseignement). En Autriche, il s'agit de compétences que les apprenants sont censés avoir acquis au terme d'un niveau spécifique. En Allemagne, une définition plus large est donnée aux acquis de l'apprentissage, à savoir des qualifications de base

«liées à la matière» et «connexes à la matière», qui sont pertinentes pour la formation générale et professionnelle continue. La République tchèque et Chypre ont des approches similaires. À Chypre, les acquis de l'apprentissage sont définis comme une série de buts et d'objectifs, précisés par des descriptions de niveaux, qui donnent une indication générale des niveaux de performances attendus des élèves ayant obtenu des notes spécifiques au terme de chaque stade d'enseignement. En République tchèque, des compétences clés sont définies pour chaque niveau ou type d'éducation; elles permettent de formuler les acquis de l'apprentissage. En Grèce, les acquis de l'apprentissage sont catégorisés assez différemment. Ils renvoient au développement de compétences spécifiques, telles que la communication, les mathématiques fonctionnelles, le travail en équipe, la prise de décision ou la gestion de ressources. La Suède n'utilise pas explicitement les acquis de l'apprentissage. Toutefois, son système est axé sur les objectifs. Les programmes scolaires suédois comportent des «objectifs à atteindre» et des «objectifs vers lesquels orienter les efforts» (voir supra). On peut clairement faire la distinction entre les buts et objectifs, qui décrivent ce qu'un système, un établissement ou un enseignant espère atteindre, et les acquis de l'apprentissage, qui sont axés sur ce que l'apprenant sait, comprend et est capable de faire.

En résumé, les différentes approches seront généralement liées au stade d'enseignement mais peuvent aussi avoir trait au passage au stade supérieur. Elles se concentrent sur les objectifs, les normes de performances, les compétences clés ou les aptitudes spécifiques à atteindre ou à acquérir. Les cultures nationales, les traditions en matière d'éducation et les décisions politiques sont autant de composantes d'un tableau qui a à la fois des éléments communs et des approches diverses. Cela suggère également qu'il peut y avoir des tensions entre la définition de multiples objectifs précis sous la forme d'acquis de l'apprentissage et l'approche plus globale de l'identification des buts ou objectifs d'apprentissage qui ne sont pas obligatoirement liés à une norme de performance ⁽²⁶⁾.

Traditionnellement par exemple, et surtout récemment, l'accent a été placé sur les modèles de performances et bureaucratiques d'apprentissage qui sont axés sur des compétences mesurables et des objectifs de résultats. Il est clair que les limites de ces perspectives circonscrivent la réflexion et détournent l'attention d'autres formes précieuses d'apprentissage.

⁽²⁶⁾ Pour approfondir ce point, il conviendrait de mener d'autres recherches tant sur la mise en œuvre et les pratiques associées à ces approches que sur leur évaluation.

Le projet *Tuning* sur la réforme de l'enseignement supérieur apporte le point de vue de l'enseignement supérieur à cet égard; il considère que les acquis de l'apprentissage sont «des énoncés de ce que l'apprenant est censé savoir, comprendre et/ou être capable de démontrer au terme d'un processus d'apprentissage» (Wagenaar, 2004). Les acquis de l'apprentissage s'expriment en termes de compétences, qui sont une combinaison dynamique d'attributs, d'aptitudes et d'attitudes. Ceux-ci peuvent être développés à un niveau supérieur à celui requis par les acquis de l'apprentissage, donnant lieu à une courbe hérissée plutôt que plate. Nous reviendrons sur les concepts utilisés dans le projet *Tuning* plus loin dans ce chapitre.

Dans l'enseignement supérieur, les définitions des acquis de l'apprentissage englobent les aptitudes, les compétences, les attitudes, etc. L'accent est mis sur le générique comme sur le spécialisé; nombreux sont ceux qui, dans l'enseignement supérieur, sont dubitatifs vis-à-vis du terme «compétence», l'estimant trop restrictif et fortement axé sur les compétences destinées au marché du travail.

Même au niveau européen, on peut relever différentes approches. Winterton note que le communiqué de Berlin du processus de Bologne pour l'enseignement supérieur «[...] encourage les États membres à décrire les qualifications en termes de charge de travail, de niveau, de résultats de formation, de compétences et de profil» (Cedefop, Winterton et al., 2006, p. 3). La Commission européenne a établi le système européen de transfert et d'accumulation de crédits (ECTS) de manière à ce que les crédits soient désormais exprimés en termes de résultats d'apprentissage. L'ECTS est présenté comme un système centré sur l'apprenant, permettant de décrire les apprentissages en reliant les crédits aux résultats d'apprentissage, en fonction de la charge de travail de l'apprenant moyen dans l'enseignement formel. En revanche, le système européen de crédits d'apprentissage pour l'enseignement et la formation professionnels (ECVET) est entièrement basé sur les acquis de l'apprentissage, sans référence à un temps d'apprentissage théorique.

Une question fondamentale est celle de l'équilibre dans le développement de l'utilisation des acquis de l'apprentissage. Le bon équilibre dans les différentes parties des systèmes nationaux entre conditions institutionnelles de l'apprentissage, processus d'enseignement et d'apprentissage et acquis de l'apprentissage nécessite un arbitrage prudent.

3.3. Idées sous-jacentes aux descripteurs

Il est souvent difficile de vérifier de quelle source proviennent les acquis de l'apprentissage, comment leur développement a été mené et avec quels experts, partenaires et/ou parties prenantes.

Dans certains cas, les informations sont solidement étayées et bien diffusées. La méthodologie utilisée dans l'EFP en Allemagne pour développer la *Kompetenz* dans l'EFP a été mise au point en étroite interaction entre les chercheurs (au sein des universités ou des agences publiques), les décideurs politiques et les communautés de praticiens, notamment par le biais de projets pilotes. La méthodologie fonctionnelle du Royaume-Uni pour l'analyse des profils et normes professionnels – conduisant à l'identification des compétences à acquérir par la formation ou l'expérience, puis à évaluer – est également bien connue et a été largement adaptée et reprise en Europe centrale et orientale. Malgré certaines différences mineures, la méthodologie d'identification des exigences de contenu et d'évaluation de l'apprentissage pour les certifications professionnelles et techniques en France présente certaines similitudes évidentes. Ces deux méthodologies accordent une place prépondérante aux employeurs ou aux partenaires sociaux en matière d'identification des besoins en compétences. Le profil consacré à la Slovénie nous indique que la taxonomie de Bloom a influencé le processus d'identification des acquis de l'apprentissage ou des compétences pour les normes professionnelles.

À l'échelle européenne, l'origine et l'évolution de la formulation des acquis sont relativement plus claires. Dans l'enseignement supérieur, le projet *Tuning* a établi, grâce à un dialogue nourri par la recherche et la théorie, une typologie complexe basée sur trois types de compétences : les compétences instrumentales, les compétences interpersonnelles et les compétences systémiques. De même, dans les efforts déployés pour élaborer le cadre européen des certifications, une série de documents d'experts, de consultations et de décisions fondés sur un consensus entre les gouvernements de l'Union européenne a abouti à un cadre à huit niveaux reposant sur des énoncés de savoirs, aptitudes et compétences. Le processus de Bologne a adopté les descripteurs de Dublin produits par la *Joint quality initiative* (JQI) comme fondement des trois cycles de l'enseignement supérieur. Ces descripteurs reposent sur l'acquisition des connaissances et de la compréhension, l'application des connaissances et de la compréhension, la formulation de jugements, les

compétences de communication et les compétences d'apprentissage ⁽²⁷⁾. S'agissant des langues, une grille basée sur six niveaux faisant intervenir des énoncés de capacités linguistiques dans divers domaines d'aptitude a été considérablement modifiée sur plusieurs années de développement, au fur et à mesure de l'intégration de systèmes associés d'autoévaluation et de tests externes, reposant sur les mêmes principes et le même modèle.

Par ailleurs, nous avons souvent une réponse floue à la question concernant l'origine des normes ou des énoncés des acquis de l'apprentissage. Nous allons donc brièvement examiner certains courants théoriques qui peuvent avoir donné cohérence aux conceptualisations des acquis de l'apprentissage.

3.3.1. Taxonomie de Bloom

Depuis quelques années, la taxonomie de Bloom est la méthode la plus connue de catégorisation des connaissances et aptitudes. Elle a directement contribué à structurer certaines approches des acquis de l'apprentissage et l'on peut penser qu'elle a eu une influence indirecte même lorsque la formulation n'était pas directement connue des parties prenantes chargées du développement des dispositifs d'acquis de l'apprentissage. À l'origine (Bloom et al., 1964), la taxonomie spécifiait un domaine cognitif et un domaine affectif. En fait, la taxonomie est née de la tradition cognitive décrite précédemment mais son influence s'est étendue bien au-delà. Comme l'indique Winterton (Cedefop, Winterton et al., 2006), une troisième dimension qui fait désormais toujours partie de la taxonomie de Bloom a été ajoutée ensuite: le domaine psychomoteur. Le cognitif est lié aux aptitudes mentales, ou connaissances. L'affectif est lié aux sentiments, aux attitudes et aux aspects émotionnels de l'apprentissage. Les aptitudes psychomotrices sont les aptitudes manuelles, de dextérité, et

Encadré 6. Taxonomie des acquis de Bloom

Évaluation	Internalisation des valeurs	Création
Synthèse	Organisation et définition des priorités	Adaptation
Analyse	Jugements de valeur	Réponse franche complexe
Application	Participation active	Mécanisme
Compréhension	Conscience et attention	Réponse guidée
Connaissance (rappel des informations)		Réponse standard
		Perception
DOMAINE COGNITIF	DOMAINE ÉMOTIF	DOMAINE PSYCHOMOTEUR

⁽²⁷⁾ Voir groupe de travail de Bologne sur les cadres des certifications (Bologna working group on qualifications frameworks, 2005, p. 65).

physiques. Au-dessus de ces trois catégories, la taxonomie est exprimée en termes d'acquis de l'apprentissage, cités par ordre de difficulté.

La taxonomie de Bloom est mentionnée dans les profils mais uniquement dans les cas de Malte et de la Slovénie. La taxonomie de Bloom et autres taxonomies similaires ont certainement eu une influence dans beaucoup de grandes organisations (voir Cedefop, Winterton et al., 2006) et, au moins implicitement, dans les formulations des acquis de l'apprentissage de certains pays. Souvent, ces catégorisations conduisent à de nombreuses sous-catégories, considérées hiérarchiquement ou non, selon les cas. Un atout de la taxonomie dans la pratique est qu'elle attire l'attention sur la nécessité de prendre en compte la progression de l'apprenant.

3.3.2. L'approche des métacompétences

Le concept de métacompétences, ou métacognition, participe parfois d'une approche holistique. La métacognition renvoie à la connaissance de ses propres processus de cognition et de pensée ainsi qu'au suivi et au développement actifs de ces processus en vue d'atteindre certains buts ou objectifs. Certains chercheurs (dont Flavell, 1993) distinguent deux dimensions de la métacognition, qu'ils appellent autoévaluation et autogestion. L'autoévaluation est la capacité réflexive de l'individu, qui mène une réflexion sur ses connaissances et ses capacités, y compris sur ce qu'il sait, comment il pense, et quand et pourquoi appliquer des savoirs et des stratégies. L'autogestion cognitive renvoie aux métacognitions en action, à savoir à la capacité de l'individu de planifier et mettre en œuvre des stratégies appropriées et de suivre, ajuster et améliorer ses performances.

L'intérêt de maintenir les métacompétences à ce niveau générique est d'éviter de fragmenter les acquis de l'apprentissage en objectifs et niveaux trop étroits, tout en gardant en ligne de mire l'objectif plus global de permettre le développement d'apprenants experts et de réduire le plus possible le nombre d'apprenants novices. Il convient de garder à l'esprit que les objectifs détaillés peuvent devenir tellement circonscrits et spécifiques que les buts initiaux de l'apprentissage ou de la réforme se perdent dans l'application des détails («l'arbre qui cache la forêt») ⁽²⁸⁾. En revanche, une approche plus holistique des acquis de l'apprentissage peut, si les circonstances le permettent, aider les parties prenantes à trouver de nouvelles solutions.

⁽²⁸⁾ Voir Allais, 2007.

Les chercheurs ont communément repris cette idée d'apprenants novices et d'apprenants experts et ont transformé le concept en une série d'étapes vers l'expertise. Par exemple, Dreyfus et Dreyfus (1986) distinguent cinq niveaux d'apprenants: novices, débutants avancés, compétents, performants et experts. À chacun de ces niveaux sont associés des énoncés d'expertise, exprimés en termes de «est capable de faire» ou «n'est pas capable de faire». Ce modèle est de ce fait davantage un modèle d'acquisition de compétences et ne correspond pas réellement à une description des acquis de l'apprentissage.

Implicitement, l'idée de métacompétences peut s'insérer parfaitement dans les cadres d'apprentissage actif mentionnés précédemment.

3.3.3. Analyse fonctionnelle

L'analyse fonctionnelle sert principalement à dériver les acquis de l'apprentissage ou les compétences pour l'EFP. Elle est largement utilisée au Royaume-Uni depuis un certain temps, souvent dans le cadre des projets de réforme financés par des donateurs et axés sur l'évolution du marché du travail et de l'EFP. La méthode de l'analyse fonctionnelle pour l'élaboration des certifications de l'EFP basées sur les acquis au Royaume-Uni suit souvent un processus bien établi.

Encadré 7. Principales étapes pour l'élaboration des certifications de l'EFP basées sur les acquis au Royaume-Uni

Les normes professionnelles nationales (*national occupational standards – NOS*) sont les composantes de base des certifications de l'EFP au Royaume-Uni. Les conseils pour les compétences sectorielles (*sector skills councils – SSC*) et autres organes de normalisation élaborent les normes avec leur secteur et leurs employeurs respectifs. Dans de nombreux cas, les NOS sont utilisées pour le développement des certifications professionnelles. Les NOS comprennent des énoncés individuels que les organismes certificateurs utilisent pour développer les unités et les certifications.

L'organisme certificateur reprend l'ensemble des NOS et, également en consultation avec le SSC ou l'organe de normalisation et autres organisations partenaires concernés, établit une structure pour une nouvelle certification. Généralement, la structure de la certification comprend des unités obligatoires et des unités facultatives. Chaque unité regroupe un ensemble d'acquis d'apprentissage exigés des apprenants pour obtenir l'unité, après évaluation. Les acquis de l'apprentissage énoncent ce qu'un apprenant saura et sera capable de faire au terme d'une activité d'apprentissage.

3.3.4. La formulation du CEC

Le CEC est exprimé sous la forme d'un tableau discret à huit niveaux, chacun étant défini par une série d'énoncés liés aux savoirs, aptitudes et compétences. Ces énoncés des acquis de l'apprentissage visent une cohérence avec les étapes et les cycles les plus largement reconnus des systèmes d'éducation et de formation formels, tout en prenant en compte le degré de difficulté, d'autonomie et de responsabilité associé aux différents emplois sur le marché du travail. Il est souvent plus facile de retenir les niveaux du CEC grâce à leur lien normatif que par les acquis de l'apprentissage qui s'y rattachent ⁽²⁹⁾. Étant donné que la finalité sous-jacente est de soutenir l'apprentissage tout au long de la vie et

Encadré 8. Le cadre européen des certifications (CEC)

Chacun des huit niveaux est défini par un ensemble de descripteurs indiquant quels sont les acquis de l'éducation et de la formation attendus d'une certification de ce niveau, quel que soit le système de certification.			
Niveau	Savoirs Le CEC fait référence à des savoirs théoriques et/ ou factuels	Aptitudes Le CEC fait référence à des aptitudes cognitives (fondées sur l'utilisation de la pensée logique, intuitive et créative) et pratiques (fondées sur la dextérité ainsi que sur l'utilisation de méthodes, de matériels, d'outils et d'instruments)	Compétences Le CEC fait référence aux compétences en termes de prise de responsabilités et d'autonomie
1	Savoirs généraux de base	Aptitudes de base pour effectuer des tâches simples	Travailler ou étudier sous supervision directe dans un cadre structuré
2	Savoirs factuels de base dans un domaine de travail ou d'études	Aptitudes cognitives et pratiques de base requises pour utiliser des informations utiles afin d'effectuer des tâches et de résoudre des problèmes courants à l'aide de règles et d'outils simples	Travailler ou étudier sous supervision avec un certain degré d'autonomie

⁽²⁹⁾ David Raffe, de l'université d'Édimbourg, a également fait un commentaire à cet égard dans son compte rendu oral des conclusions de la conférence sur le CEC qui s'est tenue à Édimbourg en 2005, sous la présidence du Royaume-Uni.

3	Savoirs couvrant des faits, principes, processus et concepts généraux, dans un domaine de travail ou d'études	Gamme d'aptitudes cognitives et pratiques requises pour effectuer des tâches et résoudre des problèmes en sélectionnant et appliquant des méthodes, outils, matériels et informations de base	Prendre des responsabilités pour effectuer des tâches dans un domaine de travail ou d'études Adapter son comportement aux circonstances pour résoudre des problèmes
4	Savoirs factuels et théoriques dans des contextes généraux dans un domaine de travail ou d'études	Gamme d'aptitudes cognitives et pratiques requises pour imaginer des solutions à des problèmes précis dans un domaine de travail ou d'études	S'autogérer dans la limite des consignes définies dans des contextes de travail ou d'études généralement prévisibles mais susceptibles de changer Superviser le travail habituel d'autres personnes, en prenant certaines responsabilités pour l'évaluation et l'amélioration des activités liées au travail ou aux études
5	Savoirs détaillés, spécialisés, factuels et théoriques dans un domaine de travail ou d'études, et conscience des limites de ces savoirs	Gamme étendue d'aptitudes cognitives et pratiques requises pour imaginer des solutions créatives à des problèmes abstraits	Gérer et superviser dans des contextes d'activités professionnelles ou d'études où les changements sont imprévisibles Réviser et développer ses performances et celles des autres
6	Savoirs approfondis dans un domaine de travail ou d'études requérant une compréhension critique de théories et de principes	Aptitudes avancées, faisant preuve de maîtrise et de sens de l'innovation, pour résoudre des problèmes complexes et imprévisibles dans un domaine spécialisé de travail ou d'études	Gérer des activités ou des projets techniques ou professionnels complexes, incluant des responsabilités au niveau de la prise de décisions dans des contextes professionnels ou d'études imprévisibles Prendre des responsabilités en matière de développement professionnel individuel et collectif

7	Savoirs hautement spécialisés, dont certains sont à l'avant-garde du savoir dans un domaine de travail ou d'études, comme base d'une pensée originale et/ou de la recherche Conscience critique des savoirs dans un domaine et à l'interface de plusieurs domaines	Aptitudes spécialisées pour résoudre des problèmes en matière de recherche et/ou d'innovation, pour développer de nouveaux savoirs et de nouvelles procédures et intégrer les savoirs de différents domaines	Gérer et transformer des contextes professionnels ou d'études complexes, imprévisibles et qui nécessitent des approches stratégiques nouvelles Prendre des responsabilités pour contribuer aux savoirs et pratiques professionnels et/ou pour réviser la performance stratégique des équipes
8	Savoirs à la frontière la plus avancée d'un domaine de travail ou d'études et à l'interface de plusieurs domaines	Aptitudes et techniques les plus avancées et les plus spécialisées, y compris en matière de synthèse et d'évaluation, pour résoudre des problèmes critiques de recherche et/ou d'innovation et pour étendre et redéfinir des savoirs existants ou des pratiques professionnelles	Démontrer un niveau élevé d'autorité, d'innovation, d'autonomie, d'intégrité scientifique ou professionnelle et un engagement soutenu vis-à-vis de la production de nouvelles idées ou de nouveaux processus dans un domaine d'avant-garde de travail ou d'études, y compris en matière de recherche

Source: Commission européenne, 2008.

la mobilité en Europe, que ce soit dans le cadre du travail ou des études, et que le CEC s'appuie sur les travaux antérieurs en matière de transparence des certifications, il n'est pas surprenant que ce lien soit présent. L'accent mis sur les acquis de l'apprentissage repose à juste titre sur la nécessité de définir ces acquis dans le cadre d'une approche ouverte de l'apprentissage, au lieu de les relier à des types et des phases particuliers d'institutions, de programmes et de certifications.

Avant l'élaboration du CEC, les formulations des certifications et des acquis de l'apprentissage semblaient toutes établir un nombre différent de niveaux au sein des cadres. Même au Royaume-Uni et en Irlande, le cadre irlandais compte 10 niveaux, le cadre écossais 12 et le cadre anglais (avec le pays de Galles et l'Irlande du Nord) huit niveaux. Le cadre européen commun de référence pour les langues du Conseil de l'Europe, quant à lui, s'articule en six

niveaux. En termes de conceptualisation des acquis de l'apprentissage, cela suggère qu'ils sont éminemment contextuels et que le nombre de niveaux et leur formulation exacte reflètent l'historique des certifications d'un pays ou d'une région donnés, ainsi que les principaux débats et parties prenantes. Toutefois, comme le démontre un document récent sur le CEC (Coles, 2007), les pays européens qui réfléchissent actuellement sur la manière de développer leur propre CNC semblent privilégier une organisation en huit niveaux. Il s'agit notamment de la Belgique, de la République tchèque, de l'Espagne, de la Lituanie et de la Slovaquie. Un certain nombre de profils renvoient à l'influence anticipée du CEC. Il est à prévoir que, pour l'enseignement supérieur, les pays produiront d'autres niveaux dans le cadre des trois cycles de Bologne et, en conséquence, au sein du CEC. Contrairement à ce que beaucoup croient, les cycles de Bologne sont envisagés comme des méta-orientations. En tant que tels, ils visent à fournir un point de référence externe pour l'alignement du CNC, aidant ainsi les pays à développer leurs propres niveaux.

3.3.5. Le projet *Tuning*

Comme le montre le projet *Tuning*, le processus de Bologne s'efforce de placer l'accent sur les acquis de l'apprentissage. Le projet *Tuning* a développé sa propre classification des acquis de l'apprentissage génériques, exprimés en termes de compétences instrumentales, interpersonnelles et systémiques. Un tableau peut en être dressé.

Encadré 9. Les acquis de l'apprentissage génériques du projet *Tuning*

Compétences instrumentales	Compétences interpersonnelles	Compétences systémiques
Capacité d'analyse et de synthèse Capacité d'organisation et de planification Connaissances générales de base Connaissances fondamentales de la profession Communication orale et écrite Connaissance d'une deuxième langue Aptitudes en informatique Aptitudes en gestion de l'information Résolution de problèmes Prise de décision	Capacités critiques et autocritiques Travail d'équipe Aptitudes interpersonnelles Capacité de travailler au sein d'une équipe interdisciplinaire Capacité de communiquer avec des spécialistes d'autres domaines Appréciation de la diversité et du multiculturalisme Aptitude à travailler dans un contexte international Engagement éthique	Capacités d'application des connaissances dans la pratique Aptitudes à la recherche Capacités d'apprendre Capacités d'adaptation à de nouvelles situations Créativité Leadership Compréhension d'autres cultures Aptitude à travailler de manière autonome Conception et gestion de projets Esprit d'initiative et d'entreprise Souci de la qualité Volonté de réussir

Étant donné le nombre de pays dont l'administration de l'enseignement supérieur a accepté de participer au processus de Bologne, cette classification pourrait avoir une influence au niveau politique et, probablement de manière différenciée, au niveau de l'apprentissage et de l'enseignement dans l'enseignement supérieur. La mesure dans laquelle cela est déjà le cas reste incertaine; jusqu'à présent, l'impact principal des acquis de l'apprentissage tels que catégorisés par le projet *Tuning* est probablement de sensibiliser à l'importance des compétences génériques, qui, au lieu d'être de nature disciplinaire, sont globales et transférables. L'une des sources de tension est que les diplômés, les employeurs et les universitaires accordent fréquemment des ordres d'importance différents aux compétences.

3.3.6. Le projet de l'OCDE sur la définition et la sélection des compétences clés (DeSeCo)

L'OCDE a établi, dans le cadre d'une collaboration avec des spécialistes, des chercheurs et des institutions, une classification des compétences clés fondée sur des bases théoriques solides (OCDE 2005). Plus spécifiquement, chaque compétence clé (*key competency*, terme préféré à *competence*) doit contribuer à l'obtention de résultats valorisés pour les sociétés et les individus, aider les individus à satisfaire à des exigences dans un large éventail de contextes, et être importante pour tous et pas uniquement pour les spécialistes. Ces compétences clés relèvent de trois grandes catégories: se servir d'outils (tels que le langage et les technologies) de manière interactive, interagir dans des groupes hétérogènes et agir de façon

Encadré 10. Cadre de compétences clés du projet DeSeCo de l'OCDE

Compétence 1	<i>Se servir d'outils de manière interactive</i>
1A	La capacité d'utiliser le langage, les symboles et les textes de manière interactive
1B	La capacité d'utiliser le savoir et l'information de manière interactive
1C	La capacité d'utiliser les technologies de manière interactive
Compétence 2	<i>Interagir dans des groupes hétérogènes</i>
2A	La capacité d'établir de bonnes relations avec autrui
2B	La capacité de coopérer
1C	La capacité de gérer et de résoudre les conflits
Compétence 3	<i>Agir de façon autonome</i>
3A	La capacité d'agir dans le contexte global
3B	La capacité d'élaborer et de réaliser des projets de vie et des programmes personnels
3C	La capacité de défendre et d'affirmer ses droits, ses intérêts, ses limites et ses besoins

Source: Adapté de l'OCDE, 2005.

autonome. Le modèle DeSeCo, élaboré pour l'enseignement général, peut être résumé sous la forme d'un tableau.

Le projet DeSeCo est également mentionné dans les profils mais uniquement en Finlande et en Hongrie. La documentation finlandaise indique que les descripteurs DeSeCo ont eu une influence sur le développement d'un tronc commun pour l'enseignement de base, l'enseignement général et professionnel secondaire supérieur et la formation des enseignants. Il est parfois difficile d'établir clairement si le cas finlandais renvoie principalement aux acquis de l'apprentissage ou s'il se situe à mi-chemin entre les acquis de l'apprentissage, les processus d'enseignement et d'apprentissage (tronc commun réduit) et les conditions institutionnelles de l'apprentissage (matières enseignées et heures d'enseignement). Il est également possible que le modèle de compétences de l'OCDE oscille entre une approche basée sur les acquis de l'apprentissage et une approche basée sur les processus d'enseignement et d'apprentissage. Dans le cas de la Hongrie, le concept sous-jacent des acquis de l'apprentissage en cours de développement est de plus en plus basé sur les résultats du projet DeSeCo de l'OCDE et sur les recommandations de l'UE en matière de compétences clés.

3.3.7. Les compétences clés de l'UE

Dans le cadre du programme «Éducation et formation 2010», l'UE a aussi mis au point un ensemble de compétences clés (le terme compétence a été préféré à competency), avec l'aide de groupes d'experts représentant les États membres et par le biais d'un processus de consultation (Commission européenne, 2005). Les descripteurs utilisés pour les huit compétences clés sont basés sur les catégories connaissances, aptitudes et attitudes. À ce jour, aucune tentative n'a été faite pour les définir par niveau, excepté dans les domaines des langues (Lenz et Schneider, 2004) et des TIC.

Encadré 11. Les huit compétences clés européennes/de l'UE

Communication dans la langue maternelle	Apprendre à apprendre
Communication en langues étrangères	Compétences interpersonnelles, interculturelles, sociales et civiques
Compétence mathématique et compétences de base en sciences et technologies	Esprit d'entreprise
Compétence numérique	Sensibilité culturelle

Source: Adapté de Commission européenne, 2005.

Les descripteurs détaillés, qui sont disponibles dans le document cité, renvoient à la « faculté de... ». Les compétences clés de l'UE sont réparties en trois groupes. Premièrement, les compétences essentiellement cognitives (telles que les compétences mathématiques) sont mesurables au niveau national et international. Deuxièmement, certaines compétences exigent un degré supérieur d'organisation interdisciplinaire pour être acquises (compétence numérique, apprendre à apprendre, compétences sociales et civiques, etc.). Enfin, le troisième groupe est composé de compétences transversales sous-jacentes, dont la réflexion critique, la créativité, l'esprit d'initiative, la résolution de problèmes, l'évaluation des risques, la prise de décision et la gestion constructive des sentiments. En outre, il est clair que le cadre européen commun de référence pour les langues du Conseil de l'Europe a pour assise les acquis de l'apprentissage plutôt que le mode d'acquisition, qu'il s'agisse d'écoute, d'expression orale, de lecture ou d'expression écrite. La Commission européenne a commandé une étude transnationale des compétences clés dans l'enseignement général et il s'agira d'une des différentes manières constructives d'assurer le suivi de cette étude ⁽³⁰⁾.

3.4. Implications

Les présentations schématiques des systèmes d'acquis de l'apprentissage résumés précédemment permettent d'identifier les questions à poser sur les modalités de développement de ces acquis dans des cadres particuliers, afin de déterminer :

- (a) si un ensemble particulier d'acquis de l'apprentissage s'appuie sur une position théorique particulière ou un ensemble particulier de résultats de recherche;
- (b) si un ensemble particulier d'acquis de l'apprentissage résulte d'un processus de négociation de la part des parties prenantes. Dans ce cas, les principales parties prenantes et leurs motivations peuvent être identifiées;
- (c) si un ensemble particulier d'acquis de l'apprentissage est un ensemble « prêt à l'emploi », développé par rapport à un point de référence externe, tel que le CEC ou le processus de Bologne;

⁽³⁰⁾ L'étude, qui a débuté en janvier 2008, est pilotée par le Centre de recherche sociale et économique (CASE, PL), l'Université autonome de Barcelone (UAB, ES), l'Institut européen d'éducation et de politique sociale (IEEPS, FR), l'Institut national pour la recherche et le développement dans l'éducation (HU), et le Conseil pour les certifications et les programmes d'études (QCA, UK). Le rapport de l'étude, qui portera sur les 27 États membres, sera rendu en juin 2009.

- (d) quel est l'équilibre entre les acquis de l'apprentissage génériques et les acquis techniques/spécifiques à une discipline/sectoriels et si, par exemple, les aspects cognitifs sont trop dominants.

Se dessine ainsi un triptyque typologique, fondé sur la dérivation des systèmes d'acquis de l'apprentissage.

Encadré 12. **Dérivation des catégorisations d'acquis de l'apprentissage**

Type 1	Type 2	Type 3
Acquis de l'apprentissage fondés sur une formulation théorique ou de recherche	Acquis de l'apprentissage fondés sur la négociation entre les parties prenantes	Acquis de l'apprentissage empruntés/adaptés d'ailleurs

Dans bien des cas, la dérivation sera un panachage de ces différents types.

3.5. Typologie des acquis de l'apprentissage basée sur les fonctions?

On peut concevoir que les énoncés génériques des acquis de l'apprentissage soient capables d'assumer plusieurs fonctions. Toutefois, il est également concevable que les énoncés des acquis de l'apprentissage puissent varier selon la fonction qui leur est assignée. Dans cette section, nous nous proposons d'examiner plusieurs concepts possibles des acquis de l'apprentissage, selon leur rôle ou fonction.

3.5.1. Les acquis de l'apprentissage en tant que descripteurs de niveau de référence

Ce concept facilite les comparaisons opérationnelles efficaces, fiables et valides entre l'apprentissage national/sectoriel formel et non formel. Il facilite également l'acceptation des acquis de l'apprentissage, quelle que soit leur origine, en vue d'obtenir un emploi ou à des fins d'accumulation et de transfert de crédits. Les énoncés de savoirs, aptitudes et compétences sont spécifiques à la perception par l'apprenant du niveau de difficulté dans un domaine: un programme d'apprentissage ou une filière; une certification ou une unité/un module.

«Se concentrer sur les savoirs, aptitudes et compétences plutôt que sur les conditions institutionnelles de l'apprentissage a notamment pour vertu essentielle que ceux-ci sont liés aux acquis ou produits de l'apprentissage, quels que soient les modes d'acquisition concernés» (Cedefop, Winterton et al., 2006, p. 5).

Commentant le développement du CNC irlandais à 10 niveaux, Winterton note que certains pédagogues craignent que l'approche de ce cadre, certes approprié pour l'EFP, ne se révèle utilitaire et quelque peu réductrice si elle est scrupuleusement appliquée à tous les secteurs du système. Des inquiétudes similaires sont parfois exprimées par les personnels de l'enseignement supérieur, qui craignent que les acquis de l'apprentissage, au pire, jouent un rôle réducteur et simplifient à outrance le programme d'enseignement supérieur.

3.5.2. Les acquis de l'apprentissage en tant qu'outil de liaison entre apprentissage théorique et apprentissage pratique

Ici, le concept d'acquis de l'apprentissage facilite la mise en pratique des savoirs, notamment dans un programme de formation professionnelle initiale ou continue. De plus, dans un contexte approprié, le concept peut permettre l'identification ou la construction de savoirs à partir de la pratique. Ce processus, où les individus interagissent avec leur communauté de pratiques (voir supra, description des communautés de pratiques), a été qualifié d'apprentissage contextualisé. En général, la littérature sur les communautés de pratiques s'est davantage concentrée sur le contexte de l'apprentissage que sur ses acquis.

«En 2004, un rapport élaboré par un large panel d'experts (allemands) a étudié les attentes des établissements scolaires en termes d'objectifs éducatifs et d'acquis de l'apprentissage, avançant que les objectifs éducatifs sont des énoncés plutôt généraux sur les savoirs, les capacités et les aptitudes, ainsi que les attitudes, les valeurs, les intérêts et les motivations que les établissements sont censés véhiculer [...]. Selon ces experts, les modèles de compétences servent d'une part à décrire les acquis de l'apprentissage attendus des apprenants à un âge donné dans des matières spécifiques et, d'autre part, à recenser les parcours possibles vers les savoirs et les aptitudes à partir d'éléments scientifiques précis. Estimant que les modèles de compétences fournissent ainsi un cadre permettant de mettre en pratique les objectifs éducatifs, les experts concluent que ces modèles font le lien entre les objectifs éducatifs abstraits et les tâches professionnelles concrètes» (Cedefop, Winterton et al., 2006, p. 36).

De même, les recherches et politiques nationales et européennes récentes tendent à souligner l'importance de relier les acquis de l'apprentissage obtenus selon différents modes d'apprentissage (théorique et pratique) dans différentes communautés, telles que l'école, le lieu de travail ou le cercle social et familial. Par exemple, le rapport national néerlandais préparé par les DGFP pour l'étude de Maastricht (Leney et al., 2005) soulignait que l'enseignement basé sur les compétences vise explicitement les questions ou problèmes clés dans les métiers et les carrières et qu'il prépare l'apprenant à y faire face tout en adaptant l'apprentissage aux besoins identifiés et aux préférences des apprenants.

3.5.3. Les acquis de l'apprentissage et l'apprentissage cognitif, basé sur les aptitudes et affectif

La taxonomie de Bloom, probablement le modèle le plus célèbre de catégorisation des aptitudes cognitives, affectives et psychomotrices – parfois qualifiées de savoirs, attitudes et aptitudes – est souvent utilisée dans la formation des enseignants. Il s'agit d'une typologie qui est très certainement connue – directement ou indirectement – dans de nombreux établissements d'enseignement et de formation en Europe.

Winterton indique que la taxonomie de Bloom, ou une variante, a eu une influence considérable sur les conceptualisations française et portugaise des savoirs, des aptitudes et des attitudes (Cedefop, Winterton et al., 2006). Au Portugal, le ministère de l'éducation a révisé le système d'enseignement secondaire et entrepris une refonte des programmes en vue de les assortir de résultats à atteindre, spécifiés en termes de compétences cognitives (*competências cognitivas*), de compétences fonctionnelles (*competências funcionais*) et de compétences sociales (*competências sociais*).

À certains égards, cette fonction des acquis de l'apprentissage équivaut à un effort de relier apprentissage théorique et apprentissage pratique. Toutefois, le point où la différence est perceptible se situe dans la tentative de relier tous les sous-secteurs et facettes de l'apprentissage dans un seul modèle taxinomique tel que celui de Bloom. À notre connaissance, aucun pays n'a encore tenté d'appliquer pleinement un tel modèle. Cet aspect de la typologie pourrait également comprendre les réformes actuelles du développement des programmes qui visent à adopter une approche holistique de l'éducation des enfants et des jeunes (voir supra les exemples de la Suède, de l'Irlande du Nord, etc.).

3.5.4. Les acquis de l'apprentissage en tant que vecteur de l'assurance qualité

Dans cette section, nous nous éloignons de l'élaboration de programmes axés en priorité sur les acquis de l'apprentissage pour déplacer l'examen vers les indicateurs d'assurance qualité, au niveau national, local ou à celui des établissements. L'assurance qualité, basée sur des indicateurs et données fiables, est appelée à prendre de l'importance à mesure que les pays européens s'efforcent d'améliorer l'efficacité et l'efficience de leur offre d'éducation et de formation. On constate également que les ministres sont de plus en plus tenus de justifier les niveaux actuels des dépenses publiques d'éducation, et l'on cherche des mécanismes adaptés à cette fin.

Les acquis de l'apprentissage – comme en témoignent les tests PISA – sont considérés comme un moyen de mesurer les performances du système mais d'autres mesures sont considérées comme tout aussi valides. Le nombre d'apprenants qui atteignent un certain niveau (secondaire supérieur ou premier degré, par exemple) ou le nombre de ceux qui progressent vers des filières spécifiques sont généralement des indicateurs acceptés, au fur et à mesure que l'évaluation des systèmes éducatifs se développe. Ces deux indicateurs sont liés aux résultats du système éducatif, mais ni l'un ni l'autre ne constitue un acquis de l'apprentissage, du moins au sens du présent rapport. L'approche fondée sur les acquis de l'apprentissage peut aider les pays à mettre en place un vecteur adapté pour l'assurance qualité. Toutefois, cela ne signifie pas, par exemple, que les évaluations basées sur les acquis utilisées pour les indicateurs de performances sommatifs puissent nécessairement être les mêmes que les évaluations utilisées dans les communautés d'apprentissage à des fins de diagnostic et de développement de l'apprenant.

Cela soulève plusieurs questions, qui seront examinées dans les chapitres suivants :

- (a) le même ensemble d'acquis de l'apprentissage peut-il être appliqué dans l'enseignement général, dans l'EFM et dans l'enseignement supérieur ou le contexte d'apprentissage rend-il cela difficile ou impraticable ?
- (b) l'ensemble des acquis de l'apprentissage qu'une communauté telle qu'un établissement scolaire ou un lieu de travail met en place pour l'enseignement et l'apprentissage est-il globalement le même que celui qui est nécessaire pour évaluer les performances d'un système national ?
- (c) les acquis de l'apprentissage peuvent-ils combler le fossé entre apprentissage théorique et apprentissage pratique et faire le lien entre aspects académiques et aspects professionnels de l'apprentissage ?

3.6. Conclusions

Ce chapitre a exposé certaines des principales approches actuellement adoptées pour conceptualiser les acquis de l'apprentissage. Ces approches sont issues de la recherche et peuvent avoir un impact sur les politiques et les pratiques. En outre, la revue de la littérature a soulevé une série de questions et fourni des pistes pour poursuivre l'exploration.

Les grandes questions suivantes se posent:

- (a) que se cache-t-il derrière les descripteurs des acquis de l'apprentissage que les pays utilisent ou élaborent?
- (b) ces descripteurs sont-ils le fruit de travaux de recherche, de négociations, ou d'une autre combinaison de processus?
- (c) les acquis de l'apprentissage diffèrent-ils en fonction de l'utilisation qui en est faite?
- (d) les acquis de l'apprentissage peuvent-ils s'appliquer uniformément à l'ensemble des sous-secteurs de l'éducation?
- (e) quels sont les effets observés de la définition des acquis de l'apprentissage sur les systèmes d'évaluation?
- (f) y a-t-il une évolution dans les facteurs influençant la formulation des acquis de l'apprentissage, pour passer d'une approche sous-tendue par l'EFEP à des approches intégrant des niveaux plus élevés de pluralité (différents secteurs de l'éducation et différentes approches nationales)? Quels seront les impacts de la mise en place des acquis de l'apprentissage dans l'enseignement supérieur sur les descripteurs pour les niveaux inférieurs?

S'agissant de l'impact des acquis de l'apprentissage, outre les conditions institutionnelles et les processus d'enseignement et d'apprentissage:

- (a) les formulations des acquis de l'apprentissage modifient-elles les systèmes éducatifs et l'accent mis sur les conditions institutionnelles et les processus, ou les approches fondées sur les acquis de l'apprentissage sont-elles simplement absorbées par les processus qu'elles sont censées influencer?
- (b) quel est l'équilibre dynamique dans les différentes parties des systèmes nationaux entre les conditions institutionnelles de l'apprentissage, les processus d'enseignement et d'apprentissage sur lesquels s'appuient les enseignants et les formateurs pour apporter cohérence et structure, et les acquis de l'apprentissage?
- (c) comment l'éventail des processus ou des styles d'apprentissage influence-t-il les processus systémiques et l'identification des acquis de l'apprentissage?

S'agissant des modes de mise en place des acquis de l'apprentissage dans un système ou pour un aspect particulier:

- (a) un ensemble particulier d'acquis de l'apprentissage est-il basé sur des résultats théoriques ou des résultats de recherche (recherche liée à la politique et à la pratique)?
- (b) dans ce cas, quel modèle ou quelle approche utilise-t-on? De quelle manière?
- (c) l'ensemble des acquis de l'apprentissage est-il le résultat d'un processus de négociation de la part des parties prenantes?
- (d) quelles sont les parties prenantes importantes?
- (e) l'ensemble des acquis de l'apprentissage est-il «prêt à l'emploi», emprunté, adapté ou repris d'ailleurs?
- (f) toute la gamme des acquis de l'apprentissage est-elle incluse ou y a-t-il un axe dominant?

S'agissant des acquis de l'apprentissage par rapport aux fonctions:

- (a) le même ensemble d'acquis de l'apprentissage peut-il être appliqué dans l'enseignement général, dans l'EFP et dans l'enseignement supérieur ou le contexte d'apprentissage rend-il cela difficile ou impraticable?
- (b) l'ensemble des acquis de l'apprentissage qu'une communauté telle qu'un établissement scolaire ou un lieu de travail met en place pour l'enseignement et l'apprentissage est-il globalement le même que celui qui est nécessaire pour évaluer les performances d'un système national?
- (c) les acquis de l'apprentissage peuvent-ils combler le fossé entre apprentissage théorique et apprentissage pratique?

Cela suggère plusieurs perspectives essentielles.

Encadré 13. **Panachage de conditions institutionnelles, de processus et d'acquis de l'apprentissage**

Conditions institutionnelles	Processus	Acquis de l'apprentissage
Définition des heures et matières d'enseignement, exigences d'examen, etc.	Conditions institutionnelles et/ou acquis de l'apprentissage traduits en programmes d'apprentissage et en modalités d'évaluation.	Comment sont-ils définis et évalués? Impact aux côtés des conditions institutionnelles et des processus? Approche centralisée ou décentralisée?

Encadré 14. Dérivation des catégorisations des acquis de l'apprentissage: la réalité peut être un panachage

Type 1	Type 2	Type 3
Acquis de l'apprentissage basés sur une formulation théorique ou issue de la recherche	Acquis de l'apprentissage basés sur la négociation entre les parties prenantes	Acquis de l'apprentissage empruntés/adaptés d'ailleurs

Encadré 15. Les acquis de l'apprentissage selon leur fonction

Les acquis de l'apprentissage en tant que descripteurs de niveau de référence	Les acquis de l'apprentissage en tant que vecteur de l'assurance qualité
Les acquis de l'apprentissage en tant qu'outil de liaison entre apprentissage théorique et apprentissage pratique	Les acquis de l'apprentissage en tant que lien entre compétences cognitives et apprentissage affectif
Les acquis de l'apprentissage dans la formulation des politiques d'apprentissage tout au long de la vie et en tant que levier des réformes	Les acquis de l'apprentissage pour la lisibilité ou la transparence des activités d'apprentissage et des certifications

Ces questions sont développées dans les chapitres suivants.

Les acquis de l'apprentissage au niveau systémique

4.1. Vue d'ensemble

La présente étude a pour toile de fond la stratégie européenne de Lisbonne, et en particulier le programme pour l'éducation et la formation tout au long de la vie ⁽³¹⁾. Depuis 2000, l'accent a principalement été placé sur l'élaboration d'outils visant à favoriser et soutenir la mise en œuvre au niveau systémique ⁽³²⁾ dans tous les États membres. Pour l'UE, cela signifie dans la pratique une approche multi-activités. Il s'agit notamment de définir les objectifs et les critères de référence utilisés par les systèmes nationaux pour mesurer leurs progrès et en rendre compte, en établissant des groupes de pairs chargés de travailler sur des domaines clés à développer et d'inventorier les progrès accomplis, mais aussi de soutenir la diversité des innovations au niveau des praticiens et au niveau sectoriel dans le cadre du programme d'éducation et de formation tout au long de la vie et de ses prédécesseurs.

Les perspectives européennes développées grâce aux travaux du programme «Éducation et formation 2010» sont partagées par l'OCDE, qui souligne dans ses publications sur l'apprentissage tout au long de la vie la nécessité d'adopter une vision systémique englobant toutes les formes d'apprentissage (voir par exemple OCDE, 2007a). La publication de 2007 s'appuie sur le travail mené dans 22 pays durant plusieurs années et porte spécifiquement sur les liens entre les systèmes de certifications et l'apprentissage tout au long de la vie.

Les études et recherches politiques aux niveaux européen et international s'intéressent à des questions similaires. L'une d'entre elles concerne le rôle que les certifications peuvent jouer pour favoriser et soutenir l'apprentissage

⁽³¹⁾ Ce point est largement documenté dans de nombreuses sources, dont les sites web d'information et de documentation de l'UE (Cedefop, Eurydice, DG EAC).

⁽³²⁾ Le terme «niveau systémique» a été choisi en vue d'identifier les projets de gouvernance et de réforme dont la portée concerne l'ensemble du système, par opposition, par exemple, aux réformes de sous-systèmes particuliers, telles que les réformes de l'enseignement général ou de certains secteurs de l'EFP, et aux réformes d'aspects particuliers tels que les programmes ou les certifications. L'intérêt actuellement accordé au développement de politiques d'apprentissage tout au long de la vie est un bon exemple de niveau systémique et de réforme du système.

tout au long de la vie: ouvrir l'accès aux études et formations complémentaires, y compris à l'enseignement supérieur, conférer une valeur formelle au développement personnel et contribuer à l'évolution de carrière et à l'employabilité. Selon Young et Gordon (2007), les raisons invoquées pour l'établissement de CNC seraient notamment les suivantes:

- (a) passer d'une approche de l'enseignement et de la formation dictée par l'offre à une approche tenant davantage compte de la demande;
- (b) améliorer la cohérence d'un système national des certifications particulier en reliant les différentes parties et en rendant l'ensemble plus transparent pour les utilisateurs;
- (c) améliorer la portabilité des composantes des certifications individuelles et encourager ainsi la progression;
- (d) fournir un cadre au sein duquel l'apprentissage formel et informel d'un individu peut être reconnu et certifié (à des fins d'études, de formation, d'emploi, de mobilité, etc.);
- (e) fournir une base d'échanges, de transfert de crédits et de reconnaissance des certifications entre différents pays.

Tous ces aspects sont également des conditions préalables pour les systèmes d'apprentissage tout au long de la vie. À cette fin, les CNC sont structurés autour d'un ensemble de niveaux et de descripteurs de niveau; ils sont conçus et établis avec la participation des parties prenantes afin d'instaurer la confiance et ils permettent aux utilisateurs d'envisager les parcours possibles au regard de l'offre, mais aussi par le biais de la reconnaissance et de la validation des apprentissages. Certains CNC (ou structures équivalentes) expriment les descripteurs de niveau en termes d'acquis de l'apprentissage. D'autres englobent les acquis de l'apprentissage dans les différents types de normes. Dans bien des cas, ce lien entre certifications, acquis de l'apprentissage et apprentissage tout au long de la vie est destiné à faciliter la progression dans l'EFP et l'accès à l'enseignement supérieur. L'intention sous-jacente à l'élaboration du CEC est également de soutenir et d'encourager ces développements, bien que, pour l'heure tout au moins, le CEC n'ait pas vocation à remplacer les cadres nationaux.

Ces 20 dernières années, le débat politique a porté sur le regroupement de tous les types d'apprentissage et sur l'établissement de cadres permettant de reconnaître et de valider les expériences et apprentissages acquis par diverses voies, en vue de la délivrance de certifications. La logique veut que les certifications reposent sur une structure commune basée sur des acquis de l'apprentissage identifiés, de manière à pouvoir être obtenues à la fois par le biais de différents types de programmes d'enseignement formels et

de la reconnaissance des expériences et apprentissages antérieurs. Cette approche a été développée principalement dans l'EFPP; le processus de Bologne pour l'enseignement supérieur, auquel participent 46 pays, met également l'accent sur l'association cadre des certifications, assurance qualité et acquis de l'apprentissage.

Une autre facette de l'apprentissage tout au long de la vie concerne les facteurs de l'enseignement formel qui devraient préparer les élèves à continuer à apprendre et développer leur désir d'apprendre. L'une des lacunes dans les progrès, soulignée tant par l'OCDE que par la Commission européenne, est l'absence de mesures et d'approches visant à introduire une dimension d'apprentissage tout au long de la vie dans les systèmes d'enseignement obligatoire, qui garantirait notamment que les élèves apprennent à apprendre et qu'ils développent le désir d'apprendre. Pour les systèmes, cela comporte bon nombre de défis, dont la reconnaissance que le système scolaire n'est qu'une partie (aussi essentielle soit-elle) du processus d'apprentissage tout au long de la vie et dans tous les aspects de la vie. Pour relever ces défis, certains systèmes éducatifs introduisent des approches plus personnalisées, s'efforçant de répondre aux besoins de développement personnel de l'enfant mais aussi de le préparer à son rôle de citoyen et de futur acteur de l'économie. L'un des moyens est de repenser le programme de la scolarité obligatoire autour d'un certain nombre de compétences clés ou d'un «socle commun» de compétences (Parlement européen, 2007), ce qui implique également d'évaluer les résultats de l'élève plutôt que le contenu du programme suivi et donc d'identifier les acquis visés par l'apprentissage (ou objectifs d'apprentissage).

Cette étude porte aussi bien sur les acquis de l'apprentissage pour l'EFPP – à tous les niveaux et pour tous les publics – que sur l'enseignement général et l'enseignement supérieur. Cet angle d'approche met en lumière les différentes façons dont les acquis de l'apprentissage sont établis dans les différents secteurs de l'enseignement et de la formation, en présentant des exemples d'avancées dans la mise en œuvre du programme européen pour l'éducation et la formation tout au long de la vie. Il attire également l'attention sur la nature complexe de l'exercice: les différents systèmes ne conçoivent pas tous leurs acquis de l'apprentissage de la même manière, pas plus que les principaux sous-secteurs de l'enseignement et de la formation. Les acquis de l'apprentissage qui ont principalement une fonction professionnelle (par exemple dans le cadre des certifications professionnelles et techniques) peuvent être extrêmement techniques et n'identifier que les aptitudes spécialisées nécessaires; cette caractéristique est remise en question et interpelle la recherche, dès lors qu'il est admis qu'un concept plus large des acquis de l'apprentissage,

englobant les compétences transférables ou clés, est plus adapté aux besoins et plus propice à l'apprentissage. D'autres types d'acquis de l'apprentissage présentés dans cette étude sont davantage axés sur les compétences clés considérées comme nécessaires pour vivre et travailler au XXI^e siècle. Une autre question soulevée par l'OCDE est le manque d'interconnectivité des systèmes éducatifs dans la mise en œuvre de l'apprentissage tout au long de la vie. Cette lacune est confirmée dans cette étude par la présence d'au moins deux approches des acquis de l'apprentissage parfois observée au sein d'un même système éducatif.

Il existe traditionnellement un cloisonnement très marqué entre l'enseignement supérieur et l'EFPP. Dans de nombreux pays, l'établissement des certifications de l'enseignement supérieur et celui des certifications de l'EFPP se font séparément et les efforts en vue d'assurer une meilleure synergie entre les deux se heurtent à la fois à une réticence institutionnelle et à des difficultés techniques. Ce manque de connexion est également apparu comme un problème potentiel au sein du CEC, pour lequel la volonté spécifique est de mettre en cohérence les différentes formes de certifications en adoptant des niveaux communs basés sur des acquis de l'apprentissage généralisés. Cette tension est patente au niveau européen, où l'élaboration du cadre de l'enseignement supérieur (dans le cadre du processus de Bologne) et les activités de développement pour l'EFPP (dans le cadre du processus de Copenhague) ont été menées séparément. Par conséquent, des approches différentes sont également adoptées pour l'accumulation et le transfert de crédits dans l'enseignement supérieur (ECTS) et dans l'EFPP (ECVET).

Il existe des disparités évidentes entre le CEC et le cadre de Bologne, ce qui suscite d'autant plus d'inquiétudes que les différents sous-secteurs tendent à rester hermétiquement cloisonnés dans leurs réponses aux défis d'envergure de l'apprentissage au XXI^e siècle. Cela ne signifie pas que les acquis de l'apprentissage soient uniformément pertinents quels que soient les groupes d'âge, les stades et les types d'apprentissage et les finalités. L'apprentissage tout au long de la vie et dans tous les aspects de la vie exige plutôt une approche cohérente, qui innerve toutes les parties du système d'éducation et de formation et qui puisse, par exemple, étayer la formation des enseignants. Au niveau européen, il est important que ces tensions soient résolues, afin que les activités collaboratives offrent aux États membres des possibilités de parvenir à réduire ces disparités.

Le chapitre précédent a établi qu'il existe un vif intérêt politique en Europe pour l'utilisation des acquis de l'apprentissage en vue de façonner les réformes de l'enseignement et de la formation. Les approches adoptées

par les divers pays peuvent être différentes, tant dans la manière de définir et de comprendre les acquis de l'apprentissage que dans l'utilisation qui en est faite par les parties prenantes.

Ce chapitre examine le niveau systémique. Il explore la façon dont les acquis de l'apprentissage sont utilisés ou mis en place dans les systèmes d'éducation et de formation. À cette fin, nous étudions trois questions:

- (a) dans quelle mesure les pays européens ont-ils amorcé une transition vers l'utilisation des acquis de l'apprentissage au niveau systémique?
- (b) observons-nous une approche unifiée des acquis de l'apprentissage dans les systèmes d'enseignement général et d'EFP des divers pays?
- (c) comment les approches des acquis de l'apprentissage dans l'enseignement supérieur s'insèrent-elles dans ce cadre?

Nous souhaitons également comprendre pourquoi les pays opèrent une transition vers les acquis de l'apprentissage, sous l'influence de facteurs tels que:

- (a) les pressions économiques ainsi que le souci d'améliorer l'employabilité et la pertinence de l'offre d'EFP, considérations qui s'appliquent de plus en plus à l'enseignement supérieur;
- (b) la poursuite des réformes des systèmes d'éducation et de formation;
- (c) le développement et la mise en œuvre d'une stratégie d'apprentissage tout au long de la vie;
- (d) la combinaison d'une nouvelle dynamique et d'influences internationales (européennes);
- (e) l'impératif de mondialisation, qui a accentué la nécessité de réforme; le processus de Bologne dans l'enseignement supérieur peut par exemple être considéré à la fois comme un résultat de, et une réponse à, la mondialisation.

L'analyse revient à présent sur la question des modes de conceptualisation des acquis de l'apprentissage utilisés par les pays dans leurs programmes de réforme au niveau de l'ensemble du système.

4.2. La transition vers les acquis de l'apprentissage au niveau systémique

Les données indiquent que la plupart des pays utilisent désormais ou envisagent d'utiliser les acquis de l'apprentissage dans la formulation des politiques d'éducation et de formation, au lieu d'organiser leur offre autour des paramètres d'enseignement. Le chapitre 3 a montré que les formulations utilisées dans différents pays ne sont pas identiques. C'est ainsi que

le terme *Kompetenz* en Allemagne, par exemple, a des connotations qui ne sont pas les mêmes que les différentes formulations de «compétences», «acquis» ou «résultats de l'apprentissage» en France. De même, les concepts de *mokymosi pasiekimai* (acquis pédagogiques ou acquis de l'apprentissage) et *mokymosi rezultatai* (résultats de l'apprentissage) en Lituanie ont leur propre accent particulier. Cela étant, malgré des définitions différentes, l'adoption récente du socle commun pour la phase de scolarité obligatoire en France et l'accord de 2003 entre les ministres régionaux allemands (au niveau des Länder) sur les *Bildungsstandards* pour l'enseignement général attestent tous deux une transition vers les acquis de l'apprentissage.

Certains pays utilisent déjà les acquis de l'apprentissage dans le cadre d'une approche systémique des réformes des politiques d'éducation et de formation et de leur mise en œuvre. Cela dénote qu'ils ont identifié dans leur variante de l'approche des acquis de l'apprentissage un moyen de définir les réformes, politiques et pratiques essentielles, à tous les niveaux.

Lors de l'ouverture du séminaire sur l'enseignement supérieur de Bologne tenu à Édimbourg en 2005, un responsable de l'autorité écossaise chargée des crédits et des certifications (Scottish Credit and Qualifications Authority – SCQA) a indiqué qu'en Écosse, les acquis de l'apprentissage sont utilisés en tant que concept organisateur essentiel pour l'élaboration d'une stratégie d'apprentissage tout au long de la vie:

«Les acquis de l'apprentissage sont déterminants pour les aspects suivants de nos activités:

- reconnaissance de l'apprentissage aux fins de crédits;
- transfert des crédits
- cadres des certifications;
- explications aux apprenants;
- assurance qualité;
- évaluation de l'apprentissage;
- liens entre enseignement professionnel et 'académique'»

(Andrew Cubie) ⁽³³⁾.

Ces aspects, auxquels pourraient être ajoutée la mise en œuvre des compétences clés dans la classe, sont applicables aux sous-secteurs de l'enseignement et de la formation, à tous les niveaux.

⁽³³⁾ Voir: www.aic.lv/ace/ace_disk/Bologna/Bol_semin/Edinburgh/ACubie.pdf [cité le 3.7.2008].

Les exemples ci-dessous illustrent les formes de transitions opérées dans certains pays européens.

Au Danemark, le gouvernement affiche une volonté claire d'adopter les acquis de l'apprentissage comme base de définition des objectifs et réformes systémiques clés. Le plan d'action gouvernemental intitulé «Une meilleure éducation» met l'accent sur la définition d'objectifs chiffrés à tous les niveaux du système, de l'apprenant aux niveaux supérieurs, associée à des méthodes claires d'évaluation ⁽³⁴⁾. L'accent est ici placé sur les résultats de l'apprenant à titre individuel plutôt que sur les objectifs de l'enseignement. L'Estonie est à un stade moins avancé du processus mais s'est engagée à utiliser de façon systématique l'approche des acquis de l'apprentissage. Au Royaume-Uni, la définition des acquis de l'apprentissage est un principe et un élément de mise en œuvre qui influe sur l'élaboration des programmes, les prestations, l'évaluation et l'assurance qualité.

L'Irlande fournit un bon exemple d'identification des acquis de l'apprentissage pour l'enseignement et la formation publics, en précisant les acquis de l'apprentissage pour les différents niveaux du CNC (*national framework*

Encadré 16. Extraits du document danois «Une meilleure éducation»

L'objectif général est que chaque élève acquière un certain nombre de compétences et soit préparé à prendre part à la société et à connaître ses valeurs de base.

Il faut une cohérence et une progression dans les exigences d'aptitudes et de compétences à tous les stades de l'éducation. Les compétences de base, générales, sociales, culturelles et personnelles doivent être prises en compte, les exigences d'aptitudes et de compétences, le niveau d'enseignement et les compétences pertinentes doivent être développés en permanence. Les cours proposés doivent être constamment adaptés aux exigences de compétences structurellement conditionnées dans le secteur danois des entreprises.

L'accent doit être mis sur des formulations claires des objectifs pour chaque matière, niveau d'enseignement, programme et établissement, assorties de critères précis pour évaluer la réalisation des objectifs. Une formulation plus claire des objectifs doit d'une part consolider la base de l'enseignement et, d'autre part, permettre de renseigner en permanence sur le renforcement du niveau d'aptitude, de qualification et de compétence qui s'opère au sein d'un établissement. Il importe que les objectifs reflètent les défis que les programmes doivent obligatoirement poser à tous, y compris aux plus doués, dans chaque matière. Chacun doit être incité à donner le meilleur de lui-même. L'enseignement doit être ciblé sur l'élève, le point de départ étant ses capacités et son potentiel de développement.

⁽³⁴⁾ Le texte intégral du plan d'action est disponible à l'adresse: <http://pub.uvm.dk/2002/better1/> [cité le 3.7.2008].

Encadré 17. Le programme national estonien

Le programme national estonien comprend un volet général, des programmes spécifiques à des matières et des thèmes interdisciplinaires;

Le volet général comprend:

- les principes de base du programme national;
- les objectifs de l'enseignement et de la scolarité;
- les principes de base de l'intégration de la scolarité;
- les listes de matières obligatoires et facultatives et l'emploi du temps scolaire, par niveau d'enseignement;
- les fondements de l'organisation de l'enseignement et de la scolarité et l'évaluation des résultats scolaires;
- l'identification de compétences générales en fonction des niveaux d'enseignement.

Étant donné que chaque établissement élabore son propre programme, en tenant compte du programme national, le volet général du programme national établit la structure du programme de l'établissement et les principes de son élaboration.

Les programmes spécifiques à des matières précisent les objectifs d'enseignement ainsi que les activités pour les atteindre, le contenu de la matière et les résultats escomptés pour chaque niveau d'enseignement.

Les thèmes interdisciplinaires concernent des domaines importants de la vie qui affectent le développement personnel et social des élèves mais ne sont pas traités dans une matière isolée. Le programme national définit des objectifs d'enseignement pour les thèmes et compétences transversales à acquérir pour chaque niveau d'enseignement. Les thèmes interdisciplinaires obligatoires sont l'environnement et le développement durable, la construction d'une carrière professionnelle, les technologies de l'information et les moyens de communication, et la sécurité.

of qualifications – NFQ). Alors que les trois pays mentionnés précédemment sont des exemples de définition des acquis de l'apprentissage dans l'enseignement général, dans l'exemple irlandais, cette définition se fonde sur les descripteurs du cadre de certifications. À chacun des dix niveaux sont associés des descripteurs de connaissances (étendue et type), de savoir-faire et d'aptitudes (éventail et sélectivité) et de compétences (contexte, rôle, apprendre à apprendre et compréhension).

L'Espagne, la Hongrie, Malte, les Pays-Bas, le Portugal, la Slovénie et la Finlande placent tous les acquis de l'apprentissage au centre des débats nationaux sur les réformes mais ils se situent à des stades différents en matière de processus législatif, d'instauration de cadres et/ou de mise en

Encadré 18. L'approche des acquis de l'apprentissage en Irlande

L'approche des acquis de l'apprentissage est une composante fondamentale de la loi de 1999 sur les certifications (*Qualifications (Education and Training) Act*) qui a établi l'Agence nationale irlandaise pour les certifications (National Qualifications Authority of Ireland – NQAI), chargée de développer le CNC lancé en octobre 2003. L'Irlande prévoit de poursuivre la mise en place de ce cadre national, avec des principes, objectifs et éléments de mise en œuvre liés aux acquis de l'apprentissage. La volonté est d'englober toutes les certifications de l'enseignement et de la formation dans une structure à dix niveaux, allant de la reconnaissance des résultats d'apprentissage les plus basiques – niveau 1 – aux diplômes de doctorat – niveau 10. À chaque certification se rattachent des acquis de l'apprentissage définis en termes de normes de connaissances, d'aptitudes et de compétences.

Chaque niveau du cadre national est basé sur des normes de connaissances, d'aptitudes et de compétences convenues au niveau national. Le document *Awards in the framework* (septembre 2005) précise ce qui suit:

«Ces nouvelles certifications sont établies sur la base d'«acquis d'apprentissage» définis en termes de normes de connaissances, d'aptitudes et de compétences. Ce processus introduit une nouvelle approche conceptuelle de la certification. Il reconnaît les acquis de l'apprentissage – ce que le titulaire d'une certification sait, peut faire et comprend – plutôt que le temps passé sur un programme».

Le Conseil de certification pour l'enseignement postobligatoire et le perfectionnement professionnel (Further Education and Training Awards Council – FETAC) et le Conseil de certification pour l'enseignement et la formation supérieurs (Higher Education and Training Awards Council – HETAC) sont les principaux organismes certificateurs. Le FETAC délivre les certifications des niveaux 1 à 6 (sauf celles délivrées aux niveaux postprimaire/secondaire 3 à 5 par la Commission nationale des examens – State Examinations Commission) et l'HETAC est compétent pour les niveaux 6 à 10. Les universités sont les autres principaux organismes certificateurs aux niveaux 7 à 10.

Source: profil de l'Irlande.

œuvre. De même, les données disponibles indiquent des progrès mitigés en Islande. Le Luxembourg possède quant à lui un système dans lequel le contenu des programmes a un rôle prédominant par rapport à l'enseignement et à l'apprentissage, mais un ambitieux programme de réforme vise, à long terme, à assigner aux acquis de l'apprentissage un rôle de définition dans tous les sous-systèmes de l'enseignement et de la formation.

En Norvège, le Parlement a pris des décisions déterminantes en vue de modifier le système de gouvernance pour l'enseignement et l'apprentissage dans l'ensemble du système scolaire, lequel englobe l'enseignement primaire, le secondaire inférieur et le secondaire supérieur général et professionnel, y compris les filières de formation en apprentissage. Les acquis de l'apprentissage sont définis au niveau national tandis que la mise en

œuvre, en termes de contexte et de contenu des programmes, fait l'objet de prises de décision locales décentralisées. Il est également prévu de mettre l'enseignement supérieur en cohérence avec ce développement. L'une des priorités politiques est de prévenir et de résoudre le problème des faibles niveaux de compétences de base parmi les adultes.

Encadré 19. La nouvelle approche de programme scolaire en Norvège

Le nouveau programme pour l'enseignement primaire et secondaire a été élaboré dans le cadre de la réforme en faveur des connaissances. Il comprend un tronc commun, un cadre qualité et des programmes par matière.

Le tronc commun représente le socle et les valeurs obligatoires pour l'enseignement primaire, secondaire et secondaire supérieur ainsi que pour la formation.

Le cadre qualité établit la responsabilité des établissements scolaires et des prestataires de formation d'organiser et d'adapter les processus d'éducation et de formation pour développer les compétences générales des élèves et des apprentis. Les compétences clés sont intégrées au cadre qualité; elles comprennent les stratégies d'apprentissage (apprendre à apprendre), les compétences sociales, les compétences culturelles, la motivation d'apprendre et la participation des élèves. Les aptitudes de base sont intégrées à toutes les matières, dès le premier niveau, et enseignées dans tous les programmes spécifiques à une matière; elles comprennent l'expression orale, la lecture, les compétences mathématiques, l'expression écrite et la capacité d'utiliser des outils numériques.

Les programmes par matière sont assortis d'objectifs clairs précisant les compétences attendues de l'apprenant (acquis de l'apprentissage) à la fin des deuxième, quatrième et dixième années de scolarité, ainsi qu'au terme de chaque phase du secondaire supérieur. La continuité et la cohérence des objectifs sont soulignées. Les modalités d'organisation et d'adaptation des méthodes d'enseignement et d'apprentissage sont décidées au niveau local.

La Finlande et la Slovénie mettent l'accent sur l'identification des acquis de l'apprentissage. Pour autant, ces pays ne voient aucune raison explicite d'ignorer ou de minimiser les objectifs liés à un enseignement efficace, pas plus qu'ils ne voient de contradiction, dans bien des cas, entre une approche fondée sur les acquis de l'apprentissage et l'identification des conditions institutionnelles de l'apprentissage, telles que les heures d'enseignement ou les modules pour des matières spécifiques prescrits par le système scolaire. En Finlande, c'est le cas pour le tronc commun, qui englobe l'enseignement de base, le secondaire supérieur général et professionnel et la formation des enseignants. Le rapport reviendra sur ces cas dans les chapitres suivants consacrés aux certifications et aux programmes.

4.3. Une approche unifiée des acquis de l'apprentissage dans l'enseignement général et l'EFP?

Un certain nombre de pays s'efforcent d'adopter une approche unifiée des acquis de l'apprentissage; ils sont en quête d'une formule unique ou cohérente, applicable à l'ensemble du système, pour piloter leurs réformes de modernisation de l'enseignement et de la formation. Toutefois, dans la plupart des pays européens, le mouvement vers une approche en faveur des acquis de l'apprentissage suit des voies différentes, souvent cahoteuses, dans les différents segments du système. Cela apparaît notamment lorsque nous comparons les développements dans l'enseignement professionnel et général, où les acquis de l'apprentissage évoluent à des cadences et selon des modalités différentes.

Cette distinction est particulièrement claire en Allemagne, où les acquis de l'apprentissage sont exprimés dans les différentes formulations des normes ou de la *Kompetenz* qui ont été développées, en particulier pour l'EFP, progressivement et sur de nombreuses années. La Conférence permanente des ministres de l'éducation a adopté une stratégie pour les normes de l'enseignement général (*Bildungsstandards*) en 2003. En France, la méthodologie pour le développement des certifications professionnelles, telles que le baccalauréat professionnel, a été élaborée à partir des années 80. Elle est basée sur une analyse fonctionnelle des compétences professionnelles, en lien avec les compétences d'apprentissage à évaluer et le contenu du programme. La scolarité obligatoire dispose d'un socle commun (chapitre 1), entré en vigueur en 2007, qui relie désormais le contenu et les objectifs d'enseignement du programme de la scolarité obligatoire plus fermement aux acquis de l'apprentissage.

La formulation des acquis de l'apprentissage grâce aux différentes définitions des compétences telle qu'elle est pratiquée en Allemagne et en France montre que ce qui est considéré comme approprié dans l'enseignement général ou la scolarité de base ne l'est pas nécessairement dans les programmes professionnels. Cette différence trouve son illustration dans d'autres pays, dont les Pays-Bas, l'Autriche et le Royaume-Uni.

On peut également distinguer les pays qui sont au stade des délibérations et de l'élaboration des politiques, dans le sens où ils s'interrogent sur la nécessité de mettre en place des approches basées sur les acquis de l'apprentissage. Les profils suggèrent que la Bulgarie et la Turquie sont

dans cette phase. Le Luxembourg s'est engagé en faveur d'une approche globale des acquis de l'apprentissage mais les mesures ne sont pas encore en place au moment de la rédaction du présent rapport. La Hongrie a entamé des réformes de différents sous-secteurs et développe progressivement un ensemble d'approches des acquis de l'apprentissage.

Le fait que bon nombre de pays introduisent des conceptualisations quelque peu différentes des acquis de l'apprentissage dans leur système d'enseignement général et d'EFPP n'est pas un simple hasard de l'histoire. Le Luxembourg a souligné que l'élaboration d'une approche unifiée dictée par les acquis pourrait s'avérer plus difficile pour l'enseignement général que pour l'EFPP. Une citation d'un document politique slovène, figurant dans le profil national, souligne la double importance de s'orienter vers les acquis de l'apprentissage tout en conservant des conditions institutionnelles d'enseignement de haute qualité :

«Compte tenu de notre tradition d'Europe centrale, nous espérons que les connaissances générales et l'importance de premier plan accordée à la grande qualité des processus d'enseignement seront toujours une partie intégrante légitime et précieuse des acquis de l'apprentissage» (profil de la Slovénie).

Cette observation interroge sur le juste équilibre entre l'enseignement et la formation dictés par les acquis de l'apprentissage, les conditions institutionnelles basées sur les connaissances et les matières, et l'enseignement de grande qualité. Par ailleurs, elle n'est pas sans soulever des questions quant à l'écho que trouvent au niveau des politiques nationales les messages sur ce qui constitue les acquis de l'apprentissage. Cet aspect est d'autant plus important pour les décideurs politiques et les praticiens que, sous l'effet des réformes, les systèmes nationaux empruntent peu à peu diverses voies qui les éloignent des approches traditionnelles. D'autres pays (la France, la Suède et le Royaume-Uni, par exemple) réforment leur scolarité obligatoire afin de la recentrer sur ce qui est considéré comme important que les jeunes apprennent (et la façon dont ils devraient l'apprendre) pour une société fondée sur la connaissance et pour remédier à l'échec du système éducatif face au fort pourcentage de jeunes qui ne participent pas à l'éducation et à la formation.

Les systèmes nationaux d'éducation et de formation traversent une phase de transition. Jusqu'à récemment, les acquis de l'apprentissage concernaient essentiellement l'EFPP; désormais, cette approche est de plus en plus appli-

quée aux systèmes d'enseignement général, notamment dans l'enseignement de base ou obligatoire. Le seul sous-secteur des systèmes éducatifs qui semble continuer à être largement dicté par les conditions institutionnelles est l'enseignement général secondaire supérieur conduisant au diplôme de fin d'études secondaires générales. On relève des exceptions, telles que l'Irlande et l'Écosse, où les cadres des certifications et les descripteurs de niveau englobent ce niveau.

Cela amène deux observations. Premièrement, et il s'agit là d'une évolution récente, les acquis de l'apprentissage pour l'enseignement général sont de plus en plus ancrés dans l'approche nationale de l'enseignement. Deuxièmement, il se peut que les mêmes approches des acquis de l'apprentissage ne soient pas adaptées à tous les types d'apprentissage.

4.4. Les approches des acquis de l'apprentissage dans l'enseignement supérieur

Dans l'enseignement supérieur, les acquis de l'apprentissage ont suscité des réactions diverses. On peut avancer que l'ensemble du processus de Bologne représente une application systémique complexe des acquis de l'apprentissage. Les descripteurs de Dublin qui sont à la base des trois cycles sont exprimés en termes d'acquis de l'apprentissage. Le cadre global des certifications de l'espace européen de l'enseignement supérieur, au sein duquel s'articulent les CNC «d'un nouveaux type», procède d'approches basées sur les acquis qui utilisent des descripteurs de niveau, des descripteurs de certifications génériques nationales et des énoncés sectoriels/critères de référence disciplinaires (*Tuning*). Collectivement, ces points de référence externes s'intègrent dans les cadres émergents d'assurance qualité (basés sur les références et lignes directrices de l'ENQA). Conjugés à l'utilisation des acquis de l'apprentissage pour exprimer des modules et des certifications individuelles, ces points de référence constituent une infrastructure unifiée pour l'enseignement supérieur européen et une approche méthodologique sous-jacente cohérente avec l'autonomie des universités et l'exigence de diversité institutionnelle et nationale.

Les approches européennes et internationales de la définition et de l'application systémiques des acquis de l'apprentissage dans l'enseignement supérieur sont solidement documentées grâce aux activités du processus de Bologne ainsi que du projet *Tuning*, dans le cadre duquel sont menés des

travaux d'expérimentation réunissant plus d'une centaine d'universités ⁽³⁵⁾.

Le chapitre 3 a montré combien les acquis de l'apprentissage et compétences génériques imprègnent le projet *Tuning*. Ils sont destinés à servir de fil directeur aux structures et processus réaménagés dans l'enseignement supérieur, parallèlement aux ensembles d'acquis de l'apprentissage disciplinaires que des groupes de spécialistes développent. Ces énoncés d'acquis de l'apprentissage comportent un nombre d'éléments et un degré de détail bien supérieurs à ceux que l'on rencontre généralement dans les systèmes nationaux ou dans l'enseignement général ou professionnel européen. Les acquis de l'apprentissage convenus collectivement pour l'enseignement supérieur utilisent une forme spécifique de catégorisation et sont très élaborés. Au moins sur ce plan, ils diffèrent de beaucoup de formulations existant dans d'autres sous-systèmes.

Étant donné que le processus de Bologne est destiné à piloter la création d'un espace européen de l'enseignement supérieur, il convient également de noter que les systèmes nationaux n'incorporent pas tous au même rythme les acquis de l'apprentissage en tant qu'outils dynamiques de réforme. Le séminaire de bilan du processus de Bologne organisé à Londres en 2007 pour les ministres de l'enseignement supérieur (DfES, 2007) a conclu que certains domaines d'action du processus de Bologne, tels que la structure en trois cycles et l'assurance qualité, avancent rapidement. En revanche, de nombreux pays affichent des progrès globalement plus lents dans certaines lignes d'actions convenues. L'extrait du rapport suivant suggère que l'accent qu'il est convenu de mettre sur l'apprenant et sur les acquis de l'apprentissage entre dans cette catégorie :

«Il convient de relier toutes les lignes d'action: afin que le processus de Bologne réponde efficacement aux besoins et aux attentes des apprenants, tous les pays doivent utiliser les acquis de l'apprentissage comme base de leur cadre national des certifications, des systèmes d'accumulation et de transfert de crédits, du supplément au diplôme, de la reconnaissance des acquis et de l'assurance qualité. Il s'agit d'un préalable pour atteindre bien des objectifs du processus de Bologne» (op. cit., p. 2).

Les pays semblent «développer» des ensembles d'acquis de l'apprentissage sans pour autant adopter nécessairement un ensemble particulier. Ils

⁽³⁵⁾ Les rapports *Tuning* (projet européen Socrates) sont disponibles à l'adresse: <http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/index.htm> [cité le 3.7.2008].

peuvent pour cela s'appuyer sur les travaux du projet *Tuning*, qui proposent des énoncés de référence disciplinaires et transversaux. L'objectif est que les pays utilisent ces énoncés comme un ensemble de points de référence externes qui les aidera à établir leurs propres acquis de l'apprentissage ou compétences pour l'enseignement supérieur. Or, le constat est qu'ils s'orientent vers l'utilisation de ces acquis de l'apprentissage plus lentement que vers d'autres objectifs du processus de Bologne; cela est principalement dû à une approche ascendante plutôt qu'imposée. Nous examinerons plus loin si cela a des implications sur l'élaboration des CNC et pour le CEC. L'un des points sur lesquels il conviendra de mener une réflexion est l'éventuel effet «ricochet» qu'aura le développement des acquis de l'apprentissage dans l'enseignement supérieur sur l'enseignement général, en termes de base de développement et de mode de définition de ces acquis. Cette question est liée aux politiques d'accès à l'enseignement supérieur et à leur influence sur l'évaluation des étudiants.

4.5. Conclusion

Le bien-fondé de l'utilisation d'un ensemble d'acquis de l'apprentissage généralistes comme principe permettant d'assurer la cohérence entre les principaux sous-secteurs de l'enseignement et de la formation en vue de soutenir l'apprentissage tout au long de la vie peut être observé dans les développements d'un certain nombre de pays européens. Il n'est pas certain, toutefois, que cette approche convienne à tous les pays. Dans beaucoup de pays, la mise en place des acquis de l'apprentissage est différente selon qu'il s'agit de l'enseignement général ou de l'enseignement professionnel et il se pourrait que l'enseignement supérieur soit en train d'adopter ses propres approches distinctes. Les tendances actuelles pourraient déboucher sur de nouvelles relations entre les acquis de l'apprentissage définis pour l'enseignement supérieur, pour l'enseignement obligatoire et pour l'EFPP.

Il se peut que des approches différenciées des acquis de l'apprentissage se prêtent mieux aux spécificités des différents niveaux et sous-secteurs de l'éducation. Les différences peuvent avoir trait à la complexité, aux types de savoirs, aptitudes, attitudes, capacités, compétences, etc. pris en compte ou à des points de référence externes, tels que les compétences génériques dans l'enseignement supérieur, les normes professionnelles générales dans un secteur du marché du travail et les tâches spécifiques à un emploi donné. Toutefois, les développements posent la question de

savoir si les acquis de l'apprentissage devraient remplacer les conditions institutionnelles (telles que les matières et les heures d'apprentissage) et les processus identifiés (tels que les bons programmes d'enseignement) et occuper une place centrale, ou s'ils devraient tenir l'un des rôles de définition, formant un socle triangulaire avec les conditions institutionnelles et les processus. Dans la pratique, la solution consiste à trouver un équilibre et une combinaison appropriés des composantes au lieu de chercher une solution exclusive.

Les questions qui se posent peuvent être résumées comme suit: la plupart des pays européens évoluent vers une approche fondée sur les acquis de l'apprentissage ou équivalent mais les évolutions empruntent des voies différentes, souvent cahoteuses, dans les différents sous-secteurs du système.

On relève un manque de connectivité au sein des systèmes éducatifs nationaux dans la mise en œuvre d'une stratégie d'éducation et de formation tout au long de la vie. Cette situation, et notamment la tendance des sous-secteurs à demeurer cloisonnés dans leurs réponses aux défis d'envergure posés par l'apprentissage au XXI^e siècle, suscitent des inquiétudes. En outre, cela pose des questions connexes, liées à la façon dont l'approche des acquis de l'apprentissage est intégrée à la formation des enseignants, des formateurs et des personnels de direction des établissements ⁽³⁶⁾.

L'approche en faveur des acquis de l'apprentissage devient désormais un aspect important de la gouvernance des systèmes, ce qui pose deux questions cruciales. Il s'agit en effet:

- (a) de déterminer si les mêmes types d'acquis conviennent à tous les types d'apprentissage;
- (b) de trouver le juste équilibre entre l'enseignement et la formation dictés par les acquis de l'apprentissage, les conditions institutionnelles axées sur les connaissances et les disciplines et l'enseignement de grande qualité, ce qui pose également des questions concernant les «messages» relatifs aux acquis de l'apprentissage qui parviennent jusqu'au niveau de l'élaboration des politiques nationales.

On observe un recentrage des approches des acquis de l'apprentissage, désormais moins orientées vers l'EFP et plus soucieuses de prendre en compte la pluralité des systèmes européens d'enseignement obligatoire ou de base.

⁽³⁶⁾ Ces questions n'entrent pas dans le cadre de cette étude mais mériteraient des recherches plus approfondies.

D'autres types d'acquis de l'apprentissage (par exemple pour l'enseignement obligatoire) semblent beaucoup plus focalisés sur les compétences clés réputées nécessaires pour vivre et travailler au XXI^e siècle. Ils semblent aussi ancrés dans l'approche nationale de l'enseignement, avec certaines compétences transférables considérées comme importantes pour l'enseignement supérieur.

Le seul sous-secteur de l'éducation qui semble rester principalement dicté par les conditions institutionnelles est l'enseignement secondaire supérieur général conduisant au diplôme de fin d'études secondaires générales. L'enseignement supérieur commence quant à lui à opérer progressivement cette transition.

Une question pour l'avenir est de savoir si l'expansion des acquis de l'apprentissage dans l'enseignement supérieur aura des répercussions sur l'enseignement secondaire général, étant donné que les politiques d'accès à l'enseignement supérieur peuvent avoir une influence sur l'évaluation des élèves du secondaire. De même, bien que les acquis de l'apprentissage constituent un élément important de l'élaboration du CEC, il est trop tôt pour savoir quel sera l'effet à long terme de sa mise en œuvre.

Les acquis de l'apprentissage dans l'EFP, l'enseignement général et l'enseignement supérieur

5.1. Vue d'ensemble

Ce chapitre s'appuie sur les conceptualisations des acquis de l'apprentissage qui sont actuellement utilisées (voir chapitre 3) et sur le constat (chapitre 4) selon lequel seuls quelques pays européens ont adopté une approche unique des acquis de l'apprentissage pour l'ensemble de leur système d'éducation et de formation. Il explore plus en détail dans quelle mesure les acquis de l'apprentissage sont liés aux structures et réformes des certifications dans l'EFP, l'enseignement général et l'enseignement supérieur. Il suggère que les acquis de l'apprentissage peuvent – et très certainement devraient – être un paramètre directeur des réformes des certifications. En fait, à certains égards essentiels, les acquis de l'apprentissage sont mobilisés comme moteurs des réformes.

L'étude d'un éventail d'exemples européens présentée au chapitre 4 met également en lumière les différences considérables dans les modes d'application ou de dérivation des acquis de l'apprentissage pour l'enseignement général, professionnel et supérieur. Cela peut, en partie seulement, s'expliquer par des traditions nationales qui placent les sous-secteurs dans des catégories distinctes à des fins politiques et de développement. Il est également possible que les différents sous-secteurs servent des besoins, objectifs et leviers différents.

Dans la pratique, la dérivation des acquis de l'apprentissage pour l'enseignement général est susceptible d'avoir des points de référence différents dans l'EFP ou l'enseignement supérieur. Certains pays adoptent une approche plutôt segmentée, considérant les acquis de l'apprentissage comme plus adaptés à des groupes particuliers de certifications, notamment dans l'EFP. D'autres cherchent une formulation unique et globale des acquis de l'apprentissage pour leurs certifications de l'enseignement et de la formation. Il semble que, dans l'enseignement supérieur, les aspects du processus de Bologne ayant trait aux acquis de l'apprentissage soient les plus difficiles à organiser. Cela n'est peut-être pas surprenant, dès lors que le fait d'assigner

un rôle clé aux acquis de l'apprentissage dans l'enseignement supérieur remet en cause à bien des égards l'approche traditionnelle des programmes adoptée par les universités.

5.2. Les acquis de l'apprentissage pilotent-ils les certifications et réformes de l'EFP?

L'un des principaux moteurs des réformes de l'EFP est la nécessité d'améliorer la pertinence et l'attrait des certifications d'EFP dans le climat d'incertitude du marché du travail. Cela est évident dans beaucoup de pays qui s'efforcent d'établir ou de maintenir leur compétitivité dans l'économie mondialisée. Les gouvernements, les prestataires et autres parties prenantes s'efforcent de répondre plus efficacement à la demande de savoirs, d'aptitudes et de qualifications, même lorsque les acteurs concernés n'expriment

Encadré 20. Analyse professionnelle aux Pays-Bas

Aux Pays-Bas, le comité consultatif pour l'éducation et le marché du travail a publié en 1999 une proposition intitulée «Transition vers les compétences clés», en réponse à l'argument des employeurs selon lequel le travail constitue un moyen plus performant que l'éducation formelle de développer les aptitudes nécessaires pour travailler. Des profils détaillés de compétences (*beroepscompetentieprofiel*) ont été définis pour 291 professions. Chacun de ces profils fournit une description globale du poste (*beroepsbeschrijving*) et des compétences professionnelles qui s'y rattachent, assortie de critères de performance articulés en tâches fonctionnelles ou techniques clés (*kerntaken*) et en comportements clés (*kernopgaven*). Ces éléments sont ensuite subdivisés en compétences spécifiques à l'emploi (*beroepscompetentie*), dont certaines associent aspects fonctionnels et aspects comportementaux. Chacune des compétences professionnelles est affectée à une ou plusieurs des «dimensions» suivantes:

- la dimension de méthode ou processus spécifique à la profession (*vakmatig-methodische dimensie*), qui renvoie aux compétences professionnelles, telles que les techniques permettant d'assumer des fonctions clés ou des tâches clés de manière appropriée;
- les dimensions administrative-organisationnelle et stratégique (*BOS, bestuurlijk-organisatorische en strategische dimensie*), qui renvoient aux compétences professionnelles nécessaires pour être opérationnel dans le monde du travail;
- la dimension sociale-communicative (*social-communicatieve dimensie*), qui renvoie aux compétences professionnelles nécessaires pour établir et entretenir des contacts, coopérer, travailler en équipe, etc.;
- la dimension développementale (*ontwikkelingsdimensie*), qui renvoie aux compétences professionnelles contribuant au développement d'un individu, d'une équipe, d'une profession, d'une organisation ou d'une entreprise.

Source: profil des Pays-Bas.

pas clairement les types et les niveaux précis d'aptitudes et de qualifications dont ils ont besoin.

La plupart des pays indiquent que les acquis de l'apprentissage (dans leurs propres termes) sont des facteurs de définition de plus en plus importants, voire essentiels, pour le développement des certifications. L'analyse des métiers, dans le contexte des institutions et approches nationales, est utilisée pour définir et/ou mettre à jour les référentiels de compétences, lesquels sont ensuite traduits en acquis de l'apprentissage escomptés pour les différentes certifications professionnelles correspondant à ces métiers. Dans certains cas, un référentiel de formation est également établi. À l'instar de bien d'autres pays, les Pays-Bas ont mis au point une démarche d'analyse professionnelle soigneusement définie.

Les différentes formes d'analyse professionnelle, si elles sont efficaces, fournissent un point de référence clair pour identifier les acquis de l'apprentissage dans les certifications d'EFP. Ce type d'analyse présente toutefois certains inconvénients: les employeurs et autres spécialistes n'ont pas toujours une idée précise des besoins en compétences actuels – sans parler des besoins futurs; l'analyse fonctionnelle peut tendre à définir uniquement les connaissances et aptitudes minimales, ou bien à être trop axée sur les aptitudes techniques ou génériques; et les compétences nécessaires pour un emploi spécifique ne correspondent pas toujours aux compétences nécessaires à une personne accomplie dans la société actuelle. Certains analystes attirent également l'attention sur le risque de spécification à outrance des acquis, qui peut conduire à des certifications lourdes à mettre en œuvre sans pour autant offrir nécessairement un degré suffisant de transparence pour l'utilisateur (Allais, 2007).

L'Europe nous offre de nombreux exemples de pays qui adoptent une approche fonctionnelle visant à mobiliser les acquis de l'apprentissage pour réformer les certifications de l'EFP. En Grèce, où les acquis de l'apprentissage n'ont pas été adoptés pour l'ensemble du système, une initiative d'envergure est la mise en place d'un mécanisme national de liaison entre l'EFP et l'emploi (ESSEEKA). Ce mécanisme est destiné à fournir aux citoyens la possibilité de faire valider leurs compétences professionnelles et leurs qualifications, quel que soit le parcours suivi, de sorte que les acquis de l'apprentissage soient reconnus indépendamment de l'offre d'enseignement. Pour des pays tels que la Grèce, la reconnaissance et la validation des acquis et de l'expérience constituent un facteur incitatif déterminant dans l'évolution vers une approche basée sur les résultats.

Cela ne signifie pas obligatoirement que la notion d'acquis soit définie uniformément dans tous les pays, ni que le type de procédures et de mécanismes

hautement structurés instaurés depuis de nombreuses années dans certains pays soient déjà en place dans l'ensemble de l'Europe. Une telle structure se met en place sur le long terme moyennant l'expertise nécessaire, tant dans les organisations de partenaires sociaux qu'au niveau des pouvoirs publics (notamment les ministères de l'éducation); on ne peut donc escompter que les nouveaux États membres et les pays candidats disposent du même type de mécanismes pleinement opérationnels que la France ou les Pays-Bas. Dans ces deux pays, la transition vers la définition des compétences et des acquis de l'apprentissage s'est opérée bien des années après l'établissement de tels organismes tripartites (Bouder et Kirsch, 2007).

Même dans les pays où la réforme de l'EFPP est peu avancée, les récents documents politiques marquent l'adhésion aux approches basées sur les acquis. En Croatie par exemple, le livre blanc pour l'EFPP de 2006 précise que le développement des certifications doit être axé sur les acquis de l'apprentissage qui peuvent être démontrés et sur les méthodes et preuves d'évaluation, plutôt que lié à une période d'études ou de formation, à l'âge de l'apprenant ou au type de prestataire (voir profil de la Croatie). Chypre s'engage sur une voie similaire, avec l'introduction d'un système de certifications professionnelles basé sur les compétences qui devrait également ouvrir la voie à la reconnaissance de l'apprentissage informel et non formel.

On peut faire une distinction entre les pays qui ont pris fermement position en faveur des acquis de l'apprentissage dans leur système d'EFPP et ceux qui envisagent ou prévoient un développement de ce type. En Hongrie, une approche basée sur les acquis a été introduite au cours de la dernière décennie dans le cadre du registre des certifications professionnelles de l'EFPP reconnues par l'État (registre national des certifications). Celui-ci précise les exigences en termes d'acquis attachées aux certifications qui y sont listées et fait l'objet d'une révision annuelle qui tient compte des besoins des employeurs.

Certains utilisent une approche basée sur les acquis pour la réforme des certifications de l'EFPP en mettant en place des cadres de certifications partiels ou nationaux, alors que d'autres optent pour des répertoires de métiers et de certifications. L'Angleterre, le pays de Galles, l'Écosse et l'Irlande ont tous choisi le premier modèle, alors que l'Allemagne, la Hongrie et le Portugal ont plutôt opté pour le second. La France a adopté une approche combinant cadre et répertoire. Les diplômes professionnels sont créés ou révisés par des commissions professionnelles consultatives (CPC) qui ont été mises en place au sein de tous les ministères délivrant des diplômes (voir encadré ci-dessous). En Espagne, la loi qui régit le répertoire national

des certifications stipule que les niveaux de certification professionnelle sont établis conformément à la compétence professionnelle requise par les activités productives, en fonction de divers critères associés à l'activité

Encadré 21. **Méthode du ministère français de l'éducation pour établir les certifications professionnelles de l'EPF et identifier les compétences à évaluer**

Les diplômes professionnels en France sont créés ou renouvelés par des commissions professionnelles consultatives (CPC), désormais en place dans tous les ministères délivrant des diplômes. Ces diplômes sont légèrement différents d'un ministère à l'autre mais les principes sont les mêmes, tout comme la composition des commissions: représentants du ministère, des employeurs, des salariés et professionnels qualifiés. L'analyse des besoins permet en premier lieu d'apprécier la nécessité de créer un nouveau diplôme ou d'en renouveler un. Ensuite, une analyse plus approfondie est menée par l'intermédiaire du ministère concerné, la CPC étant chargée de piloter le processus décomposé en différentes phases.

- (1) La phase d'opportunité. L'analyse des besoins, qui peut être demandée par n'importe laquelle des parties prenantes, tient compte de l'évolution du secteur, des modes de recrutement du secteur concerné, des débouchés offerts par le diplôme, des formes de préparation les mieux adaptées et de la pertinence de la demande au regard des diplômes existants.
- (2) L'élaboration du référentiel des activités professionnelles. C'est lors de cette phase que «se construit l'identité du diplôme». Ce référentiel est défini en fonction des compétences nécessaires pour exercer la profession et le rôle des professionnels est tout à fait déterminant.
- (3) L'élaboration du référentiel de certification. Cette phase consiste à traduire les activités professionnelles en compétences à acquérir (savoir-faire et savoirs associés). Les enseignants jouent un rôle clé au cours de cette phase.
- (4) La définition des modalités de validation et la mise en conformité réglementaire. Cette phase se déroule sous la responsabilité du ministère de l'éducation. Elle porte sur la définition des règlements d'examen (contenu, durée et coefficients), les conditions d'accès au diplôme et les horaires d'enseignement.

Source: profil des Pays-Bas.

concernée, qui ont trait notamment aux savoirs, à l'initiative, à l'autonomie, à la responsabilité et à la complexité. Des réformes importantes sont en cours dans beaucoup de pays mais leur mise en œuvre est encore lointaine.

5.3. Description des acquis de l'apprentissage pour les certifications de l'EFPP

Après avoir établi que la plupart des pays européens ont opéré un tournant vers la définition et le développement des acquis de l'apprentissage, soit en tant que partie intégrante de leur système de certifications de l'EFPP soit en tant que moteur des réformes, il convient d'explorer les classifications utilisées. Les sources nationales que nous avons consultées nous renseignent sur les voies utilisées par ces pays pour établir leur classification des acquis de l'apprentissage: la demande – qui désigne selon les cas les employeurs, les partenaires sociaux ou le monde du travail; la concertation sociale; et les travaux des agences de recherche gouvernementales (comme en Allemagne) ou d'autres experts. Au-delà de la question de savoir qui décide et comment la méthode d'analyse professionnelle est appliquée, celle de savoir sur quelle base les acquis de l'apprentissage sont conceptualisés reste largement sans réponse.

On relève quelques exceptions. Le Luxembourg reconnaît l'influence des conceptualisations allemandes et le Portugal celle de la France. La Turquie et d'autres pays citent l'influence des descripteurs de niveaux du CEC. La Slovénie a pour sa part ramené la conceptualisation à son origine particulière, en indiquant que l'approche des acquis de l'apprentissage est généralement bien acceptée et considérée comme un moyen très utile de rapprocher les programmes professionnels et les établissements scolaires de la «vie réelle» et des besoins du marché. Les sources citées dans le profil de la Slovénie montrent que tous les programmes scolaires de ce pays reflètent aujourd'hui l'approche des acquis de l'apprentissage, que les contenus suivent cette logique et qu'ils reprennent la taxonomie de Bloom et le concept d'acquis de l'apprentissage.

Nous avons suggéré au chapitre 3 trois façons d'établir un système basé sur les acquis de l'apprentissage, que beaucoup de pays combinent. Il s'agit:

- (a) d'utiliser la recherche ou la théorie pour spécifier les catégories ou les banques d'items des acquis de l'apprentissage, à l'instar de la taxonomie de Bloom;
- (b) d'utiliser un processus de négociation, tel qu'une commission de haut niveau ou la concertation sociale;
- (c) d'emprunter une formule, telle que celle du CEC énonçant des savoirs, aptitudes et compétences organisés en huit niveaux de référence.

Nous reviendrons sur ce point dans la dernière section du rapport. Nous présentons ci-après des exemples des différents termes et descripteurs utilisés dans les systèmes nationaux pour décrire l'approche des acquis de l'apprentissage.

Dans le répertoire espagnol des certifications de l'EFP, les profils professionnels commencent par une compétence générale (*competencia general*), donnent ensuite une brève description des fonctions essentielles de la profession puis présentent des unités de compétence (*unidades de competencia*), en termes d'éléments de compétence précisant le comportement attendu de l'individu et les résultats escomptés. Les unités de compétence décrivent uniquement les fonctions et les résultats escomptés et ne mentionnent pas les savoirs sous-jacents ou les compétences sociales. Les certifications sont structurées dans le répertoire en unités de compétence, qui correspondent au nombre minimal d'unités pouvant donner lieu à une reconnaissance et à une validation et qui se rapportent à la fois aux aptitudes spécifiques nécessaires pour une profession donnée et à celles nécessaires pour de bonnes performances professionnelles.

Le cadre national irlandais des certifications identifie les connaissances déclaratives (en dehors de domaines d'application particuliers), les aptitudes (savoir-faire à mobiliser dans un environnement particulier) et les compétences (application pratique des aptitudes et des connaissances). Les compétences sont définies en termes de contexte, de rôle et de capacité d'apprendre à apprendre.

En Lituanie, deux types de normes sont définies pour l'EFP: les normes professionnelles (*profesinis standartas*) et les normes de l'EFP. Les normes professionnelles sont définies comme décrivant les qualifications et les compétences nécessaires pour obtenir une certification ainsi que les critères et les méthodes d'évaluation. Les normes de l'EFP sont définies comme régissant l'acquisition des certifications dans le système d'EFP. Elles comprennent les neuf éléments suivants:

- (a) description professionnelle générale;
- (b) objectif professionnel (*profesijos tikslas*);
- (c) domaine d'activité (*veiklos sritys*);
- (d) compétences (*kompeticijos*) et domaine d'application de ces compétences (*kompeticijų ribos*);
- (e) objectifs de formation (*studijų tikslai*);
- (f) évaluation des compétences (*kompeticijų vertinimas*);
- (g) aptitudes de base (*svarbiausieji bendrieji gebėjimai*);
- (h) évaluation finale des qualifications (*baigiamasis kvalifikacijos įvertinimas*).

Les profils professionnels portugais sont basés sur les compétences et utilisent une typologie semblable à celle de l'enseignement secondaire: savoirs, savoir-faire techniques et compétences sociales et relationnelles. À partir de ce travail sur les profils professionnels, une méthodologie est développée pour la production d'un répertoire national des certifications, qui reprend les normes de compétences pour chaque certification.

Il est probable que les formulations développées en Allemagne, en France et au Royaume-Uni aient toutes eu une certaine influence dans différentes circonstances. Bien que la tendance soit à stéréotyper ces trois systèmes, ceux-ci illustrent des approches et des histoires différentes. En Allemagne, la *Kompetenz* est subdivisée en plusieurs composantes. Dans les manuels de formation, les programmes d'EFPP sont désormais spécifiquement basés sur la *Handlungskompetenz* (compétence d'action professionnelle), déclinée en plusieurs types de compétences: *Fachkompetenz* (propre à la discipline), *Personalkompetenz* (personnelle) et *Sozialkompetenz* (sociale). Une attention particulière a été accordée aux besoins en métacompétences, notamment dans les processus de fabrication de haute technologie. L'approche utilisée par le Royaume-Uni dans le développement d'un système basé sur les acquis avec les NVQ au milieu des années 80 a été la première de ce type en Europe et s'est efforcée pendant bon nombre d'années de résoudre toutes les questions connexes concernant l'équilibre entre compétence professionnelle et savoirs sous-jacents, les rôles des différents acteurs, la place des programmes, les besoins des jeunes par rapport aux adultes, etc. Bien que beaucoup de ces principes soient désormais visibles en Europe, leur transposition dans les prestations a considérablement évolué. Quant à l'approche française des référentiels et des compétences, elle a été fortement influencée par l'expérience de l'introduction du baccalauréat professionnel en 1987, dans le cadre de la politique générale visant à améliorer le niveau de qualification des jeunes sortant du système scolaire. Ce diplôme, conçu comme un tremplin de progression pour les titulaires de diplômes professionnels de niveau inférieur, a eu une influence importante tant pour les niveaux inférieurs que pour les niveaux supérieurs, mais aussi pour la structuration de l'offre de formation professionnelle dans d'autres pays.

Ces exemples fournissent suffisamment d'éléments probants pour conclure que la tendance des pays à mettre les acquis de l'apprentissage au service de leurs réformes des certifications de l'EFPP ne doit pas occulter la diversité – et probablement la richesse – des perceptions et des formulations de ces acquis.

5.4. Les acquis de l'apprentissage et les certifications de l'enseignement général

Les informations disponibles sur l'utilisation des acquis de l'apprentissage dans les certifications de l'enseignement général étant moins nombreuses que celles relatives à l'EFP, des recherches plus approfondies sont nécessaires au niveau européen. Une différence fondamentale réside aussi dans le fait que les acquis de l'apprentissage dans l'enseignement général n'ont pas nécessairement une visée certificative, en particulier au niveau de la scolarité obligatoire.

Dans certains pays, les certifications de l'enseignement secondaire supérieur général semblent plus imperméables ou rétives au changement que celles de la formation professionnelle (voir chapitre 4): un baccalauréat général ou un diplôme de matriculation peut avoir un statut culturel de totem ou d'étalon-or à vocation sélective et a un rôle tout autant ascriptif qu'éducatif. En raison de leur spécificité nationale, les certifications de l'enseignement général sont souvent considérées comme étroitement liées à l'identité culturelle d'un pays et sont donc plus réfractaires au changement.

Une autre considération peut également entrer en ligne de compte. Alors que les systèmes d'EFP font explicitement et clairement partie de la stratégie de Lisbonne, la politique communautaire reste, pour des raisons de subsidiarité, plus ambiguë et réticente vis-à-vis des systèmes nationaux d'enseignement général. Même si les systèmes d'EFP et d'enseignement supérieur suivent aussi, dans une certaine mesure, leurs propres agendas, priorités et calendriers de réformes spécifiques, cela est encore plus patent dans l'enseignement général (tant obligatoire que secondaire supérieur). Non seulement les différents sous-secteurs des systèmes éducatifs ont des priorités, des agendas et des rythmes de réformes spécifiques, mais, de surcroît, leurs parties prenantes sont différentes et chacune d'elles a également son propre agenda. Cela pourrait avoir un impact sur l'introduction dans l'enseignement général d'approches basées sur les acquis et poser des problèmes de synchronisation et d'harmonisation des réformes entre les différents sous-secteurs.

Toutefois, dans certains pays, tels que le Danemark, l'Estonie et la Norvège, les acquis de l'apprentissage sont mis en place dans l'enseignement général et dans l'EFP. Au Danemark, les réformes mettent depuis de nombreuses années l'accent sur les acquis liés à des objectifs et, depuis plus récemment, sur l'instauration de plans de formation individualisés, axés sur

le développement et l'évaluation des compétences de développement des élèves. Une réforme a été menée à cette fin dans l'enseignement secondaire supérieur en 2005. L'Estonie se tourne vers les acquis de l'apprentissage et l'une des six priorités de l'enseignement général est que le programme national se focalise davantage sur les compétences et connaissances de base, en réduisant le volume des contenus spécifiques aux matières pour privilégier une plus grande transversalité des enseignements et un plus grand choix d'options au niveau des établissements.

Les possibilités de clarifier les acquis de l'apprentissage dans l'enseignement général sont diverses mais sont souvent liées aux matières et aux cycles. Le ministère espagnol de l'éducation et des sciences a introduit une loi visant à adopter une approche plus harmonisée, avec un tronc commun pour chacun des niveaux d'enseignement: primaire, secondaire inférieur, secondaire supérieur et formation professionnelle initiale. Le texte précise les objectifs généraux visés pour chaque niveau, ainsi que les objectifs spécifiques pour chaque domaine ou matière. À Chypre, les acquis de l'apprentissage dans l'enseignement général sont établis dans les documents définissant les certifications en termes de connaissances et d'aptitudes associées à des niveaux, mais également d'attitudes et de compréhension. Au Portugal, la planification et le développement des programmes tant au niveau des établissements que des classes s'appuient sur un document de référence national – intitulé «Programme national pour l'éducation de base: compétences essentielles». Celui-ci présente les compétences générales et spécifiques que les élèves sont censés développer au cours de la scolarité obligatoire. Pour chaque matière ou domaine, le document identifie et définit le profil de compétences (en termes d'attitudes, d'aptitudes et de connaissances) que tous les élèves devraient avoir développé au terme de chaque cycle ou pour l'ensemble des trois cycles de la scolarité obligatoire, ainsi que les expériences d'apprentissage qui doivent être proposées tout au long de chaque cycle. Les acquis de l'apprentissage sont envisagés dans le cadre d'une réflexion sur la contribution de chaque matière ou domaine au développement global de l'élève. D'autres pays, tels que la France, définissent également un ensemble de compétences par cycle ou niveau.

Il est clair que certains pays commencent à adopter une approche holistique ainsi qu'une approche par matière/cycle des acquis de l'apprentissage, afin d'éviter d'accorder trop d'importance aux conditions institutionnelles de l'apprentissage. Nous reviendrons sur ce point dans le chapitre suivant.

5.5. Les certifications dans l'enseignement supérieur

La position concernant les certifications dans l'enseignement supérieur n'est pas tranchée. Le processus de Bologne a un impact considérable qui est appelé à s'accroître à mesure que les différentes réformes continueront d'être mises en œuvre dans l'EEES. L'Europe avance à plusieurs vitesses: certains pays européens, essentiellement du nord-ouest, avaient entamé des réformes avant le processus de Bologne et sont désormais en avance par rapport à la plupart des autres pays d'Europe centrale, orientale et méridionale.

Les informations concernant la situation exacte de la mise en œuvre des acquis de l'apprentissage dans les 46 pays du processus de Bologne sont morcelées et peu fiables, car la précision et la qualité des rapports nationaux sur ce sujet sont très variables. Les systèmes qui ont développé le plus de dispositifs en lien avec cette approche sont ceux de l'Écosse et de l'Irlande. Il s'agit des deux premiers pays à avoir mené à bien le processus d'autovalidation de Bologne, en mettant leur CNC en cohérence avec le cadre global des certifications de l'EEES. L'autovalidation est une procédure complexe destinée à garantir une véritable réforme. Les pays participant au processus de Bologne se sont engagés à cet égard et ont débuté le processus en 2007. Il est reconnu que la création de cadres des certifications d'un «nouveau type», basés sur les acquis de l'apprentissage, constitue un défi ⁽³⁷⁾. Par ailleurs, en 2005, les ministres européens ont adopté les références et lignes directrices de l'Association européenne pour l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur (ENQA), qui exigent également l'utilisation de l'approche des acquis de l'apprentissage:

«Le management de la qualité des programmes et des diplômes doit normalement comprendre la mise au point et la publication d'objectifs de formation explicites.» (ENQA, 2005, p. 22)

«L'évaluation des étudiants doit normalement être conçue pour mesurer le degré d'atteinte des objectifs de formation et des autres objectifs des programmes.» (op. cit., p. 20)

⁽³⁷⁾ Pour de plus amples informations sur la situation actuelle concernant la mise en place des cadres de certifications, veuillez consulter les documents produits par le forum du Conseil de l'Europe sur les cadres des qualifications, 11-12 octobre 2007: http://www.coe.int/t/dg4/highereducation/qf/default_FR.asp [cité le 3.7.2008].

«Dans la mise en œuvre de leur mission de service public, les établissements d'enseignement supérieur ont la responsabilité de fournir des informations sur les programmes qu'ils offrent, les objectifs de formation, les diplômes délivrés, l'enseignement, les méthodes d'apprentissage et d'évaluation utilisées et l'offre de formation aux étudiants.» (op. cit., p. 25)

Outre l'Écosse et l'Irlande, l'Angleterre, le pays de Galles et l'Irlande du Nord sont depuis de nombreuses années des pionniers de l'utilisation extensive des acquis de l'apprentissage dans l'enseignement supérieur. La Belgique, la Croatie, le Danemark, l'Estonie, la Hongrie, l'Italie, la Moldavie, le Portugal, la Roumanie, l'Espagne et la Suède avancent à des cadences différentes vers une mise en œuvre plus complète des acquis de l'apprentissage. Les autres pays parties prenantes au processus de Bologne mettent aussi en œuvre des changements. Ces derniers débute souvent par la législation nationale mais le danger est que ces mesures descendantes ne s'accompagnent pas nécessairement d'actions ascendantes. On relève une autre difficulté dans les rapports nationaux de bilan de 2007: si de nombreux pays ont commencé à utiliser les crédits à des fins de transfert et d'accumulation, ils sont beaucoup moins nombreux à les utiliser en lien avec les acquis de l'apprentissage. Le système européen de transfert et d'accumulation de crédits (ECTS) préconise désormais l'utilisation des acquis de l'apprentissage, mais les progrès sont lents.

Le projet *Tuning* de la Commission européenne sur la convergence des structures éducatives en Europe est un moteur essentiel de changement, qui promeut l'introduction d'une approche fondée sur les acquis de l'apprentissage ⁽³⁸⁾. Ce projet, mené par les universités, a entre autres conduit un processus de consultation à l'échelle européenne faisant intervenir des employeurs, des diplômés et des universitaires dans le but d'identifier les acquis de l'apprentissage et compétences essentiels pour permettre à ceux qui créent des diplômes d'établir des points de référence pour les compétences génériques (transférables) et spécifiques à une matière. Le projet encourage une approche de l'enseignement supérieur plus centrée sur l'étudiant et préconise donc une réforme des programmes et des modifications concomitantes de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation.

⁽³⁸⁾ Voir site du projet *Tuning*: <http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu/>

Différentes réformes de Bologne sont mises en œuvre sans ordre particulier. Toutefois, les ministres de l'enseignement supérieur ont fixé plusieurs échéances de réforme, avec l'objectif global optimiste d'avoir achevé la mise en place de l'EEES d'ici à 2010. Les acquis de l'apprentissage constituent à cet égard un élément central, dont le potentiel et l'importance majeure commencent à peine à susciter une prise de conscience. Leur introduction est destinée à faciliter la réforme fondamentale des certifications existantes et la création de nouvelles certifications adaptées aux exigences du XXI^e siècle. On peut considérer que le principal produit final des réformes de Bologne sera de meilleures certifications basées sur les acquis de l'apprentissage et pas uniquement de nouvelles structures éducatives. Pour ce type d'approche ascendante, des changements fondamentaux doivent être opérés au niveau institutionnel, où des universitaires sont responsables de la création et de la mise à jour des certifications. Il s'avère lent et difficile de passer d'approches traditionnelles basées sur les conditions institutionnelles/contenus à des approches basées sur les résultats/acquis pour concevoir, valider, suivre et exprimer les certifications.

L'offre d'enseignement supérieur en Europe est fréquemment divisée en programmes académiques et théoriques (niveau CITE 5A) et programmes professionnels orientés vers la pratique (niveau CITE 5B). Toutefois, selon Eurydice, cette division binaire serait en train de s'estomper :

«Il est de plus fréquent que les établissements universitaires et non universitaires offrent les deux niveaux de programmes. Un mouvement d'assimilation (en termes de programmes, d'orientation, de résultats et de compétences à acquérir) s'observe également entre les deux niveaux de programmes.» (Eurydice, 2008, p. 19)

Une conséquence inattendue de la transparence accrue générée par les réformes de Bologne et l'utilisation des acquis de l'apprentissage est la remise en question des distinctions traditionnelles entre enseignement supérieur et EFP. L'introduction de cadres de certifications d'un nouveau type, basés sur les acquis de l'apprentissage, aide les autorités à repenser les relations entre leurs cadres distincts pour l'enseignement général, l'EFP et l'enseignement supérieur. Il pourrait bien en résulter une prolifération de cadres nationaux unifiés dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie, basés sur les crédits et sur des approches méthodologiques communes intégrant les acquis de l'apprentissage. C'est ce que le CEC vise à encourager. Les acquis de l'apprentissage ont le potentiel d'agir en tant que valeur «neutre» qui, associée aux crédits, pourrait tisser un lien

sans couture entre l'EFV et l'enseignement supérieur. À cette fin, il ne devrait pas y avoir de discordances à l'échelle nationale ou internationale dans la définition et la compréhension des crédits, ce qui signifie que tout développement futur de l'ECVET et de l'ECTS doit être basé sur une notion unique et commune des crédits et des acquis de l'apprentissage.

L'adhésion des pays de Bologne à l'approche des acquis de l'apprentissage ressort clairement de la fréquence des déclarations directes faites, à intervalles de plus en plus rapprochés, dans les communiqués de Berlin en 2003, de Bergen en 2005 et de Londres en 2007 (Ministres européens de l'éducation). Le rapport officiel faisant le bilan du processus de Bologne souligne leur importance:

«Pour que le processus de Bologne parvienne à répondre aux besoins et aux attentes des apprenants, tous les pays doivent utiliser les acquis de l'apprentissage comme base de leur cadre national des certifications, des systèmes de transfert et d'accumulation de crédits, du supplément au diplôme, de la reconnaissance des acquis et de l'assurance qualité. Il s'agit d'un préalable pour atteindre bon nombre des objectifs du processus de Bologne d'ici à 2010» (DfES, 2007, p. 3).

L'adoption des acquis de l'apprentissage dans l'enseignement supérieur est naturellement lente et difficile, comme le reconnaît le rapport de bilan:

«Toutefois, le bilan de 2007 montre que le mouvement en faveur de l'approche des acquis de l'apprentissage dans l'enseignement supérieur prend du temps, comme en témoigne notamment la lenteur des progrès dans l'établissement des cadres nationaux des certifications et des modalités de reconnaissance des acquis de l'expérience. Très peu de pays ont mis en place des cadres nationaux des certifications qui garantissent aux apprenants une progression continue dans tous les cycles de l'enseignement supérieur et qui attestent ainsi l'engagement national en faveur de l'apprentissage tout au long de la vie» (DfES, 2007, p. 51).

L'enseignement supérieur européen s'est engagé à utiliser les acquis de l'apprentissage. Toutefois, comprendre et intégrer l'utilisation d'une approche basée sur les acquis de l'apprentissage reste un défi majeur à moyen terme, tant pour les ministères que pour les établissements d'enseignement supérieur. Pour la plupart des pays, qu'il s'agisse du cadre des certifications ou des acquis de l'apprentissage, la tâche difficile d'élaboration et de mise en œuvre ne fait que commencer.

Encadré 22. Les acquis de l'apprentissage dans les certifications

	EFP(formation initiale et formation des adultes)	Enseignement général
Analyse des besoins	<p>Par secteur et par métier</p> <p>Les partenaires sociaux et l'État y participent généralement</p> <p>Identification des besoins du marché du travail, des besoins futurs en compétences, des besoins en certifications, etc.</p> <p>Analyse des besoins par secteur, donnant généralement lieu à une norme professionnelle</p>	<p>Spécialistes du ministère de l'éducation</p> <p>Influence croissante des organes communautaires et internationaux</p>
Conception	<p>Deux possibilités:</p> <ol style="list-style-type: none"> développement des programmes par des spécialistes de l'éducation (du ministère de l'éducation) pour les structures formelles d'enseignement et de formation techniques initiaux. Peut aussi s'appliquer à la formation professionnelle continue (importance en régression) identification des compétences et des acquis de l'apprentissage par les spécialistes de l'éducation/la formation (du ministère de l'éducation et/ou du ministère de l'emploi) avec la contribution d'autres ministères et des partenaires sociaux pour la formation initiale (enseignement et formation techniques) et continue (formation professionnelle continue) (importance croissante) 	<p>Spécialistes du ministère de l'éducation et concepteurs de programmes au sein du ministère de l'éducation ou des agences/autorités publiques sectorielles</p> <p>Deux voies qui coexistent:</p> <ol style="list-style-type: none"> développement des programmes par matière, fondé sur les conditions institutionnelles; définition des savoirs et des compétences attendus en termes d'acquis. Acquis de l'apprentissage identifiés, conduisant à des programmes par matière ou des compétences clés interdisciplinaires
Mise en œuvre	<p>Apprentissage dans différentes structures, faisant appel à différents modes de prestations</p> <p>Évaluation par le biais d'examens traditionnels, de la validation des acquis, etc.</p>	<p>Structures formelles d'apprentissage, principalement établissements scolaires. Acquis de l'apprentissage parfois définis dans la classe</p> <p>Évaluation formelle, principalement grâce à des examens standard «papier crayon»</p> <p>Validation des acquis des adultes</p>

Évaluation et retour d'informations	Par le marché du travail et l'enseignement supérieur	Par l'enseignement supérieur et l'enseignement et la formation techniques et professionnels initiaux et continus (le marché du travail n'est pas mentionné car les diplômes de l'enseignement général ne sont normalement pas spécifiquement conçus pour l'entrée sur le marché du travail)
-------------------------------------	--	--

5.6. Conclusions

Le tableau ci-dessous illustre les différents modes d'identification et d'utilisation des acquis de l'apprentissage dans les sous-secteurs de l'enseignement général et de l'EFPP, ainsi que les acteurs concernés.

Les acquis de l'apprentissage pour les certifications professionnelles sont de plus en plus rattachés à une analyse fonctionnelle ou basée sur la recherche de la demande sur le marché du travail. Souvent, cela implique d'identifier les normes professionnelles et les compétences professionnelles qui s'y rattachent. Les pays peuvent par exemple formuler leur catégorisation des connaissances, capacités, compétences, aptitudes ou attitudes et accorder une attention plus ou moins grande aux aptitudes techniques et plus transversales. Leur identification fait intervenir à la fois les acteurs gouvernementaux et les partenaires sociaux.

Dans l'enseignement général, les savoirs disciplinaires et, souvent, les compétences propres à la discipline ont une influence traditionnelle et durable sur les certifications que les jeunes obtiennent à des stades clés de transition dans leur parcours scolaire, notamment lors du passage dans l'enseignement supérieur ou de l'entrée sur le marché du travail. Pour les certifications de l'enseignement général, la tendance est probablement de s'éloigner des concepts exigeants de maîtrise d'une discipline; toutefois, dans beaucoup de pays, les certifications demeurent souvent dominées, notamment dans l'enseignement secondaire supérieur, par la délimitation des matières, avec peut-être une attention croissante accordée aux acquis de l'apprentissage plus larges. Globalement, les acquis sont identifiés et définis au sein des ministères de l'éducation et de leurs agences.

Dans l'enseignement supérieur, le processus de Bologne témoigne d'une volonté forte d'aller au-delà des structures traditionnelles. L'objectif est de redéfinir les fondements des certifications pour que celles-ci soient désormais basées sur les acquis de l'apprentissage. Pour autant, dans la plupart des pays, le secteur de l'enseignement supérieur a mieux réussi à mener à bien les réformes des structures formelles des certifications qu'à sous-tendre les réformes en mettant l'accent sur l'apprentissage grâce au recours innovant aux acquis de l'apprentissage. Les besoins du marché du travail, les exigences professionnelles et les aptitudes et compétences génériques transférables sont désormais clairement reconnues comme des éléments importants, principalement grâce au travail réalisé dans le cadre du projet *Tuning* de la Commission européenne. Il existe des tensions entre ces nouvelles dimensions et les savoirs, compétences et compréhension disciplinaires traditionnels qui étaient prédominants dans l'enseignement supérieur universitaire par le passé. On ne peut pour l'heure déterminer clairement l'assortiment d'acquis de l'apprentissage qui verra le jour à l'avenir, ni les différences d'un pays à l'autre et d'un établissement à l'autre qui sont inévitables eu égard à l'autonomie des universités et à la diversité qui caractérise l'enseignement supérieur. Toutefois, il est évident que d'innombrables nouvelles certifications accompagneront les nouvelles orientations et l'accent placé sur les applications pratiques.

L'application des acquis de l'apprentissage à ces différents domaines de certifications crée des tensions auxquelles les pays répondent de différentes manières. Certains pays tentent de formuler un énoncé des acquis de l'apprentissage suffisamment général pour s'appliquer à tous les sous-secteurs. D'autres semblent se satisfaire de formulations différentes des acquis de l'apprentissage dans les différents secteurs. Certains pays éprouvent davantage de difficultés à utiliser les acquis de l'apprentissage pour induire les réformes des certifications dans l'enseignement général que dans l'EFP, tandis que l'insertion des acquis de l'apprentissage dans l'enseignement supérieur en tant que levier de réforme se révèle compliqué.

5.6.1. Synthèse des questions soulevées

Les trois sous-secteurs de l'enseignement et de la formation – EFP, enseignement général et enseignement supérieur – que nous avons examinés s'inscrivent dans des agendas et des calendriers différents. Les déterminants de l'utilisation des acquis de l'apprentissage dans les prestations et les certifications sont nombreux (employabilité, besoins du marché du travail, compétitivité, harmonisation, réponse aux défis du XXI^e siècle, etc.), tout

autant que les approches et les acteurs concernés. Selon les pays, la formulation des acquis de l'apprentissage peut aussi être relativement différente. Le défi peut être de respecter les besoins et les rythmes différents de l'EFPP, de l'enseignement général et de l'enseignement supérieur tout en créant des systèmes souples et cohésifs qui permettent aux individus de trouver leur chemin.

Les acteurs concernés diffèrent également. Dans l'enseignement supérieur, trois niveaux sont activement mobilisés : l'Europe, les pouvoirs publics nationaux et les établissements. Dans l'EFPP, les partenaires sociaux sont des acteurs clés dans tous les pays, aux côtés des pouvoirs publics. S'agissant de l'enseignement général, les acquis de l'apprentissage sont définis par les ministères de l'éducation et leurs agences et personnels spécialisés, dans le cadre du développement global des programmes.

Dans l'enseignement supérieur, le processus est à la fois descendant et ascendant et les établissements jouent un rôle majeur. La volonté politique aux niveaux européen et national est de soutenir les réformes de Bologne tout en associant étroitement les établissements aux processus visant à les appliquer sur le terrain.

Les acquis de l'apprentissage dans les programmes et l'évaluation

6.1. Modes de prestation et d'évaluation

Ce chapitre étudie le recours aux acquis de l'apprentissage dans les programmes et les évaluations dans certains pays européens. Il nous rapproche du niveau pratique en termes d'enseignement et d'apprentissage dans différents environnements. Toutefois, s'agissant de la nature des données que nous pouvons extraire des sources secondaires pour une étude de ce type, celles-ci se limitent encore largement au niveau du discours politique et non des microétudes de l'interaction en salle de classe. Le «programme» (*) renvoie aux exigences ou aux attentes qui régissent la conception d'un enseignement ou d'une formation. L'évaluation renvoie à l'éventail des modes possibles de description ou de mesure des résultats. Nous aborderons tout d'abord les programmes dans l'enseignement général, puis dans l'EFP et dans l'enseignement supérieur, ce dernier dans l'optique du processus de Bologne. Enfin, nous explorerons dans quelle mesure les approches innovantes des acquis de l'apprentissage ont un impact sur les pratiques d'évaluation.

Le concept de programme est bien plus vaste que les activités formellement enseignées ou requises. Une récente analyse de la réforme des programmes dans l'EFP en Europe du sud-est décrivait le programme comme :

une relation équilibrée entre les potentialités et intérêts des individus et les exigences de la société. D'un point de vue individuel, «il» peut être considéré comme l'ensemble des mesures, interactions et expériences qui influenceront la vie future d'un apprenant. Mais les individus peuvent façonner leur programme uniquement selon des modèles établis par des organismes et des institutions sociales au sein de la société. Ces cadres institutionnels sont ancrés dans le système social propre à une société (Parkes et Nielsen, 2006).

(*) Le terme usité en anglais est *curriculum*, qui désigne le programme d'études ou de formation et qui est parfois repris dans la littérature francophone. (NdT)

Ici, différents paradigmes d'apprentissage sont utiles pour établir des distinctions entre les approches de la réforme des programmes dans les différents systèmes éducatifs européens. On peut affirmer sans risque que les acquis de l'apprentissage sont de plus en plus présents dans les spécifications des objectifs et types de programmes européens. Toutefois, leur utilisation est variable. Les acquis de l'apprentissage peuvent être exprimés en tant qu'objectifs plutôt limités du programme enseigné dans des matières spécifiques. On peut avancer que cette approche restreinte et dictée par les matières ne peut être assimilée dans la pratique à une approche en faveur des acquis de l'apprentissage, dès lors que les programmes d'enseignement sont définis pour l'apprenant par les spécifications des contenus des matières. En l'occurrence, c'est sur la base du contenu de la matière que sont déterminés les résultats attendus de l'apprenant, et cette approche est souvent étayée par des épreuves traditionnelles de type «papier crayon». Bien que des résultats clairs soient escomptés – souvent en termes de connaissances mémorisées –, c'est le contenu qui oriente et délimite l'apprentissage. À l'autre extrémité du spectre, les acquis de l'apprentissage pour le programme et l'évaluation sont exprimés en tant qu'acquis de l'apprentissage généralisés et holistiques qu'un jeune devrait obtenir au terme, par exemple, de la scolarité obligatoire. Les acquis ne sont pas circonscrits aux savoirs, aptitudes et attitudes ou compétences propres à des matières spécifiques.

S'agissant des acquis de l'apprentissage pour les programmes d'EFPP, la tendance est à une formulation des acquis de l'apprentissage étroitement liée à des normes professionnelles prédéfinies. Une question importante s'agissant de la définition des acquis de l'apprentissage dans les programmes d'EFPP concerne le poids relatif accordé aux aptitudes techniques par rapport aux aptitudes ou compétences clés ou transférables, ainsi que les modes de définition de ces dernières. Cette question est également importante pour l'enseignement général, comme le montrent de nombreux développements, notamment les huit compétences clés définies dans le cadre de la coopération européenne.

Des exemples intéressants d'évaluation peuvent être relevés dans les profils nationaux mais aussi dans d'autres sources, afin d'illustrer l'évolution de l'évaluation vers un inventaire des acquis de l'apprentissage, s'éloignant des modèles traditionnels basés sur les savoirs issus de la classe et des manuels scolaires et sur les examens finals. Nous étudierons ultérieurement les formes d'évaluation qui procèdent d'une approche fondée sur les acquis de l'apprentissage, telles que l'évaluation continue par les enseignants,

la compilation de preuves dans un dossier et l'évaluation basée sur la démonstration. Toutefois, la conclusion qui s'impose est que, même si l'on observe une plus grande adaptation des méthodologies d'enseignement à une approche des acquis de l'apprentissage, sous une forme ou une autre, les évaluations restent en grande partie confinées au moule traditionnel.

6.2. L'impact des acquis de l'apprentissage sur les programmes d'enseignement général

Les informations recueillies dans les profils indiquent que les acquis de l'apprentissage occupent désormais une place importante dans la définition des programmes scolaires. Cet intérêt est pour une large part évident dans les réformes actuelles ou récentes, ce qui suggère que l'attention portée aux acquis de l'apprentissage est un facteur de plus en plus prépondérant dans la réforme des programmes.

L'encadré ci-dessous donne la mesure de l'importance prépondérante désormais accordée aux acquis de l'apprentissage dans les documents relatifs aux programmes scolaires de différents pays. Certains pays, tels que l'Italie, mettent actuellement en œuvre des réformes dans lesquelles les acquis de l'apprentissage occupent une place prépondérante; dans d'autres pays, tels que la Suède, cette prépondérance est déjà bien établie. La liste d'exemples ci-après est plus indicative qu'exhaustive.

Encadré 23. Les acquis de l'apprentissage dans les programmes scolaires

Croatie	le nouveau référentiel national de l'éducation (CNES) présente les grandes lignes du contenu de l'enseignement dans la scolarité obligatoire et définit les connaissances, aptitudes et capacités liées au programme.
Islande	les acquis de l'apprentissage sont explicitement à la base de tous les programmes.
Finlande	le programme cadre national définit un tronc commun limité, plaçant désormais l'accent sur les acquis plutôt que sur le contenu. Portugal: le document «Programme national pour l'éducation de base: compétences essentielles» est un document de référence national pour la planification et l'élaboration des programmes; il comporte des compétences générales et spécifiques.

Portugal	le document «Programme national pour l'éducation de base: compétences essentielles» est un document de référence national pour la planification et l'élaboration des programmes; il comporte des compétences générales et spécifiques.
Malte	le programme national minimal définit les acquis de l'apprentissage en termes d'objectifs pédagogiques qui permettent aux apprenants d'acquérir des connaissances, des aptitudes et des compétences dans plusieurs domaines connexes.
Hongrie	les réformes du système d'examen dans l'enseignement secondaire supérieur devraient encourager une approche du programme général davantage basée sur les résultats.
Irlande	il est prévu d'intégrer les certifications reconnues dans une approche axée sur les acquis de l'apprentissage, ce qui devrait à terme avoir un impact sur tous les programmes.
France	l'introduction récente du socle commun pour la phase de scolarité obligatoire implique que l'acquisition des compétences de base identifiées est considérée comme une priorité dans la conception et la mise en œuvre des programmes.
Estonie	l'une des six priorités de l'enseignement général est le développement d'un programme national qui mette davantage l'accent sur les compétences de base et l'application des connaissances, avec un allègement des contenus.
Allemagne	l'accord sur les <i>Bildungsstandards</i> dans les Länder identifie les compétences clés pour le programme scolaire en termes de compétences contextuelles disciplinaires et de compétences génériques interdisciplinaires.
Danemark	le plan de 2002 pour une meilleure éducation introduit un plan personnel d'éducation pour chaque élève, basé fondamentalement sur les acquis de l'apprentissage escomptés.
Pays-Bas	dans le cycle secondaire inférieur, il semble que l'on s'éloigne de l'approche disciplinaire pour recentrer les programmes sur les compétences et faire une plus large place à l'apprentissage indépendant, aux aptitudes interpersonnelles, à l'esprit d'entreprise et à la réflexion scientifique.
Suède	l'élaboration du programme scolaire repose fermement sur des objectifs d'acquis de l'apprentissage; il s'agit d'«objectifs à atteindre» et d'«objectifs vers lesquels orienter les efforts» (voir encadré 25).
Royaume-Uni	en Irlande du Nord et en Angleterre, les efforts récemment déployés portent sur l'organisation du «tableau d'ensemble» des programmes et se concentrent sur les acquis de l'apprentissage attendus de l'élève au terme d'une phase ou de la scolarité obligatoire, ce qui témoigne d'une évolution par rapport aux prescriptions d'objectifs étroitement délimités.

Source: Profils nationaux (voir note de bas de page n° 15).

Cette transition vers les acquis de l'apprentissage se concrétise sous différentes formes en Europe, où l'on peut distinguer trois types d'utilisation. Dans le premier type, le programme scolaire est déjà défini et son contenu, et éventuellement les manuels scolaires, sont prescrits par voie réglementaire. Des objectifs limités et basés sur des matières sont rattachés au programme. Dans le second modèle, un tronc commun est identifié parallèlement aux acquis de l'apprentissage escomptés. Cela englobe des résultats qui ne relèvent pas d'une matière unique, tels que les compétences. Dans le troisième modèle, des concepts holistiques des acquis de l'apprentissage qui devraient être atteints pour que le jeune soit correctement préparé à répondre efficacement aux défis de la vie adulte sont identifiés et le programme est censé satisfaire ces attentes. Dans ce cas, les acteurs sont invités à concevoir le programme sur la base des acquis de l'apprentissage attendus.

6.2.1. Type 1: objectifs étroitement délimités par les matières du programme

Le Luxembourg est un exemple patent de ce modèle. Envisagé sous la plupart de ses angles, le système actuellement en vigueur au Luxembourg n'est pas basé sur les acquis de l'apprentissage, bien que des réformes de grande ampleur marquent une nette volonté d'orienter le système dans ce sens. Les certifications de l'enseignement secondaire général suivent de près le modèle traditionnel français. Cela signifie que le programme est décomposé en matières dont le contenu est précisé dans des spécifications détaillées décrivant exactement ce que l'enseignant doit enseigner et ce que l'apprenant doit apprendre. Il indique ce que les élèves sont censés apprendre, en se basant largement sur la maîtrise du contenu et sur les compétences directement associées, et instaure des règles claires de combinaison pour les différentes matières. Les projets de réforme au Luxembourg visent à repenser la définition du programme scolaire à partir d'une approche basée sur les compétences plutôt que sur le contenu.

En Pologne, les principaux documents politiques sur l'éducation spécifient les acquis de l'apprentissage en listant les aptitudes spécifiques à acquérir. C'est ainsi que, pour chacune des matières obligatoires, le programme est formulé en termes d'objectifs pédagogiques, d'activités scolaires, de contenus et de compétences attendues de l'élève. La Grèce envisage de réformer son programme traditionnellement centralisé et détaillé. L'Institut pédagogique national a développé un nouveau cadre transversal/thématique pour le programme d'enseignement général, destiné à mettre en relation

les matières horizontalement, ce qui pourrait ouvrir la voie à une approche transdisciplinaire des acquis de l'apprentissage.

6.2.2. Type 2: tronc commun avec des acquis de l'apprentissage occupant une place prédominante

Le rapport a déjà fait référence aux *Bildungsstandards* en Allemagne et en Autriche et a décrit l'introduction du socle commun en France. Ces trois pays ont introduit l'idée de compétences de base et transférables et d'acquis de l'apprentissage basés sur l'apprentissage de matières sans pour autant être limités aux aptitudes et connaissances spécifiques à ces matières. Le Portugal va dans le même sens. Le document «Programme national pour l'éducation de base: compétences essentielles» est un texte national de référence pour la planification et le développement des programmes au niveau des établissements et des classes. Il décrit les compétences générales et spécifiques que les élèves sont censés développer au niveau de la scolarité obligatoire. Pour chaque matière ou domaine, le document identifie et définit le profil de compétences (en termes d'attitudes, d'aptitudes et de connaissances) que tous les élèves devraient avoir développé au terme de chaque cycle ou pour l'ensemble des trois cycles de la scolarité obligatoire, ainsi que les expériences d'apprentissage qui doivent être proposées tout au long de chaque cycle.

Dès lors que la Finlande affiche constamment de bons résultats dans les enquêtes internationales sur les performances des apprenants, telles que l'enquête PISA ⁽³⁹⁾, l'association des acquis de l'apprentissage, d'un contenu allégé du programme et de matières et heures d'enseignement clairement spécifiées dans le tronc commun finlandais mérite une attention particulière. Dans la pratique, à l'instar de beaucoup d'autres pays, la Finlande a réformé sur une longue période son ancien programme détaillé, prescriptif et axé sur le contenu en faveur d'une approche davantage orientée sur les objectifs et les résultats.

(³⁹) Les résultats de l'enquête PISA 2006 sont disponibles à l'adresse www.oecd.org

Encadré 24. Le tronc commun en Finlande

Dans l'enseignement général, il existe un tronc commun national, définissant des objectifs génériques et précisant les heures à consacrer à chaque matière. Il est basé sur les disciplines et regroupe toute une panoplie de matières issues des principaux domaines d'apprentissage. Les élèves ont des plans d'apprentissage personnalisés. Ci-après est présenté l'exemple de l'enseignement et de l'apprentissage de la langue maternelle.

Le programme de langue maternelle met l'accent sur le développement de l'identité culturelle de l'élève et l'appréciation d'autres cultures, les connaissances de base du finnois/suédois/sami/ de la langue des signes, l'estime de soi, le souhait et le courage de s'exprimer tant à l'oral qu'à l'écrit et de communiquer habilement dans diverses situations. Les élèves sont censés devenir de bons lecteurs et de bons rédacteurs et maîtriser les compétences nécessaires en technologies de l'information et de la communication; ils doivent être capables de comprendre, lire et rédiger différents types de textes, d'opter pour une stratégie de lecture et d'écriture adaptée au texte, aux tâches et à la situation et d'évaluer et d'améliorer leurs propres compétences. Grâce à la lecture d'œuvres littéraires, les élèves doivent également développer leur vie affective, leur vision du monde, ainsi que leur connaissance des expériences humaines, de la langue et des cultures, notamment de la culture finlandaise.

L'apprentissage et l'enseignement de la langue maternelle sont fortement intégrés, notamment au niveau de l'enseignement secondaire inférieur. Les compétences en lecture sont souvent associées à l'écriture, à l'utilisation de la langue, aux compétences en communication ainsi qu'à la littérature et à la culture. Les techniques de lecture de base et la compréhension sont mises en exergue en primaire mais la lecture s'inscrit aussi, souvent, dans le cadre d'activités de théâtre, de dessin ou d'écriture d'histoires. Tant dans le primaire que dans le secondaire, le désir de lire et l'intérêt pour la lecture et la littérature sont des objectifs explicitement formulés, le rôle du lecteur étant principalement celui d'un apprenant actif. En outre, l'élève est également supposé développer ses compétences en langue maternelle quand il étudie d'autres matières (programme cadre 1994). Dans la pratique, chaque enseignant est également un enseignant de langue maternelle.

6.2.3. Type 3: programme procédant de concepts holistiques d'acquis de l'apprentissage

Chacun des modèles illustrés ci-dessus part du programme scolaire et de ses matières ou domaines puis se recentre sur l'apprenant en mettant l'accent sur les résultats escomptés ou sur les acquis de l'apprentissage au sens strict ou plus large. Le type 3 part de l'apprenant – encore qu'il soit idéalisé – et commence par poser des questions permettant d'identifier la gamme de compétences, connaissances, attitudes, aptitudes (quels que soient les termes utilisés) que l'apprenant est censé acquérir au terme d'une année, d'un cycle ou de son parcours scolaires. Ensuite – et ensuite seulement – un contenu ou un programme d'études approprié peut être conçu.

Dans quelques cas, cette approche débute par une interrogation sur ce que le jeune citoyen sortant du monde scolaire devrait connaître, comprendre et savoir faire ou même être. C'est l'approche adoptée dans la réforme actuelle des programmes scolaires au Royaume-Uni. En Irlande du Nord, l'objectif global du programme scolaire est de permettre aux jeunes d'exploiter pleinement leur potentiel et de prendre des décisions documentées et responsables tout au long de leur vie. Les acquis de l'apprentissage sont identifiés par rapport à cet objectif et exprimés en termes de compétences interdisciplinaires, d'aptitudes à la réflexion et de capacités personnelles mais également en termes de renforcement d'une panoplie d'attitudes et de dispositions. Ensuite, les domaines d'apprentissage appropriés sont spécifiés en tant que conditions institutionnelles du programme. Les domaines d'acquis de l'apprentissage sont liés à deux composantes: les expériences d'apprentissage (activité d'apprentissage, pédagogie) et les formes appropriées d'évaluation.

Si cette description d'une approche des acquis de l'apprentissage est fructueuse dans la pratique, elle sera associée à une offre efficace et à une forme satisfaisante d'assurance qualité. Dans tous les cas, elle se démarque des modèles traditionnels basés sur les conditions institutionnelles, même lorsque ceux-ci laissent une place aux acquis de l'apprentissage. Le nouveau programme scolaire en Angleterre s'inscrit dans une perspective holistique similaire, dont les objectifs et les valeurs sont résumés dans l'encadré ci-dessous.

Encadré 25. **Le nouveau programme d'enseignement secondaire en Angleterre**

Objectifs du programme

L'éducation influence et reflète les valeurs de la société, et le type de société que nous souhaitons être. Il est donc important de reconnaître un vaste ensemble de finalités, de valeurs et d'objectifs communs qui étayent le programme scolaire et le travail des établissements scolaires.

Il faut que des objectifs clairs, axés sur les qualités et compétences dont les apprenants ont besoin pour réussir à l'école et au-delà, soient le point de départ du programme. Tous les aspects de l'enseignement, de l'apprentissage et de la planification du programme, au niveau de l'ensemble de l'établissement comme au niveau de la matière, devraient être organisés en tenant compte de ces objectifs. Le programme doit permettre à tous les jeunes de devenir:

- des apprenants performants, qui aiment apprendre, progresser et réussir;
- des individus sûrs d'eux, capables de mener une vie saine et épanouie, à l'abri des dangers;
- des citoyens responsables qui apportent une contribution positive à la société.

Valeurs sous-jacentes au programme

L'éducation devrait refléter les valeurs pérennes qui contribuent au développement personnel et à l'égalité des chances pour tous, à une démocratie saine et juste, à une économie productive et au développement durable. Cela inclut des valeurs liées:

- à soi-même, en reconnaissant que nous sommes des êtres humains uniques, capables de maturité et de développement sur les plans spirituel, moral, intellectuel et physique;
- aux relations, qui sont fondamentales pour le développement et l'épanouissement de soi et d'autrui ainsi que pour le bien de la communauté. Nous apprécions les autres pour ce qu'ils sont et pas uniquement pour ce qu'ils ont ou ce qu'ils peuvent faire pour nous;
- à la diversité dans notre société, où la vérité, la liberté, la justice, les droits de l'homme, la primauté du droit et les efforts collectifs sont mis au service du bien commun. Nous sommes attachés à la famille, y compris dans ses différents modèles, en tant que source d'amour et de soutien pour tous ses membres et en tant que fondement d'une société solidaire. Nous sommes également attachés aux contributions à notre société de divers individus, cultures et héritages;
- à l'environnement, tant naturel qu'anthropique, en tant que source de vie, d'émerveillement et d'inspiration qui doit être protégée.

Dans le même temps, l'éducation doit nous permettre de répondre positivement aux possibilités et aux défis du monde en mutation rapide dans lequel nous vivons et nous travaillons. En particulier, elle doit nous préparer à nous engager en tant qu'individus, parents, travailleurs et citoyens dans les changements économiques, sociaux et culturels, y compris la mondialisation permanente de l'économie et de la société, qui induit de nouveaux modèles de travail et de loisirs et une expansion rapide des technologies de la communication.

Source: Profils nationaux (voir note de bas de page n° 15).

La Suède aspire à une approche des acquis de l'apprentissage mais a opté pour une démarche différente. Le document instaurant le programme pour le système d'enseignement obligatoire, l'éducation préscolaire et les centres de loisirs souligne que les activités doivent être caractérisées par une attention particulière au bien-être et au développement de l'individu et que le programme doit «viser à favoriser le développement spirituel, moral, social et culturel des élèves», en les préparant aux possibilités, aux responsabilités et aux expériences de la vie. Ce document précise que son approche est axée sur la réalisation d'objectifs. Des objectifs ont donc été établis pour tous les niveaux du système (réglementaire, local, établissements), en identifiant les buts du développement du programme scolaire. Ils sont décrits en termes d'«objectifs à atteindre» et d'«objectifs vers lesquels orienter les efforts» (*Skolverket* [Agence nationale suédoise pour l'éducation], 2006).

Encadré 26. **Suède: organisation du programme en objectifs à atteindre et en objectifs vers lesquels orienter les efforts**

La Suède a identifié les acquis de l'apprentissage qui doivent régir la conception et la mise en œuvre du programme scolaire.

Les «objectifs vers lesquels orienter les efforts» détaillés dans les documents définissant le programme et dont il est demandé aux établissements de garantir la réalisation pour chaque élève sont notamment les suivants:

- développer la capacité de se former et d'exprimer des points de vue éthiques à partir de ses expériences personnelles et de ses connaissances;
- respecter la valeur intrinsèque d'autrui;
- rejeter l'oppression et les mauvais traitements infligés à autrui et venir en aide à ceux qui en sont victimes;
- faire preuve d'empathie, comprendre la situation d'autres personnes et souhaiter agir au mieux de leurs intérêts;
- faire preuve de respect pour son environnement immédiat ainsi que pour l'environnement dans sa perspective plus large;
- développer la curiosité intellectuelle et le désir d'apprendre;
- développer sa propre méthode d'apprentissage;
- prendre confiance dans ses propres capacités;
- se sentir en sécurité et apprendre la considération et le respect dans ses relations avec les autres;
- apprendre à mener des recherches et à apprendre et à travailler de façon indépendante et collégiale;
- acquérir de bonnes connaissances dans les matières et les domaines scolaires afin de se développer et de se préparer pour l'avenir;
- acquérir un langage riche et varié et comprendre l'importance de le cultiver;
- apprendre à communiquer dans des langues étrangères;
- apprendre à écouter, discuter, raisonner et utiliser ses savoirs en tant qu'outil pour formuler et tester des hypothèses mais aussi pour résoudre des problèmes;
- réfléchir sur ses expériences et examiner et apprécier d'un point de vue critique les déclarations et les relations;
- acquérir suffisamment de connaissances et d'expériences pour pouvoir faire des choix mûrement réfléchis quant à son orientation scolaire et professionnelle ultérieure;
- assumer personnellement la responsabilité de ses études et de son environnement de travail;
- exercer progressivement une influence de plus en plus grande sur son éducation;
- comprendre les principes démocratiques et développer sa capacité à travailler dans un esprit de démocratie;
- acquérir suffisamment de connaissances et d'expériences pour pouvoir envisager différentes options et prendre des décisions sur son propre avenir;
- développer la capacité d'évaluer soi-même ses résultats.

Les «objectifs à atteindre» au cours de la scolarité obligatoire sont notamment les suivants:

- maîtriser le suédois, pouvoir écouter et lire et aussi pouvoir exprimer des idées et des réflexions oralement et par écrit;

- maîtriser les principes mathématiques de base et pouvoir les réutiliser au quotidien;
- connaître et comprendre les concepts et contextes de base des sciences naturelles, des sciences sociales et humaines ainsi que dans le domaine technique;
- avoir développé la capacité de s'exprimer de façon créative et souhaiter participer à l'éventail des activités culturelles qu'offre la société;
- connaître les éléments essentiels du patrimoine culturel suédois, nordique et occidental;
- avoir conscience de la culture, de la langue, des religions et de l'histoire des minorités nationales;
- être capable de développer et de mobiliser ses connaissances et son expérience sous autant de formes d'expression différentes que possible, y compris par la langue, l'image, la musique, le théâtre et la danse;
- avoir développé la compréhension d'autres cultures;
- être capable de communiquer oralement et par écrit en anglais;
- connaître les bases du droit et des normes de la société ainsi que ses propres droits et devoirs à l'école et dans la société;
- avoir conscience de l'interdépendance des pays et des différentes régions du monde;
- avoir conscience des exigences d'un bon environnement et comprendre les contextes écologiques de base;
- avoir une connaissance de base des impératifs pour rester en bonne santé et comprendre l'importance du mode de vie pour la santé et l'environnement;
- avoir une certaine connaissance des moyens de communication et de son propre rôle par rapport à ceux-ci;
- être capable d'utiliser les technologies de l'information comme un outil dans sa recherche de connaissances;
- développer son apprentissage et approfondir ses connaissances dans un certain nombre de disciplines de son choix.

Source: Skolverket, 2006.

Les objectifs à atteindre et les objectifs vers lesquels orienter les efforts du programme suédois semblent fournir une approche équilibrée des compétences spécifiques à des matières et des acquis de l'apprentissage. Dans une certaine mesure, les compétences spécifiques à des matières recoupent les objectifs à atteindre, tandis que les acquis de l'apprentissage correspondent aux objectifs vers lesquels orienter les efforts.

Malgré leur diversité, les évolutions dans les pays européens démontrent que les acquis de l'apprentissage ont désormais davantage d'influence sur la définition et la réforme des programmes scolaires qu'auparavant. Toutefois, une certaine prudence reste de mise. L'utilisation des acquis de l'apprentissage en tant que principe directeur ne signifie pas que d'autres aspects perdent de leur importance. Le cas de l'Irlande du Nord montre que le projet de modernisation du système scolaire englobe à la fois la détermination des buts et des objectifs (les finalités), l'identification des acquis escomptés de l'apprentissage, l'élaboration

d'un programme moderne et des instruments d'évaluation qui s'y rattachent (conditions institutionnelles), ainsi que le renforcement des capacités au service d'une pédagogie efficace.

Le fait que les acquis de l'apprentissage ne doivent pas être traités de manière isolée ressort clairement dans deux profils nationaux. Au Luxembourg, l'idée qu'il sera plus difficile d'appliquer une approche basée sur les compétences à l'enseignement général qu'à l'EFP fait l'objet d'un consensus. En Slovaquie, on considère que le succès de la réforme des programmes scolaires passe par le maintien de certains types traditionnels de savoirs et par un enseignement de qualité.

6.3. L'impact des acquis de l'apprentissage sur les programmes d'EFP en Europe

Nous avons déjà montré l'influence considérable de l'adoption d'une approche «fonctionnelle» de l'analyse professionnelle, sous ses différentes formes, sur le développement des certifications professionnelles dans de nombreux pays européens. En Allemagne, cette activité est menée en partenariat: les agences chargées de la recherche et des politiques collaborent avec les organisations de praticiens dans l'enseignement supérieur et l'EFP, dans le cadre de projets pilotes de développement. Nombreux sont ceux qui estiment qu'une approche des certifications professionnelles basée sur des référentiels ou des compétences est plus facilement applicable aux programmes d'EFP qu'aux programmes d'enseignement général ou d'enseignement supérieur; les savoirs et compétences professionnels (l'offre de compétences) ont un point de référence plus clairement identifiable sur le marché du travail (la demande de compétences) que dans l'enseignement général et supérieur. De ce fait, une approche basée sur les acquis de l'apprentissage est actuellement utilisée pour définir les programmes d'EFP dans de nombreux pays et les réformes des programmes d'EFP dictés par le contenu ou les conditions institutionnelles reposent généralement sur une approche fonctionnelle, basée sur les compétences ou les acquis de l'apprentissage.

Au Danemark, une nouvelle approche des plans d'éducation personnalisés, qui accorde de l'importance aux acquis de l'apprentissage dans l'EFP, a été introduite par le plan d'action pour une meilleure éducation (Danish Ministry of Education, 2002), qui concerne aussi l'enseignement général. Ce plan a mis en place des évaluations des compétences individuelles, qui servent de base aux plans d'éducation personnalisés des apprenants. Ces derniers établissent avec un tuteur un plan d'éducation personnalisé, qui décrit l'ensemble de leurs objectifs

d'apprentissage et la façon de les atteindre. Le plan d'éducation personnalisé repose sur une évaluation des compétences de l'apprenant et présente les grandes lignes d'un parcours individuel dans le système d'EFP.

Le découpage du programme d'EFP en modules ou en unités est une approche souvent adoptée avec la volonté déclarée de mieux mettre le programme en cohérence avec les acquis de l'apprentissage identifiés. Le Luxembourg prévoit de revoir radicalement la conception des programmes professionnels et d'organiser les programmes d'EFP de niveau secondaire supérieur sur la base d'unités de compétences enseignées et apprises grâce à un système modulaire souple et innovant où la combinaison de contenus et de compétences pourra être aménagée sous différentes formes pour chaque apprenant. En Finlande, une grande réforme des programmes a introduit une approche modulaire de l'enseignement professionnel (et général) secondaire supérieur et supérieur. Celle-ci laisse aux apprenants une grande marge de manœuvre quant au choix, au calendrier et à l'ordre des modules du programme, chacun étant associé à un temps d'apprentissage théorique et à des acquis d'apprentissage. La Slovénie a également modularisé ses programmes professionnels et a introduit des acquis de l'apprentissage prédéfinis ainsi qu'une approche basée sur l'accumulation de crédits.

Encadré 27. **Programmes d'EFP réformés en Slovénie: acquis de l'apprentissage et modularisation**

En 2001, de nouvelles lignes directrices ont été adoptées pour l'élaboration des programmes scolaires dans l'enseignement secondaire professionnel et technique afin d'améliorer la qualité des résultats dans l'EFP. Les objectifs ont trait notamment à la concertation sociale, à la décentralisation des responsabilités en matière de programmes vers les établissements, aux partenariats au niveau local, aux stages pratiques et à deux éléments spécifiques:

- la modularisation de l'EFP en vue d'élaborer des programmes plus souples et ouverts. Il s'agit de permettre aux apprenants, notamment aux adultes, de suivre un enseignement par étapes et d'entrer et de sortir des programmes sans perdre ce qu'ils ont acquis. La combinaison de modules devrait faciliter le développement de parcours d'apprentissage individualisés et permettre aux apprenants d'associer connaissances et compétences acquises par des voies formelles, non formelles et informelles et de valider et capitaliser ces apprentissages;
- la définition des acquis de l'apprentissage en termes de compétences professionnelles clés. Le concept sous-jacent aux réformes est que les programmes d'EFP devraient intégrer l'acquisition de connaissances et d'aptitudes afin de permettre aux étudiants de développer des compétences larges et efficaces. Les réformes visent dans une certaine mesure à abandonner le modèle de programme basé sur les matières, en vue de créer des situations d'apprentissage structurées autour de problèmes, permettant de relier savoirs théoriques et pratiques et de développer des compétences clés.

Source: Skolverket, 2006.

Des pays tels que la Croatie et la Turquie, dans lesquels des réformes sont prévues, ont actuellement et jusqu'à la mise en place de ces réformes une approche plus traditionnelle, dictée par le contenu.

6.3.1. Compétences techniques et compétences transversales

Parallèlement à la transition vers ce qui est souvent qualifié d'«approche fondée sur les compétences» des programmes d'EFP, s'est opéré un élargissement de la gamme des compétences considérées comme importantes. Cela se vérifie dans la plupart des catégorisations de l'apprentissage étudiées au chapitre 3 et se reflète dans les récents travaux menés en collaboration au niveau européen sur les compétences clés et dans l'accent mis sur ces dernières.

En Allemagne, le recul de la primauté des compétences techniques qui caractérisait la formation en apprentissage traditionnelle est attesté par l'évolution de l'approche de la *Kompetenz* observée au fil des ans au sein du *Dualsystem*. Si les aspects théoriques et pratiques de l'acquisition des compétences techniques conservent une grande importance, de nouvelles approches de l'acquisition des compétences ont été ajoutées. Les programmes d'EFP en Allemagne sont désormais spécifiquement basés sur les manuels de formation concernant la *Handlungskompetenz* (compétence d'action professionnelle) déclinée en plusieurs types de compétences: *Fachkompetenz* (propre à la discipline), *Personalkompetenz* (personnelle) et *Sozialkompetenz* (sociale). Une attention considérable a été accordée aux besoins en métacompétences, notamment dans les processus de fabrication de haute technologie.

Comme l'ont montré les chapitres précédents de ce rapport, la plupart des pays adoptent des catégories d'acquis de l'apprentissage pour les programmes d'EFP qui intègrent des compétences clés plus larges, ou compétences transversales. Cela reflète l'évolution des profils professionnels et de l'organisation des lieux de travail, les changements qui interviennent dans les modèles d'enseignement général, mais aussi les incertitudes professionnelles qui sont le lot de nombreux individus.

6.4. L'impact du processus de Bologne

Dans l'enseignement supérieur, le processus de Bologne a clairement donné le signal d'évolutions majeures en termes de programmes et d'évaluation. Globalement, des actions sont en cours mais à des stades de développement assez peu avancés.

Pour beaucoup d'observateurs, le processus de Bologne représente un changement de paradigme potentiel remettant en question le modèle traditionnel d'université humboldtienne et les approches de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation qui ont dominé une grande part de l'enseignement supérieur européen. La modernisation de l'enseignement supérieur met davantage l'accent mis sur la gestion stratégique, la compétitivité, les liens avec le marché, la mesure des performances et les sources alternatives de financement de l'enseignement et de la recherche. Elle reconnaît les missions intégrées de formation, de recherche et d'innovation non seulement comme une condition essentielle à la réussite de la stratégie de Lisbonne dans son ensemble, mais également dans le cadre de l'évolution plus large vers une économie de la connaissance de plus en plus mondialisée ⁽⁴⁰⁾. La Commission européenne encourage vivement la réforme des cursus d'enseignement supérieur:

«Pour pouvoir surmonter les écarts durables entre la qualification des diplômés et les besoins du marché du travail, les cursus universitaires devraient être structurés de telle manière qu'ils augmentent directement l'employabilité des diplômés et contribuent à l'effort de formation de la main-d'œuvre en général. Les universités devraient offrir des cursus innovants, des méthodes d'enseignement et des cours de formation continue ou de recyclage qui combinent des compétences générales utiles sur le marché du travail et des compétences liées plus particulièrement à une discipline spécifique» (Commission européenne, 2006, section 4, p. 7).

Le processus de Bologne s'est de plus en plus concentré sur l'amélioration des certifications. Ses différentes réformes structurelles, ainsi que les nouveaux outils de reconnaissance et de transparence, sont destinés à faciliter les améliorations de la base au sommet en matière d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation. Par ailleurs, le communiqué de Londres de 2007 faisait pour la première fois mention d'«une formation davantage centrée sur l'étudiant et fondée sur les résultats». L'importance de cette adhésion à une formation centrée sur l'étudiant, «loin d'une offre conçue par le seul enseignant», ne doit pas être sous-estimée. Elle reconnaît qu'en l'absence d'un tel changement au niveau des établissements d'enseignement supérieur, le processus de réforme de Bologne aura peu de résultats. La nature et l'orientation des réformes de l'enseignement supérieur, et des acquis de l'apprentissage en particulier, sont clairement établies. Le facteur inconnu

⁽⁴⁰⁾ Pour de plus amples informations, voir: Commission européenne, 2006a

est le temps qu'il faudra pour les mettre pleinement en application au niveau où elles sont importantes, c'est-à-dire au niveau des établissements.

Les ministres responsables de la mise en œuvre du processus de Bologne ont soutenu des changements profonds dictés par l'adoption des acquis de l'apprentissage, qui constituent sans doute le catalyseur de changement le plus important, avec les crédits et le nouveau type de cadre des certifications. Le recours aux acquis de l'apprentissage au niveau des modules et des programmes d'enseignement (certifications) implique de reconsidérer certaines questions clés, afin notamment de déterminer qui nous éduquons, ce que nous enseignons, comment nous apprenons, où intervient l'apprentissage, et comment les programmes sont dispensés, exprimés et évalués. L'adoption d'une approche axée sur les acquis de l'apprentissage focalise les activités sur l'apprenant plutôt que sur l'enseignant. Elle plébiscite l'idée de l'enseignant en tant que médiateur ou gestionnaire de l'apprentissage et reconnaît qu'une grande part de l'apprentissage a lieu à l'extérieur de la classe, sans la présence d'un enseignant. Elle implique également l'idée que les étudiants devraient participer activement à la planification et à la gestion de leur propre formation et assumer davantage de responsabilités dans ce processus, pour se transformer progressivement en apprenants indépendants. Cette approche représente à la fois une évolution et un défi pour les pratiques en vigueur dans bon nombre d'établissements d'enseignement supérieur en Europe. Cela se vérifie tout particulièrement dans de nombreux pays d'Europe centrale et orientale, qui ont peu d'expérience de l'autonomie académique et ont traditionnellement entretenu des relations «paternelles» fortes avec les ministères d'État.

Les réformes de l'enseignement supérieur en Europe avancent à un rythme inégal et leur réussite n'est pas assurée. Toutefois, tous les éléments actuels, comme l'ont reconnu les ministres de Bologne, sont très positifs. Ils ont également reconnu que le résultat des réformes de Bologne est supérieur à la somme de ses parties et devrait être considéré dans son ensemble. L'adoption progressive des acquis de l'apprentissage est, depuis la réunion ministérielle de Londres, considérée parallèlement à des réformes complémentaires telles que les cadres des certifications et le développement de cadres institutionnels modulaires basés sur les crédits qui prévoient une grande possibilité de choix (multiples filières) et une progression et une séquence claires des modules proposés. Ces systèmes souples peuvent offrir aux étudiants des options d'études attractives et de multiples parcours éducatifs qui sont clairement décrits en termes d'acquis de l'apprentissage.

Le modèle de réforme de Bologne est limpide du point de vue tant de ses finalités que des outils et approches requis. Il rejette les approches habituelles axées sur les conditions institutionnelles, qui présentent le programme d'études comme une liste de contenus, et il réfute catégoriquement toute notion de tronc commun prescrit par l'État. Il vise à encourager des certifications plus fonctionnelles, qui associent les études universitaires d'usage à plus d'«employabilité» et qui mettent davantage l'accent sur les compétences transférables telles que caractérisées par les travaux du projet *Tuning*.

Il est généralement accepté que l'apprentissage centré sur l'étudiant exige l'utilisation des acquis de l'apprentissage. Cela devrait mettre automatiquement l'accent sur la façon dont les apprenants apprennent et la conception d'environnements d'apprentissage efficaces, conduisant à un effet en cascade qui relie l'utilisation des acquis de l'apprentissage, la sélection de stratégies d'enseignement appropriées et le développement de techniques d'évaluation adaptées. Cela se fait dans le contexte des points de référence externes (cadres des certifications, descripteurs de certification, descripteurs de niveau, énoncés de critères de référence), qui constituent la nouvelle infrastructure éducative de Bologne. Le modèle de Bologne a pour objet de proposer une approche unique, cohérente et intégrée de l'enseignement supérieur dans laquelle les modules ne sont pas développés en vase clos mais au sein d'un environnement dynamique qui met directement la sphère interne de l'établissement en relation avec la sphère externe du CNC et du système d'assurance qualité. Dans la pratique toutefois, les avancées vers cet objectif seront vraisemblablement progressives et, dans certains cas, elles suscitent davantage l'intérêt des décideurs politiques que des acteurs de terrain qui participent aux réformes au sein des universités.

Même si la vision de Bologne est claire, tout comme le rôle que doivent y jouer les acquis de l'apprentissage aux niveaux national, régional et institutionnel, c'est à chacun des pays qu'il appartient d'assurer la mise en œuvre des réformes nationales et locales nécessaires. Or, on relève un certain nombre de problèmes techniques importants non résolus liés à la formulation des acquis de l'apprentissage au sein du processus de Bologne. La nature et l'ampleur de l'application des acquis de l'apprentissage ne font pas l'unanimité, notamment en ce qui concerne:

- (a) la question de savoir si les acquis de l'apprentissage doivent être formulés en tant que «seuil» minimal ou en tant que résultats attendus des «meilleurs» étudiants ou des étudiants «moyens»;
- (b) le nombre d'acquis réels et le niveau de détail de chaque module ou unité d'études;

- (c) le nombre d'acquis réels et le niveau de détail de chaque certification (cela est également lié au développement – ou non – d'énoncés de critères de référence par matière/secteur au niveau national);
- (d) l'utilisation des acquis de l'apprentissage pour établir les critères de réussite (critères d'évaluation) et les performances relatives des individus (critères de classement);
- (e) le fait que les approches des acquis de l'apprentissage dans les systèmes d'évaluation et de classement sont étroitement liées aux références à des critères alors que les références à des normes sont présentes dans beaucoup de systèmes européens, notamment dans l'enseignement général et l'enseignement supérieur.

Pour l'heure, ces questions ne sont pas résolues et plusieurs pays pourraient adopter des solutions et des approches différentes, ce qui serait une source de confusion. Nombre de bonnes pratiques et d'expériences pourraient contribuer à résoudre ces problèmes pratiques et techniques, qui pourraient aussi être résolus naturellement par une combinaison de forces du marché, d'instruments transparents et d'approches communes de l'assurance qualité. Toutefois, leur résolution soulève la question importante des synergies, en termes de pratiques techniques respectives associées aux acquis de l'apprentissage, entre l'enseignement supérieur, l'EFP et l'enseignement général. La présence de discordances techniques majeures entre leurs approches respectives créerait des barrières nationales et internationales à la mobilité et à la reconnaissance.

6.5. Les acquis de l'apprentissage dans l'évaluation

Les profils nationaux ont fourni des informations limitées concernant l'impact sur l'évaluation du développement des approches des acquis de l'apprentissage dans les certifications et les programmes. Ces informations ont été complétées par les résultats d'une enquête menée par l'unité du Royaume-Uni d'Eurydice ⁽⁴¹⁾. Il est intéressant de décomposer cette analyse de l'impact exercé sur l'évaluation par les réformes des acquis de

(41) Eurydice, 2008. Les pays suivants ont répondu: Allemagne, Irlande, Espagne, France, Italie, Hongrie, Pays-Bas, Suède et Royaume-Uni (Angleterre, Irlande du Nord, Écosse et pays de Galles). L'enquête portait sur l'évaluation au cours de la scolarité obligatoire.

l'apprentissage pour les certifications et les programmes en trois volets: les processus d'évaluation au cours de la scolarité obligatoire, l'évaluation des certifications générales postobligatoires et l'évaluation dans l'EFP postobligatoire.

6.5.1. Les acquis de l'apprentissage et l'évaluation dans la scolarité obligatoire

Les données disponibles indiquent que la plupart des évaluations sont assez étroitement liées aux matières du programme scolaire, en particulier aux domaines qui sont identifiés dans le cadre d'un tronc commun. Dans les pays qui ont introduit des dispositifs d'examen externes, généralement vers la fin d'un cycle ou à proximité des principaux points de transition du parcours scolaire de l'apprenant, le principal objectif est souvent sommatif. Les épreuves sont axées sur la responsabilité, l'assurance qualité et l'élévation des niveaux d'éducation.

En Angleterre ⁽⁴²⁾, une évaluation et des tests obligatoires portant sur les matières prescrites par le programme national visent à établir les performances des étudiants dans ces matières. Bien que les tests, contrairement aux évaluations effectuées par les enseignants, puissent ne couvrir qu'un domaine limité dans chaque matière, ils visent à fournir une évaluation valable de ce domaine. Il s'agit donc de tests basés sur le programme. L'objectif est sommatif: évaluer les performances des élèves. Les résultats des tests nationaux portant sur le programme et des évaluations effectuées par les enseignants ont également pour objet de fournir des informations aux parents et au public afin de les aider à apprécier la qualité de l'enseignement dispensé. Dans le même temps, les enseignants sont encouragés (par le biais de moyens autres que les évaluations) à établir des liens entre les matières. Des thèmes interdisciplinaires et des aptitudes en matière de réflexion sont prescrits par les textes officiels mais ils ne font pas l'objet de constructions explicites d'évaluation dans les tests nationaux.

En France, l'évaluation des élèves revêt différentes formes. Il y a une évaluation sommative, à savoir les notes attribuées par les enseignants aux élèves à titre individuel et qui figurent sur le carnet de l'élève à la fin de chaque trimestre et/ou année, qui peuvent s'accompagner d'appréciations plus qualitatives. Depuis 1989, des évaluations nationales diagnostiques

⁽⁴²⁾ Victorian Curriculum and Assessment Authority (VCAA), 2007; Victorian Qualifications Authority (VQA), 2003.

obligatoires sont menées au début de certains cycles (de deux ou trois ans); elles sont organisées en début d'année scolaire en CE2 (3^e année du primaire) et en 6^e au collège (1^{re} année du secondaire inférieur). L'objectif est d'évaluer les points forts et les points faibles de chaque élève en mathématiques et en français. Une évaluation diagnostique nationale est également à l'essai en CE1 (2^e année du primaire) afin d'évaluer les difficultés des élèves et d'y remédier. Les résultats fournissent des statistiques nationales sur l'acquisition de compétences mais ne sont pas publiés par établissement. L'évaluation a également un objectif sommatif clair: comparer les résultats obtenus par le système éducatif avec les objectifs établis à des stades clés du parcours scolaire. L'utilisation régulière de cet échantillonnage en fin d'année donne aux décideurs politiques en matière d'éducation un retour d'informations mais aussi des données comparatives sur plusieurs années.

Certains pays prêtent une attention plus particulière à la mise en évidence des points forts et des points faibles des élèves dans des matières clés, afin de les aider à atteindre les résultats escomptés d'ici l'âge de 18 ans. En Suède, on observe une évolution en faveur d'une prédominance plus marquée des acquis de l'apprentissage dans différents aspects des systèmes de certifications ou du programme scolaire. Les tests nationaux sont obligatoires à certains stades de la scolarité et facultatifs à d'autres. Aux termes de la directive de 2004 du gouvernement, le système de tests nationaux a pour objet de contribuer à rehausser le niveau des élèves, d'illustrer les objectifs des cours et les critères de notation, de soutenir un processus de notation juste et fiable (aide à la notation), de révéler les forces et les faiblesses des élèves et, par la compilation des résultats, de renseigner sur les performances globales. Les tests sont destinés à aider les enseignants à prendre les mesures nécessaires pour soutenir les élèves dans leur développement et pour planifier leur enseignement. Les résultats visent à mettre en lumière les acquis et les lacunes dans les matières concernées et à donner une indication sur les chances qu'a un élève d'atteindre les objectifs au terme de la scolarité obligatoire de base, à 16 ans. Les tests critériels facilitent également l'évaluation nationale des performances scolaires.

Ces cas témoignent d'une distinction entre mesures d'évaluation externes, à finalité formative pour l'apprentissage de l'élève ou l'évaluation pour l'apprentissage – comme la décrivent les documents irlandais –, et dispositifs d'évaluation externes, dont le principal but est d'établir des comparaisons systémiques sommatives. L'objectif peut être de comparer dans la durée des établissements ou des zones géographiques, voire un même établissement ou une même zone. Même si, dans la plupart de ces cas, la finalité est soit

sommative soit formative, on note clairement des chevauchements. Toutefois, l'approche formative des tests externes au cours de la scolarité obligatoire est celle qui se rapproche le plus des approches en faveur des acquis de l'apprentissage; cela ne doit pas réduire l'importance de l'évaluation des performances de l'établissement dans un contexte plus large.

Les pays qui mènent des évaluations externes des élèves au cours de la scolarité obligatoire semblent avoir recours à des tests écrits, accompagnés dans certains cas d'évaluations orales ou d'évaluations par les enseignants. De nombreux systèmes européens ne reposent pas sur des tests externes mais uniquement sur des tests ou des évaluations internes ou menés par les enseignants. Globalement, il n'y a aucune corrélation évidente entre une approche des acquis de l'apprentissage et l'utilisation d'un type de système d'évaluation par rapport à un autre. En fait, l'évaluation des acquis de l'apprentissage semble généralement un domaine encore à développer dans les pays européens. L'évaluation des acquis de l'apprentissage est de toute évidence un type de concept autrement plus ambitieux que les évaluations visant à mesurer le niveau de maîtrise ou de mémorisation de contenus. Elle a des finalités à la fois sommative, formative et évaluative. Elle implique d'évaluer les apprenants lorsqu'ils sont prêts et non à des dates figées sur un calendrier et, surtout, elle fait appel à un plus large éventail d'outils d'évaluation que les tests et examens traditionnels.

6.5.2. L'évaluation et les acquis de l'apprentissage dans l'enseignement secondaire supérieur général et l'EFP

On observe une tendance marquée à la prédominance persistante, dans les systèmes de tests certificatifs de l'enseignement secondaire supérieur, des examens écrits traditionnels, parfois assortis d'épreuves pratiques et d'activités de recherche ou de projet. Ces examens sont essentiellement menés par matière et semblent globalement assez imperméables au changement. Cela peut être dû à leur utilisation en tant que point traditionnel d'entrée dans ou de transition vers l'enseignement supérieur, une position totemique que les sociétés sont récalcitrantes à modifier.

En revanche, les certifications professionnelles ont eu tendance à intégrer des formes d'évaluation plus variées, dont beaucoup sont étroitement liées à des acquis de l'apprentissage non limités à un champ disciplinaire spécifique. La France et la Finlande permettent d'illustrer cette distinction.

Encadré 28. Innovations basées sur les acquis dans l'évaluation de l'EFP en France et en Finlande

Finlande

On constate une évolution par rapport aux programmes modulaires de formation initiale où, pour les certifications d'EFP, les crédits sont traditionnellement obtenus après achèvement d'une unité. L'accent est désormais mis sur les évaluations de «démonstration», où les candidats doivent montrer in situ ou par une méthode appropriée basée sur les acquis les savoirs, aptitudes et compétences qu'ils maîtrisent. Les objectifs et les critères d'évaluation des démonstrations des compétences sont déterminés dans le tronc commun élaboré par le Conseil national de l'éducation.

Les prestataires d'EFP nomment des organes spécialisés afin de planifier et d'établir les tests et désignent également les examinateurs. Les comités de certifications sont responsables de l'organisation et de la supervision des tests de compétences. Leurs membres (neuf au maximum par comité) sont nommés par le Conseil national de l'éducation parmi des experts de chaque secteur. Certains sont enseignants, mais la majorité d'entre eux sont des représentants des salariés, des employeurs et des travailleurs indépendants, avec une représentation paritaire. Les comités de certifications ont un mandat de trois ans.

France

Le référentiel d'évaluation pour chaque diplôme professionnel précise, y compris pour le volet du cours qui n'est pas directement professionnel, à savoir pour les matières d'enseignement général, l'objectif global de l'évaluation, le coefficient attribué à chaque élément d'évaluation et les éléments à évaluer pour chaque compétence. Les évaluations portant sur les matières générales s'appuient sur le programme de l'année/la classe concernée (par exemple, dernière année du bac professionnel); elles sont très similaires à celles de l'enseignement général et sont basées sur les méthodes d'analyse et de synthèse que l'apprenant a apprises et sur le contenu du programme concerné.

Le volet professionnel représente environ la moitié de la note globale. L'évaluation est à la fois continue et finale et comporte des épreuves écrites et pratiques. L'aspect professionnel est défini en termes de performances professionnelles escomptées et pas en fonction de matières d'enseignement définies d'un point de vue académique. Des stages de 16 semaines en moyenne sur deux ans font partie intégrante de l'évaluation des performances des élèves en bac professionnel. Les établissements concluent des contrats avec les entreprises qui accueillent les apprenants et ces derniers conviennent avec les enseignants et les maîtres de stage des objectifs et des modalités d'évaluation de l'apprentissage sur le lieu de travail. Les prestations et l'évaluation de l'apprentissage au poste de travail sont encadrées par des conventions conclues entre les entreprises locales et les établissements. L'évaluation pour la certification est également innovante.

Dans la pratique, il existe plusieurs modalités d'examen: un panache d'épreuves finales écrites ou orales, la présentation et l'évaluation continue des dossiers des apprenants pour certaines disciplines professionnelles ou spécialisées du programme, et une évaluation des savoirs et aptitudes acquis en stage au cours de l'immersion en milieu professionnel spécialisé.

Par contre, en Allemagne, alors que le système de certifications du *Dualsystem* repose sur l'évaluation des procédures et des acquis pour le volet au poste de travail et sur des examens pour le volet scolaire, les élèves de l'enseignement secondaire supérieur de la filière générale sont soumis à une palette d'évaluations plus importante que dans beaucoup d'autres pays. Bien qu'il ne témoigne pas d'une approche plus poussée des acquis de l'apprentissage, ce système laisse libre champ à l'inclusion d'aptitudes et de domaines de compétences plus larges.

Certains pays font état d'approches innovantes de l'évaluation. On relève un exemple instructif dans l'État de Victoria, en Australie, où le certificat victorien d'apprentissage appliqué (VCAL)⁽⁴³⁾ a été mis en place depuis 2000 en tant que nouvelle certification de niveau secondaire supérieur. Les acquis de l'apprentissage définissent le programme et l'évaluation, sans toutefois en prescrire le contenu, les détails ou les modalités. L'accent est placé sur les activités d'évaluation concrètes, liées à des tâches et activités authentiques, afin de refléter les acquis de l'apprentissage identifiés et précisés dans le référentiel de la certification. L'élève peut produire un éventail de preuves convenues de types très différents pour l'évaluation – dont des projets et documents écrits, des produits et éléments de processus – rassemblées dans un portfolio. Pour revenir sur les nouveaux développements en Finlande, l'évaluation basée sur la démonstration est menée de la façon suivante:

«Le test permettant de démontrer un savoir-faire professionnel consiste en une situation ou un processus de travail, au cours duquel l'apprenant doit faire la preuve de ses savoirs et des aptitudes professionnelles exigées dans la vie active, en réalisant des tâches pratiques sur le lieu de travail ou dans l'établissement scolaire. Les épreuves permettent d'évaluer le savoir-faire professionnel défini dans les objectifs du tronc commun. Les épreuves sont planifiées, organisées et évaluées conjointement par les établissements d'enseignement et le monde professionnel. L'essentiel du contenu de chaque entité d'étude est testé. L'évaluation des résultats aux épreuves est basée sur des discussions préalables entre l'enseignant, l'apprenant et le tuteur de formation. Les organisateurs de l'enseignement sont invités à intégrer les tests de compétences dans leur programme. Les organisateurs doivent également désigner un organe composé de plusieurs membres afin de guider et de superviser la mise en œuvre des tests. Les tests de démonstration des compétences professionnelles sont menés régulièrement tout au long de la période

⁽⁴³⁾ Les informations sur l'Angleterre, l'Irlande et la Suède sont extraites des données collectées par Eurydice.

de formation et font partie intégrante de l'enseignement et de l'apprentissage d'un métier ou d'une profession. L'apprenant passe de ce fait une panoplie de tests de compétences au cours de ses études» (Rakkolainen et Ecclestone, 2008, p. 10).

Ces modalités d'évaluation impliquent un degré considérable de partenariat local, faisant toute confiance aux enseignants et aux formateurs. Elles exigent aussi de combiner judicieusement un cadre réglementaire d'habilitation, la décentralisation des responsabilités, un degré élevé de confiance mutuelle et un système fiable d'assurance qualité.

6.6. Conclusions

Au risque de simplifier à outrance, Klarus (1998) avance qu'il existe deux modèles prédominants d'apprentissage et d'évaluation: le modèle d'apprentissage et d'évaluation traditionnel, qui laisse peu de place aux acquis de l'apprentissage identifiés, hormis s'ils sont étroitement liés à des matières du programme, qu'il oppose au nouveau modèle ouvert à l'apprentissage contextuel et social et à des

Encadré 29. Les modèles traditionnel et nouveau d'apprentissage et d'évaluation dans l'EFPP

Modèle traditionnel d'apprentissage et d'évaluation	Nouveau modèle d'apprentissage et d'évaluation
L'individu supporte les risques: abandon une fois, abandon toujours	Les risques sont partagés, les jeunes déscolarisés peuvent poursuivre leur développement et faire valider les compétences qu'ils ont acquises ailleurs
Individualisation des activités d'apprentissage isolées	Apprentissage authentique, contextuel et social
Contenu d'apprentissage académique, primauté des savoirs	Application des savoirs dans des situations réalistes, accent sur le développement des compétences
Savoirs parallèles aux aptitudes, mais dissociation fréquente entre les deux	Compétences: situation + information + expériences + aptitudes + attitude
Évaluation des savoirs destinée au classement, au contrôle de l'accès, à l'exclusion et à l'identification des lacunes	L'évaluation vise à valider les compétences et à améliorer l'apprentissage

Source: Klarus, 1998.

conceptions plus larges des acquis de l'apprentissage. L'utilisation croissante des acquis de l'apprentissage dans l'élaboration des programmes a de profondes implications pour les efforts visant à mieux centrer les systèmes d'éducation et de formation sur l'apprenant.

Les récents développements dans les programmes d'EFP mettent clairement en évidence le mouvement en faveur d'approches qui sont basées sur les acquis de l'apprentissage. Les réformes visent à améliorer l'attrait des programmes d'EFP pour les employeurs et les apprenants, ainsi que l'adéquation entre l'offre d'EFP et les besoins du marché du travail.

En revanche, pour les programmes de l'enseignement général, de nombreux pays persistent dans une approche de l'apprentissage et des acquis de l'apprentissage plus traditionnelle, limitée aux disciplines. Parmi les pays qui identifient désormais les acquis de l'apprentissage pour leurs programmes scolaires, on peut distinguer deux approches. Des pays tels que la France et la Finlande identifient des compétences clés qui sont associées à un tronc commun, en précisant les types de savoirs et d'aptitudes que tous (ou presque tous) les jeunes devraient acquérir au terme d'un niveau ou d'un cycle. La Norvège, la Suède et le Royaume-Uni sortent quant à eux des limites de la classe et des disciplines pour identifier les acquis de l'apprentissage généraux, y compris les savoirs, aptitudes, attitudes et valeurs que la plupart des jeunes sont censés développer au cours de leur scolarité. Il convient de noter que la phase de l'enseignement secondaire supérieur général dans beaucoup de pays se limite encore à un apprentissage individualisé, aux savoirs disciplinaires théoriques et à une évaluation axée sur le contrôle de l'accès au niveau supérieur, en particulier à l'enseignement supérieur.

Le processus de Bologne a identifié des acquis de l'apprentissage généraux pour l'enseignement supérieur. Toutefois, dans les réaménagements structurels de leurs cursus pour les mettre en conformité avec le processus de Bologne, la plupart des universités continuent de porter une attention particulière aux savoirs spécifiques à une discipline ou à une filière.

Dans certains pays, on note un mouvement très net en faveur de l'évaluation basée sur les acquis de l'apprentissage, comme en témoignent les études de cas qui montrent que l'introduction des acquis de l'apprentissage constitue un moyen efficace d'orienter les pratiques d'évaluation, en remplaçant les notions plus traditionnelles telles que l'achèvement d'un cours et les tests évaluant la maîtrise d'un contenu, dont la légitimité dépend des conditions institutionnelles de l'apprentissage. Le rapport a mis en évidence plusieurs innovations, comme en Norvège pour l'évaluation dans l'enseignement général et en Finlande pour les réformes de l'évaluation dans l'EFP. En

Irlande, comme le montrera le chapitre 7, les acquis de l'apprentissage sont un facteur constant dans le système flexible de reconnaissance des apprentissages informels et non formels récemment mis en place. Ces approches de l'évaluation reposent pour une grande part sur des moyens d'évaluation tels que le dossier de l'apprenant, la présentation de projets et autres travaux que l'apprenant a produits après négociation ou accord avec les enseignants ou formateurs, et l'évaluation formative de l'expérience d'apprentissage dans la communauté ou sur le lieu de travail.

Cela étant, l'évaluation reste essentiellement attachée aux approches sommatives traditionnelles et sert plusieurs objectifs. Dans la pratique, les décideurs politiques, les praticiens et les chercheurs aspirent tous à une évaluation à la fois utile, fiable et inspirant la confiance. Bien qu'il n'y ait pas de consensus sur le juste équilibre, l'évolution constatée vers les acquis de l'apprentissage exige des changements majeurs dans les pratiques bien établies de tests et d'évaluation.

6.6.1. Synthèse des questions soulevées

Le recours croissant aux acquis de l'apprentissage dans l'élaboration des programmes n'est pas sans incidence pour les efforts visant à mieux centrer les systèmes d'éducation et de formation sur l'apprenant. Cela aura des impacts profonds sur les établissements et sur le rôle des enseignants.

L'utilisation plus explicite des acquis de l'apprentissage dans l'EFP illustre le bon usage qui pourrait être fait des acquis de l'apprentissage dans l'enseignement général. Il semble que l'enseignement secondaire supérieur soit le secteur le plus réfractaire à l'adoption d'une approche plus globale basée sur les acquis de l'apprentissage, qui s'éloignerait des normes académiques traditionnelles.

Les points de référence externes pour l'EFP sont plus clairs que pour l'enseignement général et supérieur. Toutefois, les parties prenantes dans ces sous-secteurs de l'enseignement devraient pouvoir identifier des ensembles adaptés d'acquis de l'apprentissage.

Pour les enseignants et pour la gestion de l'activité d'apprentissage, il convient d'accorder suffisamment d'importance aux acquis de l'apprentissage par rapport aux autres aspects tels que les buts et objectifs, le contenu du programme, la pédagogie, l'évaluation et l'assurance qualité.

Dans l'enseignement général, un certain nombre de pays ont progressé dans l'identification des acquis de l'apprentissage visés par les programmes scolaires. Une question désormais prépondérante est de savoir comment appliquer ces acquis de l'apprentissage pour renforcer le développement

des apprenants et améliorer l'acquisition de connaissances et d'aptitudes, mais aussi comment évaluer les performances.

Des questions techniques se posent également concernant l'évaluation. Il convient de clarifier les finalités formative ou sommative des outils d'évaluation. L'observation et l'évaluation par les enseignants peuvent être la forme la plus appropriée dans certains cas alors que les dossiers, projets, produits et autres preuves peuvent l'être davantage dans d'autres cas. Il se peut que les formes traditionnelles d'évaluation (telles que les épreuves et examens écrits) aient encore un rôle à jouer à cet égard.

Des changements sont intervenus dans la politique d'enseignement supérieur mais, pour l'heure, l'approche plus globale des acquis de l'apprentissage n'a été appliquée dans les établissements que dans une faible mesure.

Les acquis de l'apprentissage dans la reconnaissance nationale des apprentissages informels et non formels

7.1. Introduction

Nombre de pays européens manifestent un intérêt de plus en plus marqué à l'égard de la reconnaissance des apprentissages informels et non formels, qu'ils considèrent généralement comme un volet de la stratégie d'éducation et de formation tout au long de la vie, mais parfois aussi comme un moyen de faciliter l'accès à la certification pour les adultes ayant de l'expérience mais peu de qualifications formelles. Ce chapitre étudie la façon dont les acquis de l'apprentissage sont mis à contribution pour la validation ou la reconnaissance des apprentissages informels et non formels au niveau européen.

Une analyse de cette reconnaissance dans différents pays européens a été conduite dans le cadre de la récente mise à jour (2007) de l'inventaire européen sur la validation des apprentissages informels et non formels ⁽⁴⁴⁾, qui a mis à disposition les projets de rapport des différents pays contenus dans l'inventaire. La mise à jour 2007 de cet inventaire, lancé en 2004 par la Commission européenne et le Cedefop, constitue la principale source d'informations des encadrés de ce chapitre et des paragraphes correspondants sur les profils des différents pays ⁽⁴⁵⁾. L'étude que mène actuellement l'OCDE sur l'apprentissage informel et non formel a également fourni des informations de référence et des perspectives sur le sujet.

Nous débiterons notre examen par une brève vue d'ensemble de cette reconnaissance, afin de situer le contexte qui nous permettra de décrire l'importance accordée aux acquis de l'apprentissage dans les différents systèmes de reconnaissance européens. Le terme de reconnaissance est employé dans plusieurs sens différents. Il est utile de faire une distinction

⁽⁴⁴⁾ Disponible sur internet: <http://www.ecotec.com/europeaninventory/2007.html> [cité le 24.10.2008].

⁽⁴⁵⁾ Voir note de bas de page n° 3.

entre la reconnaissance des acquis pour l'accès à un programme d'études ou une dispense partielle d'études et les processus de reconnaissance d'acquis à faire valoir en vue de l'obtention d'un diplôme ou d'une certification complets. À cela il importe d'ajouter le processus de reconnaissance des apprentissages formels certifiés (par exemple, lorsqu'une certification a été délivrée dans un autre pays), d'autant que la mise en place de systèmes d'accumulation et de transfert de crédits pour l'EFP en Europe et les diplômes de l'enseignement supérieur s'appuient de plus en plus sur des ensembles d'acquis de l'apprentissage.

7.2. État des lieux

Il apparaît clairement, à la lecture des projets de rapport des différents pays contenus dans l'inventaire, qu'il y a en Europe une répartition équilibrée entre les pays qui ont fait avancer la reconnaissance de l'apprentissage au niveau des politiques et/ou des pratiques et ceux qui manifestent un intérêt moindre pour la question ou qui n'en sont qu'aux premiers stades de développement de leur système.

Les rapports nationaux indiquent, par exemple, que la Belgique (Wallonie et Flandre), le Danemark, l'Estonie, la Finlande, la France, l'Islande, l'Irlande, les Pays-Bas, la Norvège, le Portugal, la Roumanie, la Suède et le Royaume-Uni (Angleterre, Irlande du Nord, pays de Galles et Écosse) utilisent ou développent tous des systèmes ou des modalités de mise en œuvre de la reconnaissance des apprentissages, chacun dans son propre contexte. En Croatie, en Allemagne, en Grèce, en Hongrie, en Slovaquie, en Lettonie, au Liechtenstein, en Pologne et en Turquie, les données indiquent que la reconnaissance des apprentissages n'est pas une priorité politique ou que son développement n'en est qu'à ses débuts.

Les données fournies par l'inventaire européen semblent indiquer que le développement et la mise en œuvre des procédures de reconnaissance des acquis progressent à des vitesses différentes dans les différents sous-secteurs. Celui de l'EFP est le plus actif, alors que, dans l'enseignement supérieur, le rythme est plus inégal: si quelques pays ont accompli certains progrès, peu d'éléments indiquent qu'ils se soient traduits par une augmentation quantitative de la reconnaissance des apprentissages informels ou non formels, que ce soit pour accéder à un programme d'études, être dispensé de certains cours ou obtenir une certification.

Peu de pays ont une approche systémique de la mise en œuvre de la reconnaissance des acquis comme outil de support à l'apprentissage tout au long de la vie.

7.3. Les acquis de l'apprentissage dans les différentes approches de reconnaissance

Cette section examine dans quelle mesure les pays qui s'efforcent d'améliorer leurs mécanismes de reconnaissance adoptent des approches axées sur les acquis de l'apprentissage et, le cas échéant, les moyens mis en œuvre à cet effet. Les variables permettant d'établir une distinction entre les différentes approches sont:

- (a) le fait que les règlements aient une base législative ou qu'ils dépendent d'accords ou d'initiatives locales;
- (b) les types de procédures et de méthodologies mises en place;
- (c) les certifications visées;
- (d) les sous-secteurs de l'éducation et de la formation visés;
- (e) les acteurs intervenant dans la conception et l'introduction des dispositifs de reconnaissance;
- (f) la précision de la définition des critères destinés à guider les membres des commissions chargées de déterminer les équivalences.

Dans les sections suivantes, nous examinerons les pays qui ont fait de la reconnaissance des apprentissages informels et non formels une priorité politique, avant d'aborder les approches décentralisées, puis celles qui mettent plus particulièrement l'accent sur l'EFP et sur l'éducation et la formation des adultes. Nous traiterons ensuite de l'enseignement supérieur et, enfin, nous présenterons des exemples de pays ayant adopté des approches nationales et systémiques.

Comment les acquis sont-ils définis dans les systèmes de reconnaissance des apprentissages informels et non formels ou dans les réformes planifiées? Les documents et les discussions sont plus centrés sur les processus et les procédures de reconnaissance (réponse à la question «comment?») que sur l'identification et la description des connaissances, des compétences, etc. (réponse à la question «quoi?») pouvant être prises en compte à des fins de reconnaissance. Il revient souvent aux commissions de décider de ce qui est important en matière d'acquis ou d'équivalences.

Dans l'enseignement supérieur, la reconnaissance des apprentissages est souvent laissée à l'appréciation de l'établissement et les méthodes telles

que les portfolios et/ou les entretiens fournissent des indicateurs approchés qui ne s'appuient pas sur des critères précis d'évaluation des acquis de l'apprentissage. Cela est compréhensible, dès lors que de nombreux établissements d'enseignement supérieur jouissent d'une grande autonomie et la majorité d'entre eux en sont encore à des stades relativement peu avancés de définition des programmes en termes d'acquis de l'apprentissage. Par ailleurs, si les modalités de reconnaissance des apprentissages sont explicites, les connaissances et compétences recherchées sont souvent de nature tacite.

C'est moins le cas lorsque les niveaux et les compétences professionnels sont définis en termes d'acquis prenant en compte l'expérience acquise sur le lieu de travail. Affiner la définition des connaissances et des savoir-faire professionnels facilite l'identification des normes professionnelles et des compétences qui s'y rattachent, en termes d'acquis ou de performances.

7.3.1. Approches nationales de la reconnaissance décentralisées, basées sur les acquis de l'apprentissage

Les évolutions récentes au Danemark et aux Pays-Bas font de la reconnaissance des compétences acquises par le biais d'apprentissages informels et non formels un objectif prioritaire. Les deux pays se sont, du moins pour l'instant, prononcés contre une législation qui imposerait une approche unique ou unifiée, entendant ainsi encourager les partenaires sociaux à adopter des démarches d'initiative locale et d'expérimentation.

Aux Pays-Bas, l'EVC (*erkenning verworven competenties*), ou reconnaissance des compétences acquises, est une priorité politique depuis le début des années 90. Le gouvernement a créé un centre d'expertise ayant pour vocation d'examiner les questions politiques et pratiques et d'encourager la conduite de projets pilotes et d'activités de développement décentralisés. L'objectif visé est de procurer divers avantages pour les apprenants: nouvelles possibilités de carrière, dispenses accordées pour suivre une formation ou un enseignement formels et avantages statutaires ou salariaux dans le cadre de conventions collectives spécifiques. Le rapport avec les acquis de l'apprentissage est ici explicite et est étroitement lié au développement d'approches fondées sur les compétences en matière d'EFPP et de gestion des ressources humaines sur le lieu de travail. Dans le cas des Pays-Bas, la procédure, quoique décentralisée, comporte généralement cinq étapes dont chacune est axée sur un aspect individuel ou organisationnel particulier en matière d'acquis de l'apprentissage.

Encadré 30. Principales étapes de l'approche décentralisée de la reconnaissance des compétences acquises (EVC) aux Pays-Bas

Etape 1	Engagement de l'employeur et du candidat dans la valorisation des compétences, ce qui, en termes pratiques, se traduit par l'identification d'objectifs et l'élaboration de plans personnels de développement.
Etape 2	Recueil d'éléments de preuves pour la reconnaissance des compétences. Le candidat doit constituer un dossier contenant des éléments de preuves authentiques des compétences qu'il a acquises et dont les formes peuvent être diverses: descriptions d'expériences, attestations d'employeurs, photographies et autres preuves matérielles et documentaires.
Etape 3	Évaluation des compétences. Cette évaluation peut se faire sous la forme d'entretiens, d'examens, de démonstrations pratiques, de présentations, d'observations en situation de travail, etc.
Etape 4	Orientation et développement de compétences supplémentaires. Un plan de développement personnel est négocié, qui met en évidence les points forts du candidat et identifie les domaines qu'il doit développer.
Etape 5	Intégration d'un processus de développement axé sur les compétences dans une stratégie personnelle ou organisationnelle. Cette phase clôt le cycle en intégrant l'approche basée sur les compétences dans le volet relatif à la formation et au capital humain de la stratégie d'apprentissage tout au long de la vie de l'entreprise ou de l'organisation.

Source: Adapté de l'inventaire européen 2007 sur la validation des apprentissages informels et non formels pour les Pays-Bas. Disponible sur internet: <http://www.ecotec.com/europeaninventory/2007.html> [cité le 3.7.2008].

Étant donné le caractère local du développement, les procédures d'EVC accordent une attention particulière à l'assurance qualité, cela afin de garantir la validité de la reconnaissance des apprentissages et son ouverture à l'évaluation. Comme l'ont constaté d'autres pays, il s'agit d'un processus long, donc coûteux.

La situation au Danemark est comparable à bien des égards. Le système de certifications danois s'oriente en effet de plus en plus vers un principe basé sur les acquis de l'apprentissage ou les compétences, et l'objectif du système de crédits qui y a été mis en place est de faire une plus grande place à la reconnaissance des apprentissages informels et non formels. Les Danois ont une très grande expérience de plusieurs types d'outils de reconnaissance locaux, grâce à laquelle vient d'être adoptée une législation

conférant aux individus le droit à l'évaluation de leurs compétences. À ce jour, pratiques et expérimentations se sont généralisées et c'est cette approche nationale qui a été adoptée de préférence à un système unique et unifié. La politique danoise met l'accent sur le conseil et l'accompagnement, le recueil d'éléments de preuves et l'évaluation fondée sur les compétences. De ce point de vue, il y a aussi une forte similarité avec les évolutions des Pays-Bas, dès lors que les dispositions ont pour objectif d'officialiser et d'étendre les procédures de reconnaissance sans imposer de modèle national unique.

7.3.2. Systèmes de reconnaissance des acquis de l'apprentissage pour l'EFP et la formation des adultes

La Roumanie et la Finlande se sont toutes deux dotées d'un système national simple et clair de reconnaissance des compétences issues de l'expérience pratique acquise dans le cadre de la vie professionnelle.

Une initiative remarquable a été lancée en Roumanie. Alors que l'EFP y évolue progressivement, mais résolument, vers un principe d'acquis de l'apprentissage, le rythme des changements dans d'autres secteurs du système éducatif est plus lent. Pour pouvoir reconnaître officiellement les compétences que les adultes ont acquises par des voies informelles, notamment par l'expérience professionnelle, la Roumanie a mis en place un système de certifications au sein du Conseil national pour la formation des adultes (NATB). S'appuyant sur ses solides traditions en matière de formation pour adultes, le pays a engagé un effort particulier dans les années précédant son entrée dans l'Union européenne en vue d'instaurer un dispositif de reconnaissance des compétences des adultes. À cet effet, un réseau de centres d'évaluation a été développé dans le cadre d'activités de coopération entre les ministères de l'éducation et du travail, les comités sectoriels et les donateurs. Dans le même temps, le développement graduel mais non moins net de l'offre d'EFP marque une orientation vers des approches centrées sur les acquis de l'apprentissage (compétences). Le système de reconnaissance du NATB s'appuie sur trois éléments clés: les normes nationales d'EFP en cours de développement, l'évaluation par les centres d'évaluation agréés établis par le NATB et la reconnaissance des acquis via un processus de certification national.

Le système a commencé à fonctionner en 2004, mais l'engouement a été initialement limité. Au milieu de l'année 2007, plus de 6000 certificats avaient été délivrés via 34 centres d'évaluation dans 80 professions, dont le tourisme, l'agriculture, les télécommunications, la gestion et le bâtiment.

Encadré 31. Procédure de reconnaissance des acquis du NATB en Roumanie

Le Conseil national pour la formation des adultes (NATB) délivre des certificats qui prennent en compte les apprentissages acquis en dehors de l'enseignement formel. Cela fait partie intégrante du système national roumain d'éducation et de formation des adultes. Les éléments clés en sont :

- des normes nationales pour les professions, qui servent de références pour l'évaluation;
- l'évaluation, qui ouvre la voie à la reconnaissance des acquis issus de l'apprentissage informel;
- la certification, qui permet de reconnaître, via le dispositif de certification national, les savoirs, aptitudes et compétences acquis par des voies informelles.

La certification est une procédure de collaboration entre le NATB et les centres d'évaluation agréés. Tous les centres doivent répondre à des critères précis; ils doivent avoir des évaluateurs eux-mêmes agréés et expérimentés et posséder l'expertise nécessaire dans leur domaine de spécialité. Il existe deux types de centres d'évaluation: les centres ouverts qui offrent leurs services d'évaluation à tout candidat et les centres fermés qui interviennent auprès de publics particuliers, par exemple des groupes professionnels ou des entreprises.

La procédure d'évaluation comporte plusieurs phases. Elle débute par la demande du candidat, suivie de l'examen conjoint par ce dernier et l'évaluateur des informations présentées dans le dossier, puis de la préparation du candidat à l'inscription. Un accord sur le plan d'évaluation est ensuite négocié entre le candidat et l'évaluateur. Les résultats de cette évaluation, qui sont consignés, doivent préciser si le candidat satisfait à toutes les exigences professionnelles ou s'il doit se former ou développer des domaines de compétence spécifiques. Une procédure de vérification interne est ensuite effectuée; le candidat dispose d'un droit de recours. Les résultats sont communiqués au NATB, qui délivre les certificats aux candidats dont l'évaluation a été positive.

Source: Adapté de l'inventaire européen 2007 sur la validation des apprentissages informels et non formels, rapport national sur la Roumanie. Disponible sur internet: <http://www.ecotec.com/europeaninventory/2007.html> [cité le 3.7.2008].

Le plan finlandais NOSTE est un dispositif national développé et administré en coopération par les partenaires sociaux locaux, les prestataires de services de formation et l'administration régionale. Basé à l'origine sur le développement et l'adaptation de l'approche du Royaume-Uni en matière de certifications professionnelles nationales (NVQ) fondées sur les compétences, il a été adapté à la reconnaissance des compétences des adultes en activité ayant peu de qualifications formelles. Chaque candidat a droit à des services de conseil et d'orientation, à un plan de formation personnalisé et, si nécessaire, à des cours de formation supplémentaires. L'évaluation étant conduite avec la participation des partenaires sociaux, ce dispositif nécessite un degré élevé de confiance et de partenariat local

entre les organisations du monde du travail, les formateurs et l'administration locale. L'évaluation s'appuie sur des normes professionnelles et se fait par la démonstration pratique plutôt qu'au moyen de tests classiques.

7.3.3. Reconnaissance des apprentissages antérieurs et expérientiels pour l'enseignement supérieur

Dans l'enseignement supérieur, une transformation commence à s'opérer, impulsée par le processus de Bologne. La transparence progresse grâce au développement de cadres de certifications et à la formulation des cursus, des crédits, des indicateurs de cycle et de niveau en termes d'acquis d'apprentissage. L'environnement de l'enseignement supérieur européen en rapide évolution, en se centrant sur la reconnaissance des certifications, offre un soutien plus actif aux actions internationales coordonnées destinées à promouvoir l'introduction de l'éducation et formation tout au long de la vie. La reconnaissance des certifications fait référence à la reconnaissance d'apprentissages formellement évalués par un autre organisme, en vue de l'accès à un programme (accès aux crédits) ou de la dispense d'une partie d'un programme d'études (dispense de crédits) dans un contexte national et/ou international. L'autre aspect important de la reconnaissance dans l'enseignement supérieur est la validation des acquis de l'expérience (VAE). Il s'agit du processus qui consiste à évaluer et à reconnaître les compétences (savoirs, aptitudes, dispositions et savoir-faire) acquises par un individu dans des contextes d'apprentissage non formels (au poste de travail) et informels (dans la vie quotidienne). La VAE consiste à comparer les acquis de l'expérience avec les exigences des certifications existantes à des fins d'accès aux crédits et de dispense de crédits. Plusieurs pays, dont la Belgique, l'Irlande, la France, l'Italie, les Pays-Bas, la Finlande et le Royaume-Uni, ont adopté des lois ou des guides de bonnes pratiques pour promouvoir la VAE. En 2004, la Commission européenne a publié des principes européens communs pour l'identification et la validation de l'éducation et de la formation non formelles et informelles, dont une mise à jour a été effectuée et sera publiée en 2008 ⁽⁴⁶⁾.

La reconnaissance dans l'enseignement supérieur met traditionnellement en œuvre des outils basés sur les conditions institutionnelles, qui comparent la durée des études et le contenu des programmes pour faciliter la prise de décision en matière de reconnaissance. Cela commence à changer avec

⁽⁴⁶⁾ Voir: <http://www.ecotec.com/europeaninventory/2007.html>

l'introduction des acquis de l'apprentissage, qui ont un impact profond aussi bien sur la reconnaissance des certifications que sur la VAE. On associe de tels changements au développement de cadres de certifications nationaux et généraux, au rôle des universités en pleine mutation et au rapprochement entre les universités et les entreprises ⁽⁴⁷⁾, ainsi qu'à la forte mobilisation en faveur des acquis de l'apprentissage. Il est intéressant d'examiner en détail les récents développements de Bologne car ils pourraient avoir un impact considérable. Le communiqué de Londres publié par les ministres de l'enseignement supérieur lors de leur réunion bisannuelle en mai 2007 contient des références significatives à la validation des acquis et aux acquis de l'apprentissage.

Encadré 32. Reconnaissance dans l'enseignement supérieur: extraits du communiqué de Londres

2.5 Reconnaissance – La reconnaissance, à leur juste valeur, des qualifications d'enseignement supérieur, des périodes d'études, et la validation des acquis, qui inclut la reconnaissance des apprentissages non formels et informels, sont des composantes essentielles de l'EEES [espace européen de l'enseignement supérieur], à la fois en interne, et au plan international.

2.7 Cadres des qualifications – Les cadres des qualifications sont des instruments importants pour parvenir à la comparabilité et à la transparence des diplômes au sein de l'EEES et pour faciliter la circulation des apprenants à l'intérieur des systèmes d'enseignement supérieur, et d'un système à l'autre. Ils devraient aussi aider les établissements d'enseignement supérieur à développer des modules et des formations fondés sur les résultats de formation et les crédits, et améliorer la reconnaissance des qualifications ainsi que la validation des acquis, quels qu'ils soient.

2.11 Éducation et formation tout au long de la vie – Le rapport de bilan montre que certains éléments permettant de se former par des parcours non rigides existent dans la plupart des pays, mais le développement de façon plus systématique des parcours de formation différenciés pour soutenir l'éducation et la formation tout au long de la vie ne fait que commencer. [...] Ce n'est que dans un petit nombre de pays de l'EEES que la validation des acquis pour l'accès aux formations et l'attribution de crédits peut être considérée comme bien développée.

3.7 Bilan – [...] Dans la perspective du développement d'une formation davantage centrée sur l'étudiant et fondée sur les résultats, le prochain exercice devrait aussi concerner, selon une approche intégrée, les cadres des qualifications nationaux, les résultats de formation et les crédits, l'éducation et la formation tout au long de la vie, et la validation des acquis.

Source: Communiqué de Londres 2007 – Vers l'espace de l'enseignement supérieur: répondre aux défis de la mondialisation. Disponible sur internet: <http://www.cicic.ca/docs/bologna/2007LondonCommunique.fr.pdf> [cité le 7.7.2008].

⁽⁴⁷⁾ Caractérisé par la déclaration de Bonn sur la coopération université-entreprise dans le cadre de l'apprentissage tout au long de la vie, juin 2007. Disponible sur internet (en anglais): http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/newsletter/Bonn_Declaration.pdf [cité le 3.7.2008].

Les ministres réunis à Londres ont signalé une volonté de changement sans précédent, tout en reconnaissant que la mise en œuvre de la réforme de Bologne avait jusqu'alors progressé lentement en termes d'objectifs d'apprentissage tout au long de la vie et de création de voies d'apprentissage flexibles. Alors que la validation des acquis n'était que brièvement évoquée dans les communiqués ministériels précédents, les nombreuses mentions qui en sont faites dans le communiqué de Londres montrent l'importance qu'elle revêt désormais. L'engagement est pris d'adopter les résultats de l'apprentissage pour faire évoluer la reconnaissance et consolider divers outils et processus de reconnaissance éprouvés, dont le supplément au diplôme et les crédits. La précision que permet l'adoption des résultats de l'apprentissage, alliée aux implications juridiques de la convention de Lisbonne de 1997 sur la reconnaissance des qualifications dans la région européenne, met les institutions d'enseignement supérieur dans l'obligation de statuer sur la reconnaissance dans un délai raisonnable et, en cas de décision négative, de démontrer qu'il existe une «différence substantielle» (Conseil de l'Europe et Unesco, 1997). Dans l'enseignement supérieur, l'approche consiste maintenant à rechercher «une reconnaissance équitable» plutôt qu'une équivalence exacte, une reconnaissance facilitée par la précision que permettent d'obtenir les comparaisons des résultats de l'apprentissage.

Cependant, relativement peu de pays européens ont accompli des progrès notables en matière de VAE, dès lors que le développement et l'utilisation des techniques de VAE, que ce soit au niveau des établissements ou au niveau national, sont souvent localisés, isolés et relativement inefficaces. Cela a été confirmé par le 4^e rapport sur les tendances de 2005:

«Les études réalisées montrent que dans nombre d'établissements d'enseignement supérieur, la validation des acquis n'est pas encore perçue comme importante. [...] Seuls une minorité de pays et d'établissements ont des stratégies claires de reconnaissance de l'apprentissage non formel ou non académique; c'est notamment le cas en Belgique, en France, en Irlande, aux Pays-Bas, en Suisse et au Royaume-Uni» (Reichert et Tauch, 2005).

Plus récemment, le 5^e rapport sur les tendances (Crosier et al., 2007) indiquait ce qui suit:

«Certains établissements ont laissé entendre que la mise en œuvre des réformes de Bologne primaient le développement de stratégies d'apprentissage tout au long de la vie, mais ils estiment que les conditions permettant d'apporter des réponses plus adaptées sont maintenant réunies» (p. 9).

«Parmi les instruments destinés à promouvoir la flexibilité, la transparence, la mobilité et la qualité de l'enseignement, on trouve une gamme d'outils et de processus de reconnaissance des apprentissages antérieurs, dont la validation des acquis, la reconnaissance des certifications, la validation des acquis de l'expérience et l'apprentissage par le travail. Dans l'avenir, ces outils seront certainement associés au système ECTS pour traduire les résultats des apprentissages antérieurs en crédits, puis reliés aux différents niveaux des cadres de certifications. Cependant, de tels processus n'en sont qu'à leur début et il appartient aux établissements d'enseignement de les faire évoluer de façon positive» (p. 66).

Cette situation a été confirmée par le rapport officiel d'évaluation du processus de Bologne de 2007, qui soulignait la lenteur du changement et le caractère confus des rapports nationaux sur le sujet (DfES, 2007).

7.3.4. Approches nationales uniques en matière de reconnaissance

Plusieurs pays d'Europe entendent développer une approche nationale unique ou unifiée en matière de reconnaissance des apprentissages informels et non formels, ce qui peut être interprété comme une décision politique visant à mettre en place un dispositif général de reconnaissance des acquis informels et non formels applicable à l'ensemble des différents sous-secteurs de l'éducation et de la formation. On distingue deux approches: dans la première, un pays identifie un ensemble d'acquis de l'apprentissage, sur lesquels s'appuieront les processus de reconnaissance dans les différents sous-secteurs de l'EFP, de l'enseignement supérieur et de l'enseignement général; la seconde définit un ensemble de procédures que les différents organismes compétents sont tenus de mettre en œuvre pour traiter les demandes de reconnaissance de savoirs et de compétences acquis par des voies informelles.

Le Portugal mène actuellement des réformes de ce type et a adopté deux approches principales. Le *Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências* ⁽⁴⁶⁾ (système RVCC) est une initiative nationale qui a pour objet d'encourager et d'accompagner les demandes de certification et de faciliter l'accès à de nouvelles possibilités de formation. Ce système, qui s'adresse aux adultes faiblement qualifiés, permet la reconnaissance et la validation des savoirs, aptitudes et compétences acquis dans des contextes non formels ou informels, sur la base du cadre national de référence des compétences clés pour l'éducation et la formation des adultes. Il ouvre ainsi

⁽⁴⁶⁾ Ces informations proviennent du profil du Portugal.

l'accès, via l'apprentissage informel et non formel, aux certifications secondaires, secondaires supérieures et professionnelles. En parallèle au système RVCC, le *Sistema Nacional de Certificação Profissional* (SNCP) est destiné à améliorer la qualité de la formation professionnelle à travers la reconnaissance et la certification des compétences professionnelles et de cours de formation professionnelle. Le Portugal a pour ambition à la fois de reconnaître les connaissances et les compétences de ses citoyens et d'élever le niveau de compétence national via l'adoption globale de plans de reconnaissance des compétences, indépendamment de leurs modalités d'acquisition.

Les approches décentralisées adoptées par certains pays, comme l'importance que d'autres pays accordent aux sous-secteurs, semblent indiquer que les approches en matière de reconnaissance des apprentissages informels et non formels vont continuer à diverger en Europe à mesure que vont se développer et s'affiner les approches de reconnaissance. Cela est dû autant à la diversité des approches culturelles et sociales qu'au rôle prépondérant que jouent les moteurs économiques.

Actuellement, deux approches systémiques unifiées distinctes apparaissent clairement dans les États membres de l'UE. C'est dans les politiques adoptées en Irlande et en France que ces deux approches sont le plus différenciées. Le système de reconnaissance irlandais, qui doit s'appuyer sur un cadre national de résultats de l'apprentissage, permettra aux différents organismes et secteurs d'adapter les systèmes de reconnaissance à leurs propres besoins, tout en garantissant aux individus le droit à la reconnaissance. Le système de validation français est fondé sur des procédures, établies par voie législative, qui confèrent aux individus le droit d'accéder, grâce à la validation des acquis de l'expérience (VAE) obtenus par des voies informelles, aux mêmes diplômes et titres que ceux qui sont traditionnellement obtenus via l'éducation et la formation formelles. Les résultats de l'apprentissage y sont reconnus, mais seulement dans la mesure où ils sont identifiés dans les certifications formellement acquises. L'approche de l'Écosse est semblable à celle de l'Irlande, alors que celles des communautés de Belgique et celle du Luxembourg sont analogues à l'approche française.

7.3.5. Irlande: des résultats d'apprentissage identifiés et un processus permettant de reconnaître les apprentissages

En Irlande, la validation des acquis a fait l'objet d'un grand débat dans tous les secteurs de l'éducation.

Les dispositions de la loi de 1999 sur les certifications dans l'éducation et la formation [*Qualifications (Education and Training) Act 1999*] ont fait de l'Irlande l'un des premiers États membres de l'UE à mettre en œuvre une législation nationale sur la reconnaissance des acquis informels et non formels. Tout individu a le droit de demander la validation de ses acquis, ou «reconnaissance des apprentissages antérieurs» (*recognition of prior learning – RPL*) pour obtenir des «crédits» dans le CNC ou pour accéder à des programmes d'apprentissage. Malgré cela, la mise en place d'un système national est relativement lente (Coughlan, 2005).

Le CNC irlandais, lancé en octobre 2003, permet la reconnaissance des acquis formels, informels et non formels au sein d'une structure nationale unique, grâce à l'attribution de valeurs de crédit à des résultats d'apprentissage précis, au regard de normes identifiées dans le CNC. Des critères sont définis pour les éléments de preuves à fournir, l'évaluation, l'assurance qualité, etc. Ce sont les organismes certificateurs, dont les établissements d'enseignement supérieur et les organismes professionnels, qui décident des modalités d'application de ces critères. La démarche de reconnaissance des acquis dans l'enseignement professionnel est décrite ci-après.

7.3.6. France: validation des acquis de l'expérience et d'autres apprentissages aux fins de certification

La France est désormais dotée d'un système national de validation qui s'appuie sur une procédure juridique; sans exiger du candidat d'avoir suivi un cursus formel, il reprend le principe de jury auquel on a recours en France pour évaluer les qualifications techniques et professionnelles formelles.

Encadré 33. Validation des acquis (RPL) en Irlande pour les certifications de niveau postobligatoire

Étape	Apprenant	Critères de qualité ou d'évaluation
1. Identification de la certification visée	<ul style="list-style-type: none"> • L'apprenant identifie une certification du FETAC. • Il se met en contact avec le FETAC/prestataire. • Information et accompagnement de l'apprenant. 	<ul style="list-style-type: none"> • la certification doit correspondre à l'expérience de l'apprenant telle qu'identifiée. • la certification doit être inscrite au répertoire des certifications du FETAC.

(49) Ces informations proviennent du profil de la France (en anglais).

2. Adéquation entre l'expérience et les normes prédéfinies	<ul style="list-style-type: none"> • L'apprenant établit un rapport entre les savoirs, aptitudes et compétences qu'il a acquis et les normes nationales de certification existantes. • L'apprenant peut être soutenu par un conseiller. 	Il doit y avoir des normes pour la certification visée et l'apprenant doit fournir des éléments de preuves précis de son expérience au regard de ces normes.
3. Recueil d'éléments de preuves pour l'évaluation	Des éléments de preuves de savoirs, aptitudes et compétences sont réunis pour démontrer que le candidat a obtenu les résultats d'apprentissage escomptés. Ces éléments de preuves sont rassemblés dans un portfolio.	Un portfolio de preuves peut contenir: <ul style="list-style-type: none"> • un CV • les certifications préalablement obtenues • une description de l'emploi/des emplois • des références/recommandations • des produits/échantillons • des justificatifs de participation à des cours • des résultats de test • d'autres éléments.
4. Evaluation des preuves	Evaluation et vérification des savoirs, aptitudes et compétences du candidat menées au regard des normes	<ul style="list-style-type: none"> • les critères d'évaluation du FETAC doivent être respectés. • le portfolio de preuves doit être évalué en termes d'exhaustivité, de validité, d'authenticité, de fiabilité et de crédibilité (critères du FETAC). • un examinateur externe du FETAC réexamine les preuves au regard des normes nationales
4. Avis concernant la certification	Les acquis sont déterminés sur la base des éléments de preuves présentés.	Un avis est formulé selon que les acquis du candidat correspondent aux normes applicables à la certification visée.

(*) FETAC = Conseil de certification pour l'enseignement postobligatoire et le perfectionnement professionnel (Further Education and Training Awards Council)

Source: Inventaire européen relatif à la validation des apprentissages non formels et informels, mise à jour 2007. Disponible sur internet: <http://www.ecotec.com/europeaninventory/2007.html> [cité le 3.7.2008].

Le système de validation des acquis de l'expérience (VAE) ⁽⁴⁹⁾ est un dispositif national instauré par la loi de 2002 mais qui s'appuie sur une tradition plus ancienne en matière de reconnaissance. Ce dispositif permet d'obtenir tout ou partie d'une certification en faisant valoir son expérience et d'intégrer un programme d'études ou de formation sans justifier des prérequis habituels. La seule exigence est que l'expérience évaluée ait un rapport direct avec le contenu du diplôme et qu'elle soit de trois années au minimum. Pour une certification professionnelle, on évalue la pertinence par rapport aux activités décrites dans le référentiel d'évaluation. Cela permet aux individus en activité de faire reconnaître leurs compétences. Dans certains cas, il peut être demandé au candidat de faire la preuve de ses compétences en situation de travail réelle ou simulée. Pour obtenir une certification générale, il faut satisfaire aux mêmes exigences que pour une certification sanctionnant un enseignement formel; souvent, les résultats d'apprentissage sont moins importants que pour les certifications professionnelles. L'évaluation se fait sur la base d'un dossier qui doit contenir des preuves de l'expérience acquise.

Les différentes étapes d'une démarche de VAE sont les suivantes:

- (a) évaluation de la recevabilité de la demande;
- (b) accompagnement (non obligatoire) destiné à aider le candidat à constituer le dossier de présentation de l'expérience;
- (c) élaboration d'un dossier décrivant avec précision l'expérience acquise;
- (d) évaluation de la demande par le jury et entretien éventuel.

Le jury est composé de représentants de la profession/du métier avec si possible une représentation équilibrée entre hommes et femmes. Les membres du jury vérifient si le candidat possède les compétences, aptitudes et connaissances requises pour obtenir le diplôme, le «titre» ou le certificat. Ils décident si le candidat peut obtenir la certification demandée, s'il doit passer d'autres tests ou s'il y a lieu de rejeter la demande.

7.4. Conclusion

Un nombre croissant de pays européens, mais pas la totalité, voit la reconnaissance des apprentissages informels et non formels comme une priorité. Dans les pays où la reconnaissance est perçue comme un outil important, les approches peuvent être différentes (centrées ou non sur les résultats d'apprentissage) selon les sous-secteurs considérés.

On observe incontestablement davantage d'approches basées sur les acquis de l'apprentissage dans les pays où sont mises en place des procédures de reconnaissance des compétences techniques et professionnelles.

À quelques exceptions près, telles que la France et le Portugal, il ressort des exemples étudiés que les différents pays semblent mettre l'accent sur la reconnaissance des apprentissages pour l'EFP plutôt que pour l'enseignement général. Cependant, un assez grand nombre de pays, dont l'Estonie et le Royaume-Uni, déclarent s'intéresser à la reconnaissance en tant que moyen d'accès à l'enseignement supérieur. Bien qu'il soit possible d'identifier des ensembles d'acquis d'apprentissage clairement définis, comme c'est le cas dans les projets pilotes menés dans le cadre du processus de Bologne, les utilisateurs peuvent être réticents ou éprouver des difficultés à appliquer les acquis dans leur domaine.

Souvent, ce sont les procédures de reconnaissance, et non les acquis d'apprentissage à évaluer, qui sont au centre du débat sur la reconnaissance ou la validation. Il est certainement plus facile dans la première phase de développement de se focaliser sur les procédures, comme le montrent certains aspects de la validation en France. Cependant, comme l'illustrent les cas de l'Irlande et du Portugal, il est probable qu'à l'avenir les approches systémiques feront la part belle aux acquis de l'apprentissage.

Les conclusions principales peuvent être résumées comme suit.

Ce n'est que depuis récemment, ou même très récemment, que la reconnaissance des acquis fait l'objet d'un intérêt politique fort. Il concerne souvent les compétences et donc les résultats de l'apprentissage (et non les conditions institutionnelles telles que la durée d'occupation d'un emploi). Selon les pays, les systèmes mettent l'accent sur les approches formatives qui renforcent la confiance et la motivation de l'apprenant ou au contraire privilégient les approches sommatives d'évaluation des savoirs et aptitudes acquis par l'apprenant.

La reconnaissance porte avant tout sur les acquis professionnels en lien avec le marché du travail plutôt qu'avec la société au sens large, excepté dans quelques pays où la reconnaissance a pour finalité essentielle l'accès à l'enseignement supérieur.

Il est probable que la reconnaissance va gagner en importance dans l'enseignement supérieur. Cela dépendra de la mesure dans laquelle les décisions politiques prises à l'échelon européen seront relayées au niveau des politiques nationales et traduites en pratiques au sein des établissements.

Certains pays adoptent une approche systémique unique, d'autres une approche diversifiée moyennant des adaptations locales. Il semble que ce

choix soit lié au contexte social plus global qui préside à l'élaboration des politiques, cette élaboration pouvant par exemple privilégier les approches décentralisées et le dialogue social plutôt que les approches centralisées plus prescriptives.

La parité d'estime entre apprentissage formel et apprentissage informel, entendue comme la possibilité d'obtenir toutes les certifications dans le cadre du processus de reconnaissance des apprentissages non formels et informels, progresse lentement dans certains des systèmes. Les principes en usage en Irlande mettent l'accent sur les acquis de l'apprentissage plutôt que sur les processus (conditions institutionnelles), alors qu'en France on préfère appliquer des procédures de reconnaissance définies au niveau national en intégrant les acquis de l'apprentissage dans les référentiels de certification. Cette distinction est extrêmement significative pour le débat sur les acquis de l'apprentissage dans l'UE.

Il convient de distinguer la reconnaissance qui donne droit à une dispense de prérequis de cours et la reconnaissance qui permet d'accéder à une certification, l'une et l'autre reposant en principe sur l'identification des acquis de l'apprentissage. La reconnaissance est plus facile lorsque les pays ont une procédure éprouvée de développement et d'actualisation des certifications qui s'appuie sur des normes nationales et qu'ils se réfèrent essentiellement aux acquis de l'apprentissage. Dans plusieurs cas (comme ceux de l'Irlande et de l'Écosse), un CNC basé sur les résultats et les niveaux d'apprentissage permet de mieux cerner les acquis à évaluer, indépendamment du mode d'acquisition des savoirs et compétences.

Les acquis de l'apprentissage: des finalités diverses

8.1. Introduction

Ce chapitre présente une synthèse des principales questions qui ressortent des différentes fonctions et utilisations des acquis de l'apprentissage dans l'EFEP, l'enseignement général et l'enseignement supérieur en Europe. Il s'appuie également sur les discussions très enrichissantes qui ont eu lieu au cours de la conférence intitulée *Rhetoric or reality: the shift towards learning outcomes in European education and training policies and practices*, organisée par le Cedefop en octobre 2007 à Thessalonique, en Grèce. Cette conférence a permis à l'équipe chargée de l'étude de présenter et de mettre à l'épreuve les résultats des recherches et des collectes et analyses de données effectuées au cours des neuf premiers mois et d'en discuter avec des experts de nombreux pays européens et de différents sous-secteurs de l'enseignement et de la formation.

Les sections précédentes de la présente étude ont montré que les pays européens prennent clairement conscience de l'importance d'intégrer les acquis de l'apprentissage dans les politiques d'éducation et de formation, et ce pour tous les niveaux et types d'apprentissage. Selon les pays, cette tendance est récente ou se poursuit depuis au moins deux décennies. Il convient de noter que cette tendance ne se limite pas à l'Europe, dès lors que la cartographie des acquis de l'apprentissage est reconnue comme déterminante dans bon nombre de contextes différents. L'évaluation récente des avancées réalisées dans le cadre des objectifs du millénaire pour le développement (*From schooling access to learning outcomes: an unfinished agenda*) note que des progrès peuvent être relevés en termes d'accès à l'éducation mais préconise d'accorder une attention accrue aux résultats scolaires⁽⁵⁰⁾. Qu'il s'agisse des pays en développement (où la réalisation des objectifs du millénaire pour le développement constitue un réel défi) ou des pays européens, l'observation faite sur cette tendance est similaire.

⁽⁵⁰⁾ Le rapport est disponible à l'adresse: <http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/EXTOED/EXTPRIEDU/0,,contentMDK:21108385~pagePK:64168427~piPK:64168435~theSitePK:2831470,00.html> [cité le 15.7.2008].

Le développement de l'accès est une réponse nécessaire, mais inadaptée aux besoins si l'on ne se soucie pas en même temps de la qualité et des résultats. Parallèlement, les données pour ces dernières années en Europe mettent en évidence que les gouvernements et les parties prenantes sont de plus en plus nombreux à déclarer que l'apprentissage basé sur les seules conditions institutionnelles ne répondra pas correctement aux défis futurs qui attendent les individus, la société ou l'économie.

Comme nous l'avons noté tout au long de la présente étude, les acquis de l'apprentissage sont dans la pratique définis de façon différente dans et entre les différents systèmes éducatifs. Ils peuvent être basés sur l'identification de compétences clés dans l'ensemble du programme scolaire ou, pour les établissements d'enseignement supérieur autonomes, sur l'identification de divers ensembles de disciplines académiques et d'acquis de l'apprentissage généraux transférables; dans les deux cas, ils sont de plus en plus liés à l'emploi. Ils peuvent aussi être étroitement liés à des normes professionnelles ayant une forte visée technique et professionnelle et/ou une structure prescriptive. L'alignement des acquis de l'apprentissage sur les normes professionnelles ou éducatives ou sur les programmes est également illustré dans les chapitres précédents, à partir des données collectées pour cette étude. Celle-ci a par ailleurs mis en évidence la diversité des politiques, ainsi que de la mise en œuvre qui peut être ancrée dans des politiques nationales et/ou sectorielles spécifiques ou être le fruit de recherches menées principalement par des spécialistes des sciences sociales travaillant dans des domaines liés à l'éducation et au travail. En outre, dans l'EFP et de façon croissante dans l'enseignement supérieur, l'expérience pratique des employeurs, des personnels de direction et des professionnels de différents secteurs a une influence formative.

Établir un cadre adéquat contribuera à faire avancer l'analyse des acquis de l'apprentissage à mesure que ceux-ci sont conceptualisés, approuvés et appliqués dans les systèmes éducatifs européens. Ce cadre devrait prendre en compte:

- (a) la volonté politique (politique, soutien, financement) d'intégrer l'utilisation des acquis de l'apprentissage dans les futures réformes des systèmes d'éducation et de formation;
- (b) les possibilités et les contraintes organisationnelles du système;
- (c) les outils structurels et techniques.

Dans la mesure où ils constituent un outil permettant de structurer et d'organiser le transfert de savoirs, d'aptitudes et de compétences, les acquis de l'apprentissage relèvent de la catégorie des solutions techniques. Il est

important de souligner qu'il s'agit d'outils ou de moyens, et non d'une fin en soi. Notre soutien est que la volonté politique est cruciale pour passer d'une approbation dans les documents politiques à une véritable mise en œuvre soutenue par un niveau suffisant d'engagement et d'investissement, qui tienne compte des possibilités et des contraintes organisationnelles/structurelles de chaque système. Dans ce chapitre de synthèse, notre propos s'appuie sur l'interaction entre les divers éléments de ce cadre, interaction qui permet d'organiser les grandes questions qui ont surgi de nos investigations.

En examinant les données au niveau systémique concernant l'utilisation des acquis de l'apprentissage dans la conception des certifications et des modalités de leur reconnaissance, ainsi que dans les programmes et les évaluations, une image vient à l'esprit: celle des poupées russes, où chaque poupée est plus grande que la précédente et non plus petite que celle dans laquelle elle est nichée. Par cette image, nous voulons montrer qu'il existe toute une gamme de questions spécifiques, pour chacun des aspects du processus d'apprentissage (qu'il s'agisse d'apprentissage formel, non formel ou informel): conception et mise en œuvre du programme, évaluation, formation des enseignants, etc. Intégrer ces implications dans une politique applicable à des systèmes entiers constituera un défi de taille pour l'éducation en Europe.

Les recherches menées dans le cadre de cette étude ont soulevé des questions sur le changement de paradigme et sur les implications possibles de cette notion pour les systèmes éducatifs en Europe. S'agit-il de s'orienter vers les types d'approches évoquées à la section 3.2., à savoir les approches constructivistes d'apprentissage actif? Comme l'a souligné Edwin Webb dans sa présentation lors de la conférence du Cedefop (voir supra), tout apprentissage est fondamentalement un processus actif, faute de quoi il ne saurait déboucher sur des résultats. L'évolution vers une approche basée sur les acquis constitue-t-elle un changement de paradigme en soi, ou en fait-elle simplement partie? Le changement de paradigme implique-t-il quelque chose de plus fondamental qui a trait aux buts, principes, valeurs et objectifs des systèmes éducatifs? Les changements complexes qui interviennent actuellement dans l'enseignement supérieur, typifiés par le processus de Bologne, vont dans le sens de la seconde option. L'analyse des différents modes d'approbation et d'application des acquis de l'apprentissage dans les divers pays et sous-secteurs a permis de rassembler des données qui illustrent les directions dans lesquelles s'orientent les systèmes éducatifs européens. Les activités de développement actuellement menées dans

certains pays pour l'enseignement général, en particulier pour la scolarité obligatoire, soulèvent des questions fondamentales quant à la finalité de l'enseignement pour les élèves et aux réponses apportées aux défis du XXI^e siècle. Cela est également vrai pour l'enseignement supérieur, à propos duquel s'intensifie le débat sur le rôle, la nature et l'organisation de l'université au XXI^e siècle.

Ce que l'on peut qualifier de paradigme traditionnel du XIX^e siècle, conçu pour répondre aux besoins de la société industrielle (apprentissage dans un seul lieu, pour une période donnée avec un enseignant face à sa classe, etc.), est constamment remis en question, compte tenu notamment des possibilités accrues offertes aux individus d'apprendre ce qu'ils souhaitent, quand, où et comme ils le souhaitent. Les apprenants opèrent de plus en plus un choix entre différents modes de prestations, dont bien souvent l'autoapprentissage grâce à l'utilisation des outils d'apprentissage électronique ⁽⁵¹⁾. Au cours des deux derniers siècles, beaucoup de penseurs et de pédagogues ont critiqué les approches traditionnelles de l'éducation, en mettant en avant (et souvent en pratique) leurs idées et les résultats de leurs observations. Quel que soit le pays d'origine ou le contexte spécifique, leurs recommandations étaient similaires ⁽⁵²⁾: souligner l'importance de l'éducation et de l'autonomisation de l'enfant dans son ensemble, donner aux enfants davantage de possibilités d'exprimer leur diversité et de s'auto-organiser, les encourager à prendre des responsabilités, à travailler en équipe pour favoriser l'entraide, à apprendre par la pratique, etc. Les débats concernant les lieux, les modes, les moments et les finalités de l'apprentissage n'appellent pas des concepts ou des idées entièrement nouveaux; toutefois, les technologies ainsi que les évolutions qu'elles induisent en matière de communication font office de catalyseur, qui rend le changement inévitable et l'accélère. De plus, ce que nous apprenons est certainement devenu plus problématique à la fin du XX^e siècle et au début du XXI^e, à mesure que l'expansion de plus en plus rapide des connaissances et des informations, ainsi que le rythme de plus en plus soutenu auquel les programmes doivent de ce fait être modifiés, nous obligent à nous pencher sur ce qu'il convient d'inclure dans un programme ou au contraire d'en retirer. L'adhésion aux compétences clés et aux acquis de l'apprentissage pourrait contribuer à préciser et à clarifier

⁽⁵¹⁾ La Corée présente l'exemple clair d'un pays où les TIC sont utilisées en tant que stratégie centrale pour rehausser les normes et rendre l'apprentissage plus accessible à tous les groupes de la société, et ce dans tous les contextes.

⁽⁵²⁾ On pourrait notamment citer à cet égard les utopistes du XIX^e siècle, John Dewey, Paolo Freire, Ivan Illich, Janusz Korszak, Maria Montessori et bien d'autres.

ces choix. Ce débat est repris dans le document de travail des services de la Commission *Quelle école pour le 21^e siècle*, soumis à la consultation en 2007 (Commission européenne, 2007b).

L'influence et les conséquences de l'évolution constante des TIC soulèvent des questions difficiles quant à notre capacité de prévoir la façon dont les prochaines générations de technologies et d'interfaces remodeleront l'accès à l'apprentissage et son offre. Comment gérons-nous les différentes fractures numériques (par exemple entre les «natifs numériques» – les enfants et les jeunes – et les «immigrants numériques» – les enseignants, les parents et les employeurs –) et les conséquences inévitables sur nos choix en matière de savoirs, sur l'organisation de ces savoirs et sur leur transmission entre générations? La capacité des jeunes à exécuter de multiples tâches grâce aux technologies et à créer leur propre société en réseau ne doit pas être perçue comme une menace pour la discipline en classe mais comme une véritable opportunité pour les approches créatives. À l'heure où l'apprentissage assisté par les technologies gagne de la crédibilité et du terrain à tous les niveaux, sommes-nous prêts à envisager la possibilité d'accorder une place prépondérante à l'apprentissage qui intervient hors des structures d'enseignement traditionnelles? Quels rôles sont appelés à jouer les gouvernements, les entreprises et la société civile à cet égard⁽⁵³⁾? L'élément important n'est pas la technologie en soi, mais ses implications considérables et profondes en termes de possibilités d'apprentissage.

Ce chapitre est organisé en deux grandes sections. La première examine la place accordée aux acquis de l'apprentissage pour soutenir les stratégies d'apprentissage tout au long de la vie. Il s'agit de déterminer dans quelle mesure les acquis de l'apprentissage, lorsqu'ils sont repris dans les politiques actuelles, parviennent à dépasser la rhétorique pour fournir un appui concret à l'éducation et à la formation tout au long de la vie. La seconde section élargit le débat et la source de compréhension de l'apprentissage en ajoutant à la discussion d'autres champs de recherche qui contribuent de plus en plus au développement des sciences de l'apprentissage.

⁽⁵³⁾ Pour une analyse de ces questions, voir: *Futures of learning: a compelling agenda*, *European Journal of Education*, vol. 42, n° 2, June 2007.

8.2. Les acquis de l'apprentissage contribuent-ils à améliorer les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie?

Les systèmes permettant aux individus de tirer parti de l'apprentissage tout au long de la vie et dans tous les aspects de la vie présentent différentes caractéristiques, dont un accès ouvert et souple, la capacité de répondre à une vaste gamme de besoins, des mécanismes permettant de reconnaître les apprentissages non formels et informels, la transparence de l'offre, le soutien des systèmes d'orientation, le soutien financier pour les entreprises et les individus, etc. Dans les sous-sections suivantes, nous examinons la contribution des acquis de l'apprentissage sous ses aspects globaux ainsi qu'en termes de reconnaissance, de cohérence et de possibilités d'apprentissage.

8.2.1. Des sous-secteurs au «tissu sans couture»

Dans le chapitre 4, nous avons examiné le rôle des acquis de l'apprentissage pour améliorer les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie au niveau systémique. Mettant à profit la volonté politique et la dynamique créée par la stratégie de Lisbonne, les États membres ont placé un accent majeur sur le développement d'outils visant à encourager et à soutenir la mise en œuvre de moyens et de dispositifs au niveau systémique (solutions techniques). Dans la pratique, cela implique une approche multi-activités (définition d'objectifs, élaboration et suivi de critères de référence et autres points de référence externes), des échanges d'expertise du bas vers le haut par le biais de groupes de pairs et dans le cadre du programme d'éducation et de formation tout au long de la vie visant à soutenir la diversité des innovations au niveau des praticiens et des secteurs.

Trois grandes questions générales ressortent de cet examen, qui toutes mériteraient des recherches qualitatives complémentaires, allant au-delà des politiques, afin de mieux comprendre les leçons tirées de la mise en œuvre.

La première question concerne la mesure dans laquelle les acquis de l'apprentissage contribuent à améliorer l'interconnectivité des systèmes d'éducation et de formation dans l'évolution vers une offre d'apprentissage tout au long de la vie et dans tous les domaines de la vie. Nous faisons ici référence à la possibilité de mobilité exempte d'obstacles dans et entre les différents systèmes d'apprentissage. Il s'agit d'un objectif politique clé,

qui encourage le développement des CNC. L'expérience irlandaise de l'établissement d'un CNC unique, applicable à toutes les certifications et à tous les types d'offre, est un exemple de réponse structurelle, en termes d'organisation et de gestion, alors que d'autres pays européens continuent de traiter chaque sous-secteur indépendamment. Toutefois, ces choix politiques ne limitent pas forcément l'accès. Comme le montrent les exemples des pays nordiques, des politiques autres que l'établissement d'un CNC peuvent créer les conditions propices à des systèmes éducatifs ouverts, à la flexibilité, à la transparence, etc. À l'heure actuelle, il est toutefois trop tôt pour établir clairement les bénéfices pour l'utilisateur final. Le facteur majeur semblerait être la nécessité d'une interaction dynamique entre le cadre politique, les institutions et dispositifs en place et les outils développés; les acquis de l'apprentissage apportent une contribution dans un contexte politique particulier.

Deuxièmement, lorsque nous parlons d'améliorer la cohérence des systèmes, cela ne signifie pas qu'il faille concevoir et utiliser les mêmes acquis de l'apprentissage partout. L'architecture d'un CNC doit plutôt être basée sur des critères qui peuvent conduire à des avis partagés sur ce qui doit être inclus ou non pour renforcer sa cohérence. L'observation de David Raffe à propos du cadre écossais, qu'il considère comme un cadre de communication ou d'habilitation, illustre particulièrement bien ce point. Le cadre écossais n'a pas de fonction réglementaire mais est utilisé par les prestataires d'enseignement, les parties prenantes et les apprenants en tant que point de référence et outil pour rationaliser, coordonner et communiquer leurs actions. De plus, à l'inverse de beaucoup de CNC, il s'agit d'un cadre souple, permissif dans ses règles de conception relatives aux programmes, à l'évaluation ainsi qu'à la taille et à l'architecture des certifications. Toutefois, il comprend des sous-cadres plus stricts qui ont leurs propres règles de conception, plus contraignantes (Raffe, 2007). Le cadre français fournit un autre exemple à cet égard. Ce sont les dispositifs et les procédures mis en œuvre par tous les ministères et les partenaires sociaux chargés de concevoir et mettre à jour les diplômes qui assurent en partie sa cohérence. Dans ces deux cas, les acquis de l'apprentissage dûment identifiés jouent un rôle important.

Troisièmement, il peut y avoir un conflit entre le contexte local et les modèles internationaux. Au cours des années à venir, il sera intéressant de suivre les développements dans certains pays des Balkans occidentaux et en Turquie, où les CNC sont conçus à partir des niveaux du CEC ou de versions adaptées de ceux-ci. La question qui semble se poser est de

savoir s'il est possible de trouver un équilibre (plutôt qu'une tension) entre la pertinence des éléments mis en place et les contraintes structurelles du système national, c'est-à-dire si l'on peut tirer des leçons et leur donner un sens dans le contexte local. Il s'agira d'exploiter la volonté politique pour élaborer des outils adaptés aux possibilités structurelles nationales.

L'histoire des systèmes éducatifs européens a été marquée par des développements distincts dans les différents sous-secteurs; le manque de connectivité et de cohérence n'a été identifié que récemment comme un problème devant être traité. Les défis sociaux et économiques des dernières décennies du XX^e siècle ont fait apparaître au grand jour les dissonances entre les différents sous-secteurs et les effets sur les individus dans leur vie personnelle et leur parcours professionnel. Il conviendra d'élaborer une politique afin de concevoir des cadres plus génériques ainsi que d'autres outils structurels et techniques en vue d'atténuer ces dissonances. L'adoption des acquis de l'apprentissage est utilisée simultanément comme outil dans différents contextes.

8.2.2. Les acquis de l'apprentissage en tant qu'outil de reconnaissance

Une priorité croissante est accordée à la reconnaissance des apprentissages informels et non formels dans un très grand nombre de systèmes européens d'éducation et de formation (mais pas dans tous, loin s'en faut). Ce phénomène est soutenu à la fois par l'utilisation croissante des acquis de l'apprentissage et par les efforts visant à améliorer la cohérence et la lisibilité des systèmes de certifications et à les rendre plus ouverts à l'apprentissage intervenant en dehors des contextes formels de la scolarité et d'autres structures. Les politiques de reconnaissance visent à rendre explicites et transférables les compétences et les savoirs que les travailleurs et les citoyens acquièrent par l'expérience. Elles concernent notamment les individus ayant eu des expériences limitées ou des échecs au cours de leur parcours d'apprentissage antérieur, ainsi que beaucoup de personnes qui doivent être mobiles (professionnellement et géographiquement) dans leur carrière professionnelle. Le plus souvent, elles visent aussi à encourager les actifs occupés à élargir ou à diversifier en permanence leur profil de compétences et à les motiver en ce sens. Cela répond aux appels nationaux et internationaux adressés aux pays afin qu'ils rehaussent le niveau global de compétences de leur population en vue d'accroître leur compétitivité dans l'économie mondiale. Cela répond aussi à la nécessité de faire en sorte que l'enseignement et la formation contribuent aux objectifs sociaux

d'insertion et de cohésion sociale. Dans certains contextes, les politiques de reconnaissance visent un double objectif: valoriser les acquis expérimentiels et motiver et autonomiser l'apprenant pour lui permettre de progresser.

Les cadres institutionnels et les cadres de certifications pour l'enseignement et la formation permettent d'accompagner au mieux la réussite des politiques de reconnaissance. Ces cadres doivent être suffisamment clairs pour que les apprenants et les autres parties prenantes puissent les comprendre et les utiliser. Un second préalable est l'accès à des filières d'apprentissage qui soient suffisamment ouvertes pour que tous les apprenants puissent trouver des points d'entrée et de progression qui répondent à leurs besoins particuliers. L'accent mis sur les besoins de l'apprenant plutôt que sur les structures des institutions prestataires ouvre la voie à de nouvelles possibilités d'apprentissage flexible, y compris d'apprentissage à distance et d'apprentissage électronique. L'identification des acquis de l'apprentissage peut ici constituer un facteur organisateur permettant d'explicitier les résultats d'apprenants très diversifiés, quels que soient les types, les modalités ou la durée de l'apprentissage et de la formation suivis. Certains des systèmes nationaux de reconnaissance des apprentissages informels et non formels qui se mettent en place en Europe semblent avoir pour priorité l'identification des acquis de l'apprentissage. L'Irlande en est un bon exemple: une fois identifiés, ces acquis servent de vecteur de cohérence dans les diverses pratiques, par exemple dans l'EFP et l'enseignement supérieur. D'autres pays, tels que la France, se concentrent essentiellement sur les procédures de reconnaissance. Certains pays mettent en place une procédure unique qui sera appliquée à tous les sous-secteurs de l'enseignement et la formation, alors que d'autres s'efforcent d'identifier les acquis de l'apprentissage qui pourront apporter de la cohérence aux différentes pratiques de reconnaissance. Dans ces deux cas, les processus de reconnaissance s'appliquent au niveau local de l'enseignement et de la formation. L'implication est claire: dans les deux cas, il faut un consensus clair sur les types d'acquis de l'apprentissage qui doivent être reconnus.

La quête de cohérence à des fins de reconnaissance a tendance à être assez pragmatique. Améliorer la cohérence est également l'une des intentions générales déclarées des CNC. Toutefois, il est actuellement difficile de trouver des éléments suffisamment probants pour soutenir cette affirmation, étant donné le peu de cadres nationaux génériques qui sont en place. Par ailleurs, l'élaboration des CNC est relativement simple par rapport à leur mise en œuvre. Il faut du temps pour que les nouveaux cadres exercent toute leur influence sur les systèmes et pratiques d'enseignement et s'intègrent correctement

avec les autres dispositifs d'assurance qualité. Ce n'est qu'en suivant cette voie que l'utilisation des acquis de l'apprentissage pourra contribuer à une reconnaissance efficace. Il faudra attendre plusieurs années avant de pouvoir évaluer leurs contributions aux cadres prévus ou en développement. Rares sont les cadres, tels que ceux de l'Irlande ou de l'Écosse, qui englobent tous les types et niveaux d'apprentissage. L'argument en faveur de ce type d'approche serait que l'accent sur les acquis de l'apprentissage rapproche les systèmes de l'idéal du «tissu sans couture» (*). D'autres cadres se concentrent spécifiquement sur les certifications techniques et professionnelles avec des acquis de l'apprentissage d'un type très différent de celui qui conviendrait à l'enseignement général. La question est ici de savoir si la cohérence découle de l'existence d'un cadre établi autour d'acquis de l'apprentissage ou d'autres facteurs présents dans un système, tels que les mécanismes de financement, des institutions solides ou une communauté de pratiques propice à l'apprentissage tout au long de la vie.

L'argument avancé est que les cadres nationaux génériques ajouteront à la connectivité des sous-systèmes, en créant une base cohérente pour mesurer tous les apprentissages. Toutefois, dans une récente analyse très intéressante des difficultés rencontrées dans le CNC sud-africain, Stephanie Matseleng Allais (2007) attire l'attention sur les dangers liés à l'utilisation des acquis de l'apprentissage en tant que stratégie centrale. Elle indique que, dans le modèle de cadre de certifications basé sur les acquis, les «normes éducatives» doivent être «établies» au niveau national en définissant les acquis de l'apprentissage et les critères d'évaluation qui s'y rattachent. Une «norme» est considérée comme un énoncé clair et figé des compétences qu'un apprenant doit acquérir, et comme la base permettant de concevoir les programmes et de sélectionner les contenus (inputs). Elle cite ensuite Alison Wolf, qui, dans sa publication de 1995 concernant l'évaluation basée sur les compétences (Wolf, 1995), fait référence aux «spirales de spécifications». Selon Wolf, cette expression signifie la chose suivante: «plus les tentatives de spécifier le domaine évalué sont sérieuses et rigoureuses, plus le domaine étudié devient étroit, sans en fait devenir entièrement transparent. La tentative de cartographier des contenus et des normes isolés conduit, encore et encore, à une spirale sans fin de spécifications». Allais poursuit en observant que le résultat en Afrique du Sud a été que «le cadre des certifications est

(*) Modèle idéal holistique d'un système, qui permettrait de résoudre l'hétérogénéité de ses éléments et la difficulté de les penser séparément. Le concept (*seamless web* en anglais) a été proposé par le théoricien des systèmes Thomas Hughes. (NdT)

un château dans le cyberspace – une liste de certifications et de normes d'unités ayant très peu de rapport avec les réalités de l'offre éducative». Cela suggère que la cohérence apparente introduite grâce à la spécification des acquis de l'apprentissage peut être contrebalancée par d'autres facteurs tels que le degré de spécification nécessaire et les relations avec l'offre. L'analyse d'Allais, bien qu'ancrée dans le contexte sud-africain, soulève des questions très pertinentes pour les systèmes européens d'éducation et de formation qui développent les acquis de l'apprentissage en vue d'établir un CNC. Cette analyse implique que les effets en termes d'organisation et d'incitation de l'apprentissage tout au long de la vie peuvent ne pas fonctionner de façon aussi optimale qu'escompté. Les réflexions actuelles sur l'éducation en Écosse, par exemple, soulignent qu'il est préférable d'établir des règles de conception des certifications qui soient adaptées aux besoins plutôt que d'imposer une uniformité inutile (Raffe, 2007).

Il est clair que plusieurs sous-systèmes éducatifs européens présentent des dissonances entre l'enseignement général, l'EFP et l'enseignement supérieur, qui se fondent sur des réalités historiques, conceptuelles et politiques différentes. L'application d'un modèle axé sur les acquis de l'apprentissage à ces secteurs par le biais des CNC et l'existence du méta-CEC et des cadres de Bologne soulève des questions intéressantes quant au degré d'intervention politique et de contrôle dans chacun des secteurs. Il est évident que dans le monde jalousement gardé de l'autonomie des universités, qui caractérise l'enseignement supérieur européen, la nature et le niveau de contrôle sont différents de ceux qui prévalent dans l'enseignement général et professionnel. Cela pourrait avoir des implications sur la nature et l'application des acquis de l'apprentissage dans chaque secteur.

Dans les modèles antérieurs de cadres et de niveaux, l'unité de reconnaissance était généralement le certificat ou le diplôme; ces cadres et descripteurs de niveau étaient conçus spécifiquement à des fins d'emploi pour classer les professions selon des niveaux souvent associés à des grilles de salaires et encadrés par des conventions sectorielles ⁽⁵⁴⁾. Les cadres plus récents ont des finalités plus diverses, dont la possibilité offerte aux individus de construire leur parcours et leur progression et d'obtenir des crédits, ainsi que l'évaluation de la qualité des certifications. Ce dernier critère inclut de garantir la transparence et la «lisibilité» des certifications dans le cadre, ce qui est également très important pour l'EFP et pour l'employabilité.

⁽⁵⁴⁾ Voir Boudier et Kirsch, 2007.

Toutefois, il soulève des questions quant à la signification du terme «lisibilité»: pour qui et comment? Les attentes sont clairement différentes dans le secteur des entreprises et parmi les universitaires et les spécialistes de la formation. Comme l'a déclaré un employeur lors de la conférence de 2007 du Cedefop sur les acquis de l'apprentissage, les employeurs ont besoin de savoir quels seront les acquis de l'apprentissage pour le travailleur qui suit une formation, de sorte que ce dernier puisse appliquer dans la pratique ce pour quoi il a été formé. Toutefois, les employeurs savent également de quel type de personnes ils ont besoin pour l'avenir (ce qui renvoie au bagage d'enseignement général). Cela pose de nombreuses questions intéressantes, telles que l'évolution des pratiques de recrutement, ce que les employeurs recherchent chez les candidats et le rôle de l'enseignement général par rapport à la formation hautement spécialisée.

8.2.3. Les acquis de l'apprentissage pour améliorer les possibilités offertes aux apprenants

L'une des questions soulevées dans cette étude, suite à l'observation de l'évolution des différents sous-secteurs de l'éducation, est celle de savoir si les systèmes doivent chercher à identifier un ensemble – ou une approche – d'acquis de l'apprentissage commun à tous les types d'apprentissage.

Les pays ont souvent cherché à établir des formulations des acquis de l'apprentissage qui puissent s'appliquer aux différents sous-secteurs. Cette aspiration, autour de laquelle s'est instauré un large consensus au cours des deux dernières décennies, est essentielle pour le développement de méthodologies permettant d'élaborer des normes professionnelles, des normes de compétences, et donc des acquis de l'apprentissage pour les certifications professionnelles. Un argument de poids en faveur de cette approche est que l'établissement d'un CNC autour d'un ensemble partagé d'acquis de l'apprentissage semble offrir des possibilités accrues d'apprentissage tout au long de la vie. Toutefois, compte tenu que les acquis spécifiques diffèrent selon qu'il s'agit de l'enseignement général, de l'enseignement supérieur ou de l'EFP, la solution la plus raisonnable est peut-être d'adopter une approche méthodologique commune des acquis de l'apprentissage tout en acceptant les différences de fond entre les différents secteurs d'apprentissage. Il convient de noter que les pays dans lesquels les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie et dans tous les domaines de la vie semblent les meilleures, tels que les pays nordiques, n'ont pas pour tradition de s'appuyer sur un CNC ou un ensemble partagé d'acquis de l'apprentissage. Toutefois, ces pays affichent une cohérence dans les

politiques mises en œuvre pour soutenir les possibilités d'apprentissage de différents types, au profit de tous, grâce à l'accès, au transfert et à la progression et ils ont mis en place des structures et des institutions qui offrent de telles possibilités.

Une autre forme de cohérence pourrait être de garantir la présence d'une approche utilisant les acquis de l'apprentissage dans l'ensemble du système, qui sous-tendrait les activités de développement des programmes, de formation du personnel et de développement des certifications, ainsi que les mécanismes de financement.

Les stratégies d'apprentissage tout au long de la vie qui mettent en relation et intègrent différents types et niveaux d'apprentissage doivent établir la confiance entre les sous-secteurs et, dès lors, trouver un langage de communication commun. Une question centrale de cette étude est de savoir si l'évolution vers les acquis de l'apprentissage aura des effets tangibles pour l'apprenant, le travailleur, l'employeur et l'enseignant à titre individuel. Grâce aux liens avec les normes professionnelles, la modularisation, la reconnaissance des acquis et des apprentissages informels et non formels, les possibilités offertes aux individus de progresser et d'acquérir des certifications seront-elles plus nombreuses? On constate une reconnaissance accrue de l'apprentissage informel et non formel dans des pays tels que l'Irlande, la France, la Roumanie et la Finlande. Jusqu'à présent pourtant, peu d'éléments probants permettent de confirmer que la conception du système autour des acquis de l'apprentissage accroît les possibilités d'apprentissage, de progression et d'obtention de certifications. Il faudra du temps avant que l'impact des trains de réformes récemment lancés qui associent CNC, politiques de reconnaissance et outils tels que les acquis de l'apprentissage puisse être évalué.

8.3. Les acquis de l'apprentissage et les avancées dans la compréhension de l'apprentissage

L'analyse des données consultées aux fins de la présente étude suggère qu'il est possible de réunir l'expérience acquise au cours des deux dernières décennies dans la conception et l'utilisation des acquis de l'apprentissage en tant qu'outil technique et les réflexions sur les orientations politiques et les finalités de l'éducation du XXI^e siècle. Il s'agit d'un sujet de préoccupation majeur de l'Union européenne et des États membres. Les recherches sur la manière dont s'opère l'apprentissage d'un point de vue neuroscientifique, qui

viennent s'ajouter aux domaines plus traditionnels et établis de recherche sur l'apprentissage, commencent à renforcer notre compréhension.

Il est important pour ce type d'étude d'examiner non seulement les évolutions relatives à l'élaboration de nouvelles politiques et de nouveaux programmes dans les États membres et les pays partenaires, mais aussi certains des changements radicaux en matière d'apprentissage qui restructurent notre compréhension de la manière dont s'opère l'apprentissage. La question est de savoir si l'on peut en tirer des enseignements utiles pour le développement futur de systèmes basés sur les acquis.

Nous venons à peine d'ouvrir la boîte noire permettant d'en savoir plus sur la dimension neuroscientifique de l'apprentissage. L'un des résultats des recherches récentes a été de démontrer la validité, grâce à des données issues des recherches sur le cerveau, des observations que certains enseignants ont toujours tenues pour vraies: les enfants malheureux ou affamés ne peuvent apprendre aussi bien ou aussi efficacement que les autres, la peur ne stimule pas l'apprentissage, etc. Ainsi la sagesse acquise par les éducateurs est-elle, dans certains cas, vérifiée.

En 2007, l'OCDE (2007b) a publié son deuxième ouvrage sur les recherches sur le cerveau et l'apprentissage intitulé *Comprendre le cerveau: naissance d'une science de l'apprentissage*. Il s'agit d'une synthèse des résultats de sept ans de recherches, études et séminaires interdisciplinaires dirigés par le Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI) de l'OCDE, en coopération avec des équipes de scientifiques, des experts, des centres de recherche et des ministères dans le monde entier. Le projet, qui a débuté en 1999, visait à encourager la collaboration entre les sciences de l'apprentissage et la recherche sur le cerveau mais également entre les chercheurs et les décideurs politiques. Le résultat est une série fascinante d'observations, questions et indicateurs qui commencent à ouvrir de nouvelles voies de réflexion pour la conception et la mise en œuvre des politiques d'éducation. Il fournit des données qui corroborent certaines notions très répandues sur l'apprentissage, tout en réfutant fermement d'autres, ainsi que des éclairages sur la contribution que peuvent apporter les neurosciences à notre réflexion sur l'éducation (formelle et informelle). En contribuant à instaurer une véritable «science de l'apprentissage», la neuroscience de l'éducation génère de nouvelles connaissances et ouvre de nouvelles pistes de recherche, tout en apportant aussi des preuves à l'appui de ce que nous avons le sentiment de déjà savoir mais souhaitons mieux comprendre (passage de la corrélation à la causalité).

Au cours de ces dernières années, les technologies d'imagerie cérébrale ont de plus en plus permis d'observer le cerveau en action. Les recherches qui en ont résulté fournissent des éclairages utiles sur les fonctions perceptive, cognitive et affective qui contribuent à notre compréhension des processus d'apprentissage et pourraient aider à structurer des environnements d'apprentissage enrichissants pour les individus de tous âges. Deux messages clés de ces recherches concernent la plasticité du cerveau et les périodes «sensibles» (plutôt que «critiques») pour apprendre. La plasticité est une caractéristique fondamentale du cerveau tout au long de la vie: des connexions neuronales sont créées ou renforcées, alors que d'autres sont affaiblies ou éliminées, permettant ainsi au cerveau de s'adapter aux demandes de son environnement et aux changements profonds qui interviennent au cours de la vie. L'ampleur de la modification dépend du type d'apprentissage concerné et de la période de la vie. Les recherches montrent également que, bien qu'il n'y ait pas de périodes «critiques» durant lesquelles un apprentissage donné doit se faire, il existe des périodes «sensibles». Les scientifiques ont mis en évidence qu'il existe des périodes sensibles pour certains types de stimuli sensoriels (tels que la vision et les sons du langage) ou pour certaines expériences émotionnelles et cognitives (telles que l'exposition à une langue), alors que d'autres compétences intellectuelles, telles que l'acquisition de vocabulaire, ne semblent pas connaître de périodes sensibles. Un autre message clé est que l'apprentissage est bel et bien une activité qui se poursuit tout au long de la vie et que plus on apprend, mieux on apprend.

Les résultats de recherche montrent que la façon dont on nourrit le cerveau joue un rôle crucial dans les processus d'apprentissage, et commencent à nous éclairer sur les environnements les plus favorables à l'apprentissage, non seulement en termes de qualité de l'environnement global mais aussi quant à l'importance de prêter attention à la fois au corps et à l'esprit. Les approches globales, qui tiennent compte des liens étroits entre bien-être physique et bien-être intellectuel et de l'interaction entre aspects émotionnels et aspects cognitifs, renforcent les possibilités de mettre à profit la plasticité cérébrale et de faciliter le processus d'apprentissage (OCDE, 2007b).

Intuitivement, on pense depuis longtemps que les émotions ont un effet sur l'apprentissage. Les recherches sur le cerveau démontrent que celles-ci ont un impact réel, notamment sur le tissu neural. Le pouvoir des émotions positives et le plaisir d'apprendre peuvent être observés grâce à l'imagerie qui montre que le cerveau réagit très bien au sentiment d'illumination qui se produit lorsqu'on comprend un nouveau concept. De même, gérer ses émotions a souvent été considéré comme une compétence clé pour évoluer

dans la société. Les recherches montrent (ce que bon nombre d'enseignants avaient observé) que les émotions peuvent guider ou perturber les processus psychologiques, tels que la capacité de concentration ou de résolution de problèmes, et qu'elles constituent donc l'un des éléments essentiels pour apprendre efficacement ⁽⁵⁵⁾. Dans leur article intitulé *We feel therefore we learn: the relevance of affective and social neuroscience to education*, Immordino-Yang et Damasio (2007) explorent la façon dont les connexions entre les émotions, le fonctionnement social et les prises de décisions peuvent «révolutionner notre compréhension du rôle de l'affect dans l'éducation». Les auteurs précisent que les récents résultats de recherche mettent en évidence le «rôle déterminant des émotions dans la mobilisation des connaissances acquises précédemment pour étayer la prise de décisions dans les contextes sociaux de la vie réelle». Ils suggèrent «la possibilité fascinante que les processus émotionnels soient nécessaires pour transposer les aptitudes et les connaissances acquises à l'école dans des situations nouvelles et dans la vie réelle». Ils concluent en indiquant que lorsque «nous, enseignants, ne parvenons pas à apprécier l'importance des émotions des apprenants, nous ne mesurons pas non plus une force critique de l'apprentissage».

Quelle est la pertinence de ces développements dans les nouvelles sciences de l'apprentissage interdisciplinaires pour une étude comparative des acquis de l'apprentissage dans les politiques d'éducation des pays européens?

Une première question (soulevée implicitement au chapitre 3 sur l'utilisation des recherches dans le développement des acquis de l'apprentissage) est celle de savoir dans quelle mesure les processus mis en œuvre pour identifier les acquis de l'apprentissage dans l'enseignement et la formation peuvent éventuellement être soutenus et renforcés par les résultats des recherches en neuroscience de l'éducation.

Ces recherches peuvent être utiles pour examiner si les mêmes acquis de l'apprentissage sont réellement appropriés pour tous les groupes d'âge. Cette étude a révélé une différenciation selon les groupes d'âge, les phases d'apprentissage et les types d'apprentissage (enseignement général, EFP, etc.), dont il est cependant possible de s'accommoder dans un cadre unique. Le message délivré ces dernières décennies était de fournir les mêmes certifications pour tous, quel que soit l'âge ou le parcours antérieur, à partir d'un ensemble commun de normes professionnelles ou de référentiels de

⁽⁵⁵⁾ Voir aussi Goleman, 1996 et 2007.

compétences établissant une formulation figée de ce que l'apprenant doit atteindre. Les récentes recherches nous incitent-elles à repenser ce principe de sagesse? Devons-nous conserver l'idée de certifications communes mais réfléchir à nouveau à la question de savoir si celle-ci implique nécessairement un ensemble commun d'acquis de l'apprentissage?

Si le message sur les périodes «sensibles» plutôt que «critiques» vient conforter l'importance de construire des systèmes et des approches en faveur de l'apprentissage tout au long de la vie, il justifie peut-être également l'appel à ne pas «surcharger» le programme pour les jeunes. Il suggère que les acquis de l'apprentissage pour les adolescents pourraient se concentrer sur les domaines d'apprentissage qui permettront aux jeunes de devenir des apprenants sûrs d'eux et motivés tout au long de la vie, y compris en se focalisant sur les acquis de l'apprentissage permettant de développer des compétences clés ⁽⁵⁶⁾.

Les travaux de recherche invitent à adopter des approches intégrées de l'enseignement et de la formation, ce qui soulève inévitablement des questions sur le type d'acquis de l'apprentissage et l'utilisation qui en est faite. Une fois encore, cette idée n'est pas nouvelle; les bons enseignants ont toujours travaillé ainsi, mais les systèmes d'enseignement formel (de même que les structures non formelles) n'ont pas pleinement exploré les conséquences réelles de l'adoption d'une approche englobant la conception et la mise en œuvre des programmes (y compris l'évaluation), l'organisation dans le temps et dans l'espace, les modèles de financement, la formation des enseignants, la direction des établissements, l'évaluation du système, les rythmes biologiques des élèves, etc. Alors que se multiplient les preuves des avantages que présente l'approche intégrée pour les individus, les familles, les communautés et la société, il pourrait être opportun d'approfondir ces travaux de recherche et de développement, en faisant peut-être évoluer les systèmes éducatifs européens vers un processus d'apprentissage entre pairs. Cela contribuerait à passer d'une approbation au niveau politique des acquis de l'apprentissage à la garantie et au suivi de leur mise en œuvre. En outre, cela améliorerait notre compréhension des incidences en termes de personnalisation accrue de l'enseignement formel.

⁽⁵⁶⁾ Voir Parlement européen, 2007.

Analyse complémentaire et conclusions

Ce dernier chapitre présente une synthèse des différents thèmes abordés dans le rapport et des conclusions que l'on peut en dégager, en commençant par un récapitulatif des principales perspectives développées tout au long du rapport. Les faits montrent qu'à l'évidence les acquis de l'apprentissage jouent désormais un rôle important dans le développement des différents aspects des systèmes européens d'éducation et de formation. À certains égards essentiels, les acquis s'intègrent dans une approche innovante de l'apprentissage, que certains commentateurs considèrent comme faisant partie intégrante d'un nouveau paradigme.

La définition des acquis de l'apprentissage qu'il convient de privilégier est celle d'énoncés de ce qu'un apprenant sait, comprend et est en mesure de faire au terme d'un apprentissage. L'apprentissage peut intervenir dans un cadre formel et qualifiant ou dans le cadre informel de l'expérience acquise dans la communauté ou sur lieu de travail. L'approche qui permet le mieux de comprendre le développement et l'utilisation appropriée des acquis de l'apprentissage est celle d'une application différenciée, dans différents cadres politiques et dans différents contextes d'enseignement et d'apprentissage; les acquis de l'apprentissage peuvent être assimilés à un ensemble d'outils ou de clés, mais qui entretiennent peu de liens et dont l'utilité varie selon le contexte: il n'existe pas d'outil ou de clé unique.

Il s'ensuit qu'il n'y a pas non plus une seule manière correcte ou pertinente de définir et d'utiliser les acquis de l'apprentissage. Comme pour l'enseignement et l'apprentissage efficaces, le niveau d'activité, le contexte et l'interaction entre les acteurs sont autant de facteurs essentiels qui conditionnent les modes de définition des acquis de l'apprentissage et leur utilisation optimale. Tout comme «compétence» ou *Kompetenz*, le terme peut avoir diverses connotations et dénotations, précisément parce qu'il est utilisé dans des environnements d'apprentissage localisés et des contextes nationaux différents. Toutefois, une distinction utile peut être faite entre les termes «compétence» et «compétences». La compétence renvoie souvent (mais certainement pas toujours) à la possession d'une vaste gamme de connaissances, aptitudes et attitudes nécessaires pour évoluer efficacement dans un contexte, alors que les compétences renvoient souvent à des

capacités plus spécifiques. Dès lors, la compétence peut exiger l'acquisition d'un certain nombre de compétences plus spécifiques.

L'environnement dans lequel les acquis de l'apprentissage occupent désormais une place de plus en plus importante est celui de la transition des systèmes d'éducation et de formation européens vers les cadres d'apprentissage tout au long de la vie. Cette transition assigne aux acquis de l'apprentissage un rôle central dans la redéfinition des certifications et des programmes dans l'EFP, l'enseignement général et l'enseignement supérieur. Le présent chapitre débute par une vue d'ensemble de ces évolutions. Le texte de chacun des chapitres du rapport et les encadrés qui l'accompagnent fournissent de nombreux exemples de développements et de réformes, dans lesquels l'identification des acquis de l'apprentissage joue un rôle fondamental. Ainsi, les principaux développements sont identifiés en adoptant un degré de généralisation et les exemples issus de situations nationales ou d'autres études de cas permettent de mettre en exergue un aspect particulier. La phase suivante consiste à relier les résultats de recherche à la préoccupation plus concrète de réaliser des avancées. Une synthèse des conclusions est présentée en fin de chapitre.

On insiste tout au long du rapport sur la diversité du rôle toujours croissant des acquis de l'apprentissage, en termes tant de perspectives que d'usage.

Outre la synthèse des conclusions, ce dernier chapitre comprend quatre sections. Les deux premières établissent une synthèse du rapport et présentent des conclusions sur le rôle des acquis de l'apprentissage dans les processus de réforme et dans les stratégies d'apprentissage tout au long de la vie; les deux dernières portent sur les rôles des parties prenantes dans l'identification des acquis de l'apprentissage et sur certaines considérations pratiques pour faire aboutir les changements.

9.1. Les acquis de l'apprentissage dans la réforme de l'enseignement et de la formation

Les acquis de l'apprentissage ont un rôle prépondérant à jouer dans la modernisation et la réforme de l'enseignement et de la formation, parallèlement à d'autres facteurs. L'étude a rassemblé des données émanant de plusieurs sources pour évaluer l'impact des idées relatives aux acquis de l'apprentissage sur les systèmes d'éducation et de formation en Europe. On constate que l'identification et l'utilisation des acquis de l'apprentissage commencent à occuper une place prépondérante, notamment lorsque le pays entreprend

de moderniser et de réformer son système d'éducation et de formation.

Les récents développements observés en France illustrent cette tendance. Au début des années 90, les pouvoirs publics ont fermement décidé que les activités d'apprentissage et les acquis de l'apprentissage devraient être au cœur des diplômes professionnels. Le contenu du programme de formation, bien qu'important, ne devrait plus être le principal centre d'intérêt de l'apprentissage ou de l'évaluation. Plus récemment, l'instauration d'un socle commun dans l'enseignement général obligatoire en France a montré l'importance d'introduire des acquis de l'apprentissage plus larges que les savoirs et compétences spécifiques aux matières.

L'identification des acquis de l'apprentissage peut proposer une orientation pour un enseignement et une formation efficaces et permettre d'améliorer la transparence des programmes et de l'évaluation. Que ce soit dans le cadre de l'élaboration des politiques ou de leur mise en œuvre, la plupart des pays européens envisagent ou opèrent actuellement une réorientation dans ce sens.

Les acquis de l'apprentissage sont également appelés à assumer de multiples fonctions dans les systèmes nationaux d'éducation et de formation des pays européens. Les chercheurs, les décideurs politiques et les praticiens doivent garder cela à l'esprit. Bien que certains aspects puissent se recouper, un ensemble d'acquis de l'apprentissage utilisé pour redéfinir une unité dans un programme d'enseignement supérieur n'est pas synonyme de savoirs, aptitudes et compétences systématiquement associables à un profil professionnel ou aux acquis de l'apprentissage pour une nouvelle certification de l'EFP. Il est fort peu probable que les formulations généralistes qui peuvent définir des acquis de l'apprentissage à différents niveaux dans un CNC soient identiques en tous points aux acquis plus détaillés et fortement contextuels définis dans un sous-secteur particulier. De même, lorsqu'un système éducatif national ou local intègre les acquis de l'apprentissage dans son cadre d'assurance qualité, ces acquis ne se recoupent que partiellement avec les acquis de l'apprentissage que les établissements et les enseignants sont tenus d'appliquer lorsqu'ils élaborent les programmes d'enseignement et d'apprentissage et évaluent leurs élèves ou étudiants. Les données contenues dans le présent rapport laissent à penser qu'il faut être attentif au contexte particulier dans lequel les acquis de l'apprentissage sont utilisés. Tout au long de cette étude, nous avons également souligné la pluralité des solutions adoptées dans les différents pays européens et dans les différents sous-secteurs de l'enseignement et de la formation.

L'examen des sous-secteurs de l'enseignement général, de l'enseignement supérieur et de l'EFP fait apparaître que c'est dans l'EFP que la tendance à

redéfinir les certifications et les programmes en ayant recours aux acquis de l'apprentissage est la plus nette. Les programmes d'études et la combinaison de formation par l'école et de formation par le travail sont désormais de plus en plus axés sur les acquis de l'apprentissage nécessaires dans la vie active. Le point de référence clair est le type de compétences nécessaires pour une participation réussie à la vie active. Une évolution a simultanément lieu afin d'identifier les compétences relationnelles ou transférables dont le marché du travail moderne a besoin en accompagnement des savoirs et compétences spécialisés. Le défi est de doter l'apprenant des compétences transférables nécessaires pour des carrières professionnelles imprévisibles tout en répondant dans le même temps aux besoins en compétences techniques du marché du travail. La plupart des pays européens ont mis ou mettent en place des démarches de certification professionnelle qui identifient les acquis de l'apprentissage à partir de normes, assorties de procédures pour les valider ainsi que de mécanismes de gouvernance et d'assurance qualité confiés à des agences nationales, fédérales ou régionales habilitées.

Les acquis de l'apprentissage ont aussi un rôle de plus en plus prépondérant dans l'enseignement supérieur. À ce jour pourtant, à l'échelle européenne, le processus de Bologne s'est principalement concentré sur la mise en place mutuellement convenue des nouvelles structures. Les diplômes universitaires ont ainsi été restructurés sur le modèle licence, master et doctorat (LMD). Le fait est que l'approche des acquis de l'apprentissage, qui fait l'objet d'un vaste consensus au niveau politique européen et souvent dans les États membres, est adoptée plus lentement dans les établissements d'enseignement supérieur, ce qui n'est pas surprenant compte tenu de la somme de travail considérable nécessaire pour réaménager les cursus. Les formulations approuvées des compétences génériques et spécialisées, comme on les appelle, ou les variantes adaptées au niveau local, ne sont introduites que progressivement aux cours et modules remaniés de l'enseignement supérieur. Même si, comme les données l'indiquent, les acquis de l'apprentissage n'ont pour l'heure qu'un impact limité sur l'enseignement supérieur, leur adoption pourrait à plus long terme marquer un tournant majeur dans la réforme de l'enseignement et de l'apprentissage de ce niveau. Le développement des acquis de l'apprentissage dans l'enseignement supérieur peut être qualifié de «bombe à retardement»: les formulations convenues des acquis de l'apprentissage dans ce secteur ont actuellement un impact limité, mais la situation devrait changer à moyen et long terme, avec des répercussions considérables sur l'enseignement et l'apprentissage dans l'enseignement supérieur.

Les acquis de l'apprentissage sont de plus en plus introduits en tant que principe directeur des réformes de l'enseignement général. Il s'agit de définir les acquis de l'apprentissage pour façonner l'expérience de l'apprenant, plutôt que de donner la priorité aux contenus disciplinaires du programme. Les acquis de l'apprentissage sont utilisés dans toute une gamme de pays pour indiquer la marche à suivre en vue de moderniser les systèmes éducatifs européens, faisant ainsi office d'agents de renouvellement et de réforme à différents niveaux: gouvernance, réforme systémique, programmes d'études et de formation, pédagogie et évaluation.

L'étude a identifié deux approches adoptées pour donner de l'importance aux acquis de l'apprentissage dans les programmes scolaires de l'enseignement obligatoire. Dans la première approche, un socle d'acquis de l'apprentissage est défini par rapport au programme scolaire. L'apprenant est censé obtenir ces acquis grâce à l'expérience de l'apprentissage: certains des acquis sont liés à des matières spécifiques au sein d'un tronc commun, alors que d'autres ont une dimension transversale à l'ensemble du programme et englobent l'expérience générale et informelle. La seconde approche est de nature holistique; elle identifie l'ensemble des acquis dont l'apprenant doit normalement disposer au terme d'un cycle ou de l'ensemble de sa scolarité, au regard des buts et objectifs convenus du système éducatif. Ce n'est qu'ensuite que des matières ou des groupes de matières sont identifiés ou entrent en jeu. Cette approche ouvre de nouvelles voies pour penser différemment le processus d'apprentissage dans la planification globale des programmes d'apprentissage. On peut imaginer que ces approches seront synonymes de nouveaux défis en termes de pédagogie et d'organisation scolaire.

Dans l'une et l'autre approches, le rôle des acquis de l'apprentissage est de fournir un nouvel angle d'organisation de l'enseignement et de l'apprentissage, ce qui pourrait marquer un changement radical par rapport à l'approche traditionnelle, disciplinaire, des programmes scolaires. Cette nouvelle orientation, qui peut être qualifiée d'«approche centrée sur l'apprenant», est appuyée par les récentes recherches sur le développement du cerveau en fonction des environnements d'apprentissage. De nouveaux champs de recherche soulignent en effet qu'un apprentissage efficace procède de démarches holistiques plutôt que rigoureusement stratifiées. À mesure que notre compréhension des processus d'apprentissage s'affine grâce aux recherches menées dans des domaines non traditionnels, on peut s'attendre à ce que les résultats présentent de nouveaux défis en termes de pédagogie et d'organisation scolaire. Un autre paramètre à prendre en

compte est que les nouvelles approches des acquis de l'apprentissage dans les programmes scolaires sont souvent liées à une organisation décentralisée des contenus, du fait que les systèmes éducatifs de la plupart des pays européens ont connu différents types de décentralisation au cours des deux dernières décennies.

L'accent croissant placé sur les acquis de l'apprentissage ne signifie pas que la définition ou le contenu des programmes aient désormais une importance moindre. Au contraire, l'identification d'acquis de l'apprentissage clairs et pertinents constitue un principe organisateur des bonnes pratiques dans les établissements scolaires, aux côtés des buts, des objectifs et des valeurs du système ou de l'établissement. Les acquis de l'apprentissage ont un impact direct et formatif sur les programmes et la pédagogie, apportant une contribution significative à la teneur et aux modalités des apprentissages des jeunes, et devraient avoir une incidence sur les processus d'évaluation de l'apprentissage.

Dans toute l'Europe, la phase postobligatoire de l'enseignement général est celle qui a été le moins influencée par les idées de réforme concernant les acquis de l'apprentissage. Cela est largement dû au fait que la fonction éducative de l'enseignement général secondaire supérieur est parfois éclipsée par sa fonction sélective. Dans la plupart des pays européens, l'enseignement général secondaire supérieur a essentiellement pour finalité de préparer les élèves à entrer dans l'enseignement supérieur et l'accès à l'université est une transition restreinte qui ne concerne qu'une partie de chaque cohorte d'âge ou génération. Une des conséquences est que l'enseignement général secondaire supérieur reste dans bien des cas – pas tous cependant – étroitement lié à des exigences détaillées en matière de programmes et de contenus, souvent évaluées par des examens finaux écrits. Dans ce cas, les acquis de l'apprentissage sont limités par les exigences d'apprentissage des groupes de matières enseignées, souvent soumises au contrôle rigoureux de spécialistes de la discipline dans les universités. Si les acquis de l'apprentissage commencent à avoir un impact formatif sur les programmes et la pédagogie dans les universités, cela pourrait en temps voulu se répercuter sur les programmes, la pédagogie et l'évaluation dans l'enseignement général secondaire supérieur.

Si les constats et les arguments ci-dessus sont acceptés, les acquis de l'apprentissage auront des répercussions sur les modes d'évaluation. Toutefois, les éléments recueillis dans le cadre du présent rapport laissent à penser que les acquis de l'apprentissage ont actuellement peu d'effet sur les processus d'évaluation de l'apprentissage. Il faut donc une attention redoublée de la part des chercheurs, des décideurs politiques et des praticiens.

Les récentes réformes menées dans certains pays fournissent d'intéressantes études de cas concernant l'introduction des acquis de l'apprentissage comme moyen efficace d'orienter les pratiques d'évaluation, en remplacement des notions plus traditionnelles telles que l'achèvement du programme et les tests (dont la légitimité, dans les deux cas, est tributaire des conditions institutionnelles de l'apprentissage) visant à évaluer la maîtrise du contenu. Le rapport a mis en évidence plusieurs de ces innovations.

En Norvège, la nouvelle approche du programme scolaire est basée sur des conceptualisations approuvées des acquis de l'apprentissage, l'intention étant d'assigner désormais à l'évaluation une fonction formative pour les apprenants plutôt que simplement sommative à des fins d'assurance qualité. En Finlande, l'évaluation dans l'EFP à tous les niveaux s'éloigne actuellement du principe d'achèvement d'un programme ou d'une unité et des examens traditionnels formels pour se rapprocher d'un concept dit d'évaluation «par la démonstration». Ce concept s'applique aux certifications de l'EFP scolaires et polytechniques, mais aussi à la reconnaissance des compétences acquises de façon informelle et non formelle par les adultes sur le lieu de travail. En Irlande, les acquis de l'apprentissage sont une constante dans le tout nouveau système destiné à fournir un cadre souple pour la reconnaissance des apprentissages informels et non formels, tandis que le système roumain de centres de reconnaissance de l'apprentissage des adultes repose fermement sur les compétences en tant qu'acquis de l'apprentissage. Ces approches de l'évaluation font essentiellement appel à des moyens d'évaluation tels que l'utilisation de portfolios, la présentation de projets, de produits ou de tâches réalisés par l'apprenant, après négociation avec les enseignants ou les formateurs, et l'évaluation formative de l'expérience d'apprentissage dans la communauté ou sur le lieu de travail.

Même si les acquis de l'apprentissage ont généralement moins d'influence sur l'évaluation que sur d'autres aspects de la réforme de l'enseignement et de la formation, l'identification de l'apprentissage actif en tant que paradigme nouveau – ou de plus en plus prépondérant – soulève la question des types d'évaluation qui sont pertinents. La solution peut être de relier l'évaluation au cycle d'apprentissage actif. S'impose alors fortement la nécessité d'une évaluation formative et de l'instauration d'une culture de l'autoévaluation en tant que volet explicite de l'évaluation pour l'apprentissage. Les examens traditionnels de fin de cours peuvent avoir une fonction sélective mais, de toute évidence, ils ne peuvent pas assumer cette fonction formative.

Il convient toutefois de reconnaître la diversité légitime des fonctions de l'évaluation. Dans la pratique, les décideurs politiques, les praticiens et les

chercheurs aspirent tous à ce que les évaluations soient à la fois utiles, fiables et dignes de confiance. Même en l'absence de consensus sur le juste équilibre à trouver, l'évolution constatée vers les acquis de l'apprentissage exige des changements majeurs dans les pratiques bien établies de tests et d'évaluation ⁽⁵⁷⁾.

L'EFEP est le secteur où les acquis de l'apprentissage sont le plus clairement entrés en jeu. Le défi consiste désormais à trouver des descripteurs et métaphores appropriés, permettant d'assurer une application des acquis de l'apprentissage pleinement cohérente avec les autres développements, tels que les CNC, et ce y compris dans les sous-secteurs tels que l'enseignement général et l'enseignement supérieur. Nous reviendrons sur cette question dans la section suivante.

9.2. Les acquis de l'apprentissage au cœur des politiques d'éducation et de formation tout au long de la vie

Au-delà de la réforme de certifications, de programmes et de processus d'évaluation particuliers, le rapport a montré la prépondérance des acquis de l'apprentissage dans les efforts visant à développer une approche moderne et globale de tous les aspects de l'enseignement et de la formation. Les politiques d'éducation et de formation tout au long de la vie sont destinées à contribuer à répondre aux défis que rencontrent les sociétés modernes, notamment les individus, les communautés, les marchés du travail et les économies.

En Europe, la plupart des États membres signalent ⁽⁵⁸⁾ que le développement d'une politique cohérente d'éducation et de formation tout au long de la vie est une priorité, même si peu d'États membres peuvent être considérés comme étant à un stade avancé de la mise en œuvre d'une réelle stratégie dans ce domaine. Globalement, cette mise en œuvre reste, au mieux, fragmentaire. Comme le laissaient prévoir les différentes traditions et approches géopolitiques en matière d'élaboration de politiques sociales et économiques dans l'Union européenne, la motivation fondamentale à la

⁽⁵⁷⁾ Ce paragraphe s'appuie sur la présentation de Steiner et sur la contribution de Paul Black à la conférence du Cedefop sur les acquis de l'apprentissage (Thessalonique, octobre 2007).

⁽⁵⁸⁾ Voir, par exemple: Commission européenne, *Projet de rapport d'étape conjoint 2008 sur la mise en œuvre du programme de travail «Éducation et formation 2010»*, 2007a.

base du développement d'une stratégie d'éducation et de formation tout au long de la vie varie d'un pays à un autre. Certains pays mettent en avant la dimension sociale et le droit de tous les citoyens d'accéder librement aux possibilités d'apprentissage tout au long de la vie, autant que possible sur un pied d'égalité. D'autres, sans pour autant négliger l'insertion et la cohésion sociales, placent principalement l'accent sur l'employabilité et l'élévation des niveaux de compétences dans la population active. Un troisième groupe considère les priorités sociales et économiques comme inextricablement liées au développement d'une approche de l'apprentissage tout au long de la vie et non comme des voies distinctes ou alternatives. Dans chaque cas, on constate une forte tendance à identifier des acquis de l'apprentissage génériques, pour donner forme aux politiques nationales.

Les États membres dans lesquels un CNC est déjà en place ou en cours de développement s'efforcent de mettre en relation les politiques systémiques visant à définir les acquis de l'apprentissage et l'élaboration de stratégies claires en faveur de l'apprentissage tout au long de la vie. C'est le cas notamment lorsque des efforts sont déployés pour reconnaître les acquis de toutes les expériences d'apprentissage, indépendamment de la nature du contexte, qu'il soit formel ou informel, explicite ou implicite. Toutefois, plusieurs des pays les plus performants – en termes de participation à l'éducation et de niveaux d'éducation – ne se sont pas encore dotés d'un CNC.

Le rapport a fourni de nombreux exemples actuels de la façon dont les acquis de l'apprentissage peuvent être conceptualisés et regroupés (voir chapitre 3). Nous avons suggéré qu'une formulation particulière pourrait être proposée avec l'adoption ou l'utilisation de théories et de recherches sur les acquis de l'apprentissage, par le biais de négociations entre les parties prenantes ou, simplement, en empruntant une formulation utilisée ailleurs. Dans la pratique, l'identification des acquis de l'apprentissage pour établir des niveaux dans un CNC devrait probablement comporter un dosage judicieux de toutes ces sources. Dans bien des cas, l'origine des formulations particulières des acquis au niveau local et la méthode pour y parvenir sont loin d'être claires. Cet aspect devrait être plus explicite, à la fois dans le travail de développement et dans le travail de comparaison internationale.

La littérature sur les acquis de l'apprentissage est foisonnante et présente également des approches distinctes, dont les acteurs concernés doivent être seuls juges de l'utilité. La recherche et le développement nécessaires pour produire un énoncé valide des acquis de l'apprentissage et des niveaux constituant la structure d'un cadre des certifications utile et durable représentent une vaste tâche. Par ailleurs, à l'heure où certains champs

de recherche commencent à nous en apprendre davantage sur le cerveau et sur les différentes approches susceptibles d'optimiser le processus d'apprentissage, les approches taxinomiques traditionnelles des acquis de l'apprentissage ne nous indiquent pas forcément les voies les plus judicieuses pour répondre aux besoins futurs.

Le processus d'élaboration et de mise à jour d'un cadre des certifications est un corollaire important des spécifications techniques. Pris à part, les cadres des certifications risquent de n'avoir que peu de valeur; leur fonction dynamique est de faciliter la résolution des difficultés du système nécessitant une approche stratégique. Dans certains cas, il s'agira d'un système d'EFP qui ne répond pas aux besoins du marché du travail ou des organisations. Dans d'autres, il s'agira d'inciter à des réformes de plus grande envergure afin d'ouvrir l'accès à l'apprentissage ou à l'acquisition de certifications supplémentaires à des groupes dont la progression est bloquée ou qui rencontrent des obstacles majeurs. Là encore, il peut s'agir de rendre plus cohérent l'ensemble d'un système dans lequel enseignement général, enseignement supérieur et EFP étaient auparavant fortement cloisonnés, avec peu de points de contact et de transfert. Un cadre des certifications constitue, au mieux, un réseau actif et un point focal pour les parties prenantes chargées de la mission complexe de réformer durablement certains aspects majeurs d'un système éducatif. De ce fait, le développement d'un CNC doit être considéré comme un outil actif engageant les principales parties prenantes dans un processus de négociation et probablement de compromis, à différents niveaux du système. C'est l'idée sous-jacente au cadre écossais des crédits et des certifications (SCQF), dont le maître d'ouvrage est un consortium de parties prenantes et qui ne reste donc pas l'apanage du ministère.

De nombreux pays ont désormais leur propre CNC et, dans beaucoup d'autres, de tels cadres sont en cours de développement. Le CEC a été adopté par les États membres en tant qu'instrument d'inventaire mais aussi en tant que point de référence pour les pays partenaires de l'UE. La différence entre un inventaire des certifications et un cadre des certifications réside dans le fait que le premier décrit simplement les certifications existantes (souvent par âge, stade et durée), alors que le second fournit des orientations communes sur lesquelles aligner les différentes certifications ou les différents types de certifications. Les énoncés génériques des acquis de l'apprentissage permettent de relier les différentes filières de certification, d'où les efforts pour identifier ces acquis.

L'influence actuelle du CEC pourrait aboutir à une norme commune de descripteurs et de niveaux analogues à ceux contenus dans le CEC.

Le chapitre 3 a examiné les bases sur lesquelles les décideurs politiques nationaux développent des approches plus systématiques des acquis de l'apprentissage. Il y a souvent association de trois facteurs: le recours à la théorie et à la recherche pour prédéfinir le domaine, le processus de négociation ou de discussion en table ronde entre parties prenantes afin de parvenir à un accord, et l'adoption de modèles existant ailleurs. Il est raisonnable que les pays qui mettent en place leur CNC traitent d'autres formulations comme faisant partie de la recherche et du contexte théorique ou de la base factuelle pour l'élaboration de leurs propres politiques. Toutefois, les contextes et les défis nationaux étant spécifiques, il est clairement avantageux que chaque État membre identifie soigneusement ses propres besoins: le défi est de soutenir les stratégies nationales grâce au développement et à l'utilisation d'acquis de l'apprentissage sur mesure, désormais fréquemment énoncés en termes globaux dans un CNC. La comparabilité et la lisibilité internationales des certifications constituent l'un des objectifs d'un CNC, mais ce n'est pas le seul. Pour que les pays puissent établir des ensembles d'acquis de l'apprentissage adaptés aux besoins, la définition de ces acquis doit être affinée au regard du contexte et de la stratégie visée. Cette approche implique un apprentissage politique et non l'emprunt de politiques; la méthode ouverte de coordination et l'apprentissage entre pairs fournissent déjà un vecteur constructif dans ce sens en Europe.

S'agissant de l'élaboration et de l'utilisation de CNC, nous pouvons formuler les conclusions suivantes. Premièrement, un CNC implique, au mieux, un partenariat actif engagé dans un projet destiné à contribuer à la résolution des principaux problèmes des systèmes dans lesquels il se trouve. Deuxièmement, un certain temps de développement est nécessaire et il faut savoir qu'un développement formel du sommet à la base, selon une approche stéréotypée, aura certainement peu d'effet ou, au pire, sera contre-productif. Troisièmement, comme le montre le cas écossais, l'élaboration d'un cadre utile est vraisemblablement un processus progressif.

Bien que ce rapport ait fait appel à différentes sources d'informations et ait traité toute une gamme de questions concernant les systèmes d'éducation et de formation modernes européens et leurs évolutions, certains aspects exigent des recherches complémentaires. La recherche a permis de dresser le tableau global de l'importance des acquis de l'apprentissage dans différents contextes. Il est légitime d'attendre d'études paneuropéennes menées de manière à assurer une couverture raisonnable de plus de 30 pays européens qu'elles fournissent un tableau synoptique et qu'elles dégagent un ensemble de conclusions fondées sur des éléments probants. Toutefois, il faut aussi

compter avec les difficultés rencontrées dans de telles études, y compris la présente, pour pousser l'exploration jusqu'au niveau local, à moins que l'étude ne soit de longue durée. D'autres recherches peuvent à présent affiner et accroître notre compréhension des acquis de l'apprentissage. Il devrait en particulier être possible d'étudier plus précisément des aspects spécifiques dans le cadre d'une recherche qui ciblerait davantage les initiatives au niveau local et à celui des établissements et qui accorderait davantage d'importance au point de vue des praticiens de l'enseignement et de la formation.

Deux aspects n'entrent pas dans le champ de la présente étude et méritent des recherches, au regard du développement de l'utilisation des acquis de l'apprentissage. Le premier est la formation des enseignants et des formateurs. Le second est l'intérêt croissant porté à l'utilisation des acquis de l'apprentissage dans le cadre des dispositifs d'assurance qualité au sein des systèmes et sous-systèmes d'éducation et de formation. Chacun de ces aspects a une importance considérable et mérite des recherches plus approfondies si, comme l'avance le rapport, la transition vers l'utilisation des acquis de l'apprentissage marque un changement fondamental dans les approches modernes de la réforme de l'éducation et de la formation. La prochaine section examine le rôle des parties prenantes dans le développement et l'utilisation des acquis de l'apprentissage.

9.3. Les parties prenantes

L'innovation dans les politiques et les pratiques reposera en grande partie sur les utilisations des acquis de l'apprentissage dans les systèmes qui sont désormais plus décentralisés et ne peuvent être microgérés à partir du niveau central. Il s'ensuit que les principales parties prenantes du monde de l'éducation et de la formation ont toutes un rôle à jouer pour modeler les changements et pour développer et mettre en œuvre les acquis de l'apprentissage. Ci-après, nous rappelons qui sont ces principales parties prenantes et quels sont leurs rôles respectifs dans le développement et l'utilisation des acquis de l'apprentissage.

Le plus souvent, les décideurs politiques nationaux et locaux évoluent désormais dans un environnement d'éducation et de formation décentralisé. Cela signifie que la bonne gouvernance dépend de plus en plus d'accords consensuels associant de multiples acteurs dans de vastes cadres qui fixent des buts et objectifs. Dans certains pays européens, ces cadres sont définis dans la législation alors que d'autres privilégient une approche

ascendante et évolutive. Les acquis de l'apprentissage sont parfaitement adaptés aux stratégies de réforme éducative axées sur des objectifs, plus que ne le sont les approches plus traditionnelles basées sur les conditions institutionnelles de l'apprentissage, telles que des descriptions centrales détaillées des programmes et l'évaluation qui teste la connaissance des contenus prescrits.

Les décideurs politiques doivent s'engager dans différents domaines de réforme, de telle sorte que les systèmes qu'ils organisent évoluent grâce à des processus participatifs plutôt que sous l'impulsion de décisions politiques émanant d'une autorité unique centralisée. Dans cette conjoncture, l'utilisation des acquis de l'apprentissage favorise l'émergence de politiques efficaces et le développement de pratiques d'enseignement et d'apprentissage centrées sur l'apprenant.

Les décideurs politiques doivent également prendre en considération les multiples usages des acquis de l'apprentissage: fixer des objectifs pour l'éducation et la formation tout au long de la vie, établir un cadre des certifications ou un système d'assurance qualité; piloter la réforme d'aspects essentiels des certifications, des programmes ou de l'évaluation dans l'enseignement général, l'enseignement supérieur ou l'EFP. L'approche adoptée par l'Allemagne pour identifier les acquis de l'apprentissage dans le cadre de l'élaboration d'un CNC fournit un bon exemple de cette pluralité. Lors de la phase de développement, il convient de distinguer les formulations généralistes, ou métacadre, d'acquis de l'apprentissage, qui peuvent être utilisées pour mettre les acquis de l'apprentissage en relation avec les certifications dans l'ensemble du système d'éducation et de formation, et les acquis plus spécifiques qui caractérisent le contexte d'apprentissage dans chacun des sous-secteurs ⁽⁵⁹⁾. Ceux-ci ont été décrits comme un modèle idéal de hiérarchie des acquis théoriques et un modèle réaliste pour décrire les acquis de l'apprentissage pour chacune des principales catégories de certifications nationales. Il va sans dire que l'utilisation des acquis de l'apprentissage par les décideurs politiques diffère selon la phase du processus de conceptualisation et de réforme.

Les décideurs politiques doivent désormais coopérer avec toute une panoplie de parties prenantes. Les principales sont les partenaires sociaux, les professionnels de l'éducation et de la formation, les communautés de recherche, les apprenants et la communauté au sens large du terme.

⁽⁵⁹⁾ Cet exemple est cité en référence à la présentation (lors de la conférence du Cedefop sur les acquis de l'apprentissage, octobre 2007) du professeur Volker Gehmlich, UAS Osnabrück, Allemagne.

Les partenaires sociaux jouent un rôle prépondérant en tant que parties prenantes dans le développement de l'EFP. L'identification des normes au regard desquelles seront développés les certifications, les programmes et les évaluations ne peut, par définition, être effectuée sans les partenaires sociaux, qu'il s'agisse des organisations patronales ou des organisations syndicales. Dans les systèmes efficaces, les partenaires sociaux interviennent également au niveau local, par exemple en jouant un rôle moteur dans la formation en apprentissage, en proposant des stages aux apprenants et, souvent, en établissant des partenariats locaux qui optimisent les processus d'apprentissage et d'évaluation. Dans certains cas, les employeurs sont réticents à s'engager pleinement dans la formation continue de leurs salariés. On dit souvent que les employeurs sont davantage intéressés par les compétences qu'apportent les nouvelles recrues que par les diplômes qu'elles possèdent. De même, les ministères de l'éducation et du travail peuvent se montrer réticents ou inexpérimentés lorsqu'il s'agit de coopérer avec les parties prenantes. Si tel est le cas, plus les diplômes seront transparents grâce aux effets des acquis de l'apprentissage, mieux ce sera.

Les partenaires sociaux peuvent par ailleurs légitimement prétendre à être partie prenante aux réformes axées sur les acquis de l'apprentissage dans d'autres secteurs du système éducatif. Toutefois, l'employabilité n'est pas le seul critère de réussite des systèmes éducatifs. Le rôle des compétences liées à l'emploi est certes crucial dans les efforts pour renforcer la compétitivité européenne, mais il doit être équilibré par rapport à d'autres objectifs légitimes particuliers relevant de la sphère sociale, que ce soit dans l'enseignement supérieur, dans l'enseignement général ou dans l'EFP.

Les professionnels de l'enseignement et de la formation sont au cœur des réformes axées sur les acquis de l'apprentissage, même si la transition vers les acquis de l'apprentissage ne place plus les priorités sur ce que les établissements scolaires et les enseignants peuvent apporter mais plutôt sur les besoins de l'apprenant et sur les exigences de la vie professionnelle et de la communauté au sens large. L'accent est mis sur le changement et l'optimisation des pratiques professionnelles et les enseignants et formateurs doivent être correctement préparés à l'abandon des programmes et examens traditionnels.

Lorsque les acquis de l'apprentissage sont définis globalement, l'enseignant devient un médiateur d'apprentissage. Des acquis de l'apprentissage judicieusement définis exigent des pédagogies dûment réfléchies et propices à leur bonne utilisation. Des acquis de l'apprentissage définis de façon globale et intégrée sont essentiels pour une évolution de l'approche de

l'enseignement et de la formation, dont nous avons avancé au chapitre 3 qu'elle constitue un changement fondamental de paradigme. Idéalement, les enseignants sont associés à la planification ainsi qu'à la mise en œuvre des réformes axées sur les acquis de l'apprentissage. Or, cela est loin d'être toujours le cas. Nous avons indiqué que le rôle précis des enseignants et des formateurs (y compris des responsables d'établissement et des personnels chargés de l'orientation, du conseil et de l'information) n'entre pas dans le mandat de la présente étude et que ces questions appellent d'autres recherches. Des travaux en ce sens sont déjà menés ailleurs, face au constat de l'attention insuffisante prêtée à cet aspect dans beaucoup de pays et au niveau européen. On peut s'attendre à ce que l'impact des acquis de l'apprentissage soit quelque peu différent pour les enseignants dans les différents secteurs et phases de l'enseignement et la formation.

Les communautés de recherche peuvent garantir que les décideurs politiques et les praticiens fondent les réformes et les nouvelles pratiques sur des éléments probants et il est fréquent que les chercheurs soient associés à l'expérimentation de nouvelles pratiques et à l'évaluation de l'impact des initiatives. Les activités liées aux acquis de l'apprentissage en sont encore au stade de l'innovation en termes de pratique commune acceptée, ce qui offre aux chercheurs de nouvelles possibilités et leur confère de nouvelles responsabilités. Il convient de mener davantage d'analyses comparatives et il faut en particulier que les chercheurs aux niveaux local et national informent les décideurs politiques et les praticiens des avantages et des inconvénients des initiatives prises ailleurs en matière d'acquis de l'apprentissage. Les chercheurs dans le domaine de l'éducation devraient être incités à mener des travaux pluridisciplinaires afin de susciter des idées, de promouvoir les connaissances et de favoriser la communication sur les acquis de l'apprentissage. Un élément important à cet égard est d'accroître l'accès aux nouvelles idées sur l'apprentissage issues des courants de recherche élargis à des champs autres que ceux qui sont généralement compris dans la recherche en éducation (voir supra, section 8.3).

En toute logique, et comme cela est désormais le cas dans certains contextes, les apprenants devraient être partie prenante tant aux débats et réformes au niveau national qu'aux initiatives prises au niveau local ou à celui des établissements. Les apprenants peuvent jouer un rôle actif, en étant associés à la planification, ou plus limité, par exemple dans le cadre d'un échantillonnage ou de réponses ouvertes à des questionnaires en ligne. Nous avons montré que, dans de nombreux contextes, la transition vers les acquis de l'apprentissage va de pair avec des démarches d'apprentissage

plus individualisé, notamment sous la forme de plans d'apprentissage personnalisés. Dans ce cas, l'apprenant participe, quasiment par définition, à la négociation du contenu de son programme et à l'identification des formes appropriées d'examen et d'évaluation. Cela implique que l'apprenant soit un partenaire au niveau du microapprentissage.

Cette présentation synthétique des parties prenantes et de leur rôle n'est évidemment pas exhaustive. En fait, il est légitime que bon nombre d'autres parties prenantes de la société civile, telles que des organismes associatifs, fassent entendre leur voix, que ce soit systématiquement ou dans des circonstances particulières.

9.4. Faciliter le changement

Même s'il n'a pas été possible de reprendre tous les exemples de développements et pratiques intéressants, le rapport a mis en lumière bon nombre d'exemples de l'importance qu'ont – ou que prennent – les acquis de l'apprentissage dans les systèmes et réformes européens. De ce fait, il vise à avoir un impact opportun sur la pratique tout en contribuant aux idées et à l'analyse comparative.

Le rapport couvre un aspect politique qui compte déjà un volume considérable, et toujours croissant, d'activités à différents niveaux des systèmes, tant au niveau national que local. Cela comprend:

- (a) des formulations généralisées des acquis de l'apprentissage pour un CNC;
- (b) l'identification d'ensembles appropriés d'acquis de l'apprentissage pour des systèmes de plus en plus décentralisés qui doivent être gérés en fixant des objectifs, en instaurant la confiance et la responsabilisation, en améliorant l'assurance qualité, etc.;
- (c) la spécificité de la conception des programmes et unités d'apprentissage (que ce soit dans l'enseignement supérieur, l'enseignement général ou l'EFP), tant au niveau du système qu'au niveau local. Une importance est accordée tant aux compétences génériques qu'aux compétences spécialisées;
- (d) les évolutions en matière d'enseignement efficace et d'apprentissage réussi (y compris l'évaluation) à mesure que les acquis de l'apprentissage se voient attribuer un rôle plus important.

Les décideurs politiques, les responsables d'établissements scolaires et les praticiens devraient se garder de penser qu'il n'y a, pour ainsi dire,

«rien d'autre à voir» que les acquis de l'apprentissage. Si nous prenons l'expérience planifiée d'apprentissage comme base de ce que le rapport a examiné, nous pouvons identifier une évolution radicale où les programmes dictés par les contenus cèdent le pas à une approche fondée sur les acquis de l'apprentissage. Le point de focalisation se déplace, mais les autres composantes du processus ne disparaissent pas pour autant. Ce sont désormais les acquis de l'apprentissage qui sont au cœur du processus, jouant un rôle clé dans l'organisation des objectifs des systèmes, des programmes, de la pédagogie, de l'évaluation et de l'assurance qualité, mais ces autres facteurs n'en restent pas moins essentiels pour la planification et la mise en œuvre.

Dans la quête d'un point de référence externe clair, les acquis de l'apprentissage sont souvent liés à des normes et compétences sur le marché du travail. Cette démarche est tentante dès lors que les compétences pour l'emploi sont importantes et que, dans de nombreux pays, l'identification des acquis de l'apprentissage a débuté par le secteur de l'EFP. Toutefois, l'élaboration efficace de définitions passe par une prise en compte de la spécificité des différents contextes d'apprentissage. Il sera peut-être possible de parvenir à des énoncés idéalisés pour relier les sous-secteurs mais, dans la pratique, les acquis de l'apprentissage conserveront leur diversité et seront toujours fortement tributaires de leur contexte et de la finalité de leur utilisation.

Il existe un lien entre prépondérance des acquis de l'apprentissage et apprentissage actif. L'apprentissage actif implique nécessairement des éléments ayant trait à la mémorisation et à l'apprentissage de rôles mais il repose sur des principes tels que l'expérimentation, la résolution de problèmes et la découverte de solutions aux défis grâce à des activités en groupe. Il estompe la distinction entre apprentissage théorique et apprentissage pratique. Cela offre donc une utilité tant pour les décideurs politiques que pour les praticiens qui s'efforcent d'intégrer les différents types d'apprentissage, tels que l'apprentissage théorique et l'apprentissage professionnel, et de motiver l'ensemble des apprenants. Ces efforts vont souvent de pair avec une conception modulaire des programmes d'apprentissage ou avec une évaluation basée sur des unités et rejoignent ceux qui sont déployés au niveau européen et à des niveaux plus locaux pour mettre en place des systèmes d'accumulation et de transfert de crédits. Il convient de tester la capacité des acquis de l'apprentissage à contribuer à homogénéiser les différentes approches dans le contexte européen du programme «Éducation et formation 2010». Lors de la

conférence du Cedefop qui a examiné le rapport intermédiaire de ce projet, un débat a eu lieu concernant les différentes approches adoptées vis-à-vis des crédits à l'échelle européenne, dans l'enseignement supérieur (ECTS, le système européen de transfert et d'accumulation de crédits) et dans l'enseignement et la formation professionnels (ECVET – le système européen de crédits d'apprentissage pour l'enseignement et la formation professionnels). Il serait très dommageable que les spécialistes européens de l'enseignement supérieur et de l'EFP ne puissent pas s'entendre sur une approche commune. Ce rapport plaide en faveur d'une place prépondérante accordée aux acquis de l'apprentissage, sans pour autant exclure les moyens permettant de les associer, dans un cadre souple ou plus strict, à certains paramètres institutionnels de l'apprentissage.

L'adoption réussie d'une approche de la gouvernance mettant en relation l'identification de buts et objectifs avec les nouvelles formes de décentralisation et les nouveaux concepts d'acquis de l'apprentissage, à différents niveaux du système éducatif, passe également par de nouvelles formes de partenariat. Il est donc nécessaire que les parties prenantes participent activement aux développements au niveau du système, par exemple au sein d'une autorité nationale ou fédérale. La situation mentionnée précédemment fait également apparaître que le développement des acquis de l'apprentissage associé à l'élaboration d'une politique nationale doit s'inscrire dans un processus soigneusement pensé et ouvert, qui ne soit pas exclusivement du ressort des pouvoirs publics. Pour avoir tout son sens, l'identification des acquis de l'apprentissage doit être un effort collaboratif.

Par conséquent, de nouvelles formes de partenariat local doivent également voir le jour. Les programmes associant apprentissage théorique et expérience pratique peuvent exiger un partenariat dynamique faisant appel à des consortiums locaux d'établissements scolaires, d'autorités locales et d'employeurs ou de groupes communautaires, ce qui permet une appropriation partagée des acquis de l'apprentissage. L'adoption de nouvelles approches des programmes peut passer par la participation active de chercheurs du milieu universitaire et d'enseignants à l'élaboration et à l'évaluation des initiatives, ce qui offre de nouvelles possibilités de recherche-action à l'échelle locale.

Un argument fondamental que nous avons développé est que l'adoption des acquis de l'apprentissage est un élément important du cadre pluriel de la réussite – à quelque niveau que ce soit – des systèmes européens d'éducation et de formation. Cela implique un changement de culture, qui ne peut être imposé depuis le sommet. Dès lors, la concrétisation

des changements implique aussi de consacrer suffisamment de temps et de prendre des mesures efficaces pour que les changements se produisent.

9.5. Synthèse des conclusions

Il ressort des données collectées pour la présente étude que, ces dernières années, les gouvernements européens et les parties prenantes sont de plus en plus convaincus que l'apprentissage uniquement basé sur les conditions institutionnelles ne pourra apporter des réponses satisfaisantes aux futurs défis que rencontreront les individus, la société ou l'économie. Il s'agit là d'une tendance jugée décisive dans bon nombre de contextes à travers le monde. Les conséquences en termes de possibilités d'apprentissage offertes par des TIC en mutation rapide et les nouvelles recherches sur l'apprentissage ne font qu'accentuer ces défis.

L'approche des acquis de l'apprentissage occupe désormais une place de plus en plus importante dans le cadre de la transition des systèmes d'éducation et de formation européens vers l'apprentissage tout au long de la vie. Cette transition confère aux acquis de l'apprentissage un rôle central dans la redéfinition des certifications et des programmes dans l'EFP, dans l'enseignement général et dans l'enseignement supérieur.

À certains égards essentiels, les acquis de l'apprentissage s'intègrent dans une approche innovante de l'enseignement et de l'apprentissage, que certains commentateurs considèrent comme faisant partie intégrante du nouveau paradigme de l'apprentissage. Les acquis de l'apprentissage jouent un rôle croissant et dynamique dans les réformes de l'enseignement et de la formation, toujours en association avec d'autres facteurs. Ce sont des outils qui proposent des orientations. Que ce soit au niveau de l'élaboration ou de la mise en œuvre des politiques, la plupart des pays européens prévoient ou opèrent déjà une transition nette dans ce sens. Les acquis de l'apprentissage se positionnent comme une composante des stratégies d'apprentissage tout au long de la vie et des mécanismes de mise en œuvre, et tiennent un rôle majeur dans l'organisation des objectifs systémiques, des programmes, de la pédagogie, de l'évaluation et de l'assurance qualité. Ces facteurs dans leur ensemble restent importants pour la planification et la mise en œuvre. L'utilisation croissante des acquis de l'apprentissage devrait avoir de profondes implications, dans le sens où elle contribuera à mieux centrer les systèmes sur l'apprenant, mais aussi pour l'organisation

des institutions, pour les programmes ainsi que pour le rôle et la formation des enseignants.

Les acquis de l'apprentissage doivent être considérés comme un éventail de processus et d'outils utiles qui se prêtent à différentes applications, dans différents cadres politiques et dans différents contextes d'enseignement et d'apprentissage. Il s'ensuit qu'il n'y a pas de manière correcte ou pertinente unique de les appréhender. Ce terme peut avoir diverses connotations ou dénnotations, précisément parce qu'il est utilisé dans différents contextes. Les données contenues dans le présent rapport mettent en évidence la nécessité d'être attentif au contexte particulier dans lequel les acquis de l'apprentissage sont utilisés. En outre, les acquis de l'apprentissage sont investis de multiples fonctions dans les systèmes nationaux d'éducation et de formation en Europe: reconnaissance des acquis, octroi de crédits, qualité, plans de formation, compétences clés pour la vie, crédibilité auprès des employeurs, sans oublier la modernisation de la gouvernance de l'éducation et de la formation à l'heure où les systèmes sont réformés pour englober l'apprentissage tout au long de la vie.

Il s'agit de définir les acquis de l'apprentissage afin de modeler l'expérience de l'apprenant plutôt que de donner la primauté au contenu des matières du programme. Dans la première approche, un ensemble d'acquis de l'apprentissage est défini par rapport au programme scolaire. Cela ne signifie pas qu'une importance croissante accordée aux acquis de l'apprentissage revienne à reléguer au second plan la définition ou le contenu des programmes. Au contraire, l'identification d'acquis de l'apprentissage clairs et pertinents constitue un principe organisateur des bonnes pratiques dans les établissements. Les acquis de l'apprentissage occupent une place prépondérante aux côtés des buts, des objectifs et des valeurs du système ou de l'établissement. Ils doivent avoir un impact direct et formatif sur les programmes et la pédagogie, apportant une contribution significative à ce que les jeunes apprennent et à leur manière d'apprendre, et devraient avoir une incidence sur les modes d'évaluation de l'apprentissage.

Dans l'ensemble de l'Europe, la phase postobligatoire de l'enseignement général est la phase du système éducatif qui a été le moins influencée par les idées réformatrices sur les acquis de l'apprentissage. Si ces nouvelles perceptions commencent à avoir un impact formatif sur les programmes et les pédagogies dans l'enseignement supérieur, elles pourraient en temps utile avoir aussi une incidence sur les programmes, la pédagogie et l'évaluation dans l'enseignement secondaire supérieur général.

On peut s'attendre à ce que les acquis de l'apprentissage aient un impact sur les modes d'évaluation. Toutefois, les données collectées pour le présent rapport laissent à penser que les acquis de l'apprentissage ont actuellement des répercussions limitées sur les modes d'évaluation de l'apprentissage.

Le rapport a fourni de nombreux exemples actuels concernant la façon dont les acquis de l'apprentissage peuvent être conceptualisés et regroupés. Nous avons suggéré qu'une formulation particulière pourrait être développée grâce à l'adoption de théories et de recherches sur les acquis de l'apprentissage, par le biais de négociations entre les parties prenantes concernées ou, simplement, en empruntant une formulation déjà utilisée ailleurs. Dans la pratique, l'identification des acquis de l'apprentissage en vue d'établir des niveaux au sein d'un CNC devrait probablement recourir à un dosage judicieux de toutes ces sources.

Un cadre des certifications constitue, au mieux, un réseau actif et un point focal pour les parties prenantes participant à la tâche complexe de réformer durablement les principaux aspects d'un système éducatif. Les acquis de l'apprentissage sont prépondérants dans la conception des CNC en Europe. L'élaboration de ces cadres doit être planifiée dans le cadre d'un processus actif auquel participent les principales parties prenantes au travers d'une négociation continue et, probablement, d'un compromis à différents niveaux du système. Un CNC propre à une administration et dont l'utilisation est largement limitée aux publications officielles a certainement peu d'intérêt. À cet égard, l'identification des acquis de l'apprentissage pourrait être l'élément organisateur permettant d'explicitier les résultats d'apprenants très diversifiés, quels que soient le type, le mode ou la durée des apprentissages et des formations suivis.

Une priorité croissante est accordée à la reconnaissance des apprentissages informels et non formels dans un très grand nombre de systèmes d'éducation et de formation européens (mais dans tous, loin s'en faut). Cette tendance est favorisée par l'utilisation croissante des acquis de l'apprentissage et par les efforts en vue d'améliorer la cohérence et la lisibilité des systèmes de certifications.

Il va sans dire que l'utilisation des acquis de l'apprentissage par les décideurs politiques diffère selon la phase du processus de conceptualisation et de réforme. Il importe désormais qu'ils travaillent en coopération avec toute une panoplie de parties prenantes: partenaires sociaux, professionnels de l'éducation et de la formation, chercheurs, apprenants et communauté au sens large du terme. Alors que les autres partenaires sont reconnus comme des

parties prenantes actives depuis un certain temps, les apprenants devraient désormais également être des parties prenantes reconnues, comme c'est déjà le cas dans certains contextes. Les principaux acteurs qui interviennent dans la définition des acquis de l'apprentissage ne sont pas les mêmes dans l'EFEP, dans l'enseignement général et dans l'enseignement supérieur.

Les principales parties prenantes du monde de l'éducation et de la formation ont toutes un rôle à jouer pour donner forme aux changements et pour mettre en œuvre les acquis de l'apprentissage. Il est indispensable qu'elles participent toutes activement aux développements au niveau du système. L'identification des acquis de l'apprentissage associée à l'élaboration d'une politique nationale devrait s'inscrire dans un processus soigneusement pensé et ouvert, qui ne soit pas exclusivement du ressort des pouvoirs publics. L'interaction entre les interventions descendantes et les interventions ascendantes est cruciale. Pour avoir tout son sens, l'identification des acquis de l'apprentissage doit être un effort collaboratif.

Bibliographie

- Adam, S. 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. In Froment, E.; Kohler, J. (eds). *EUA Bologna Handbook*. Berlin: Raabe Verlag, 2006.
- Adam, S. *New challenges in recognition: the recognition of prior learning. Official Bologna Process Seminar: why is the recognition of prior experiential learning important and what are the national and institutional implications of this for lifelong learning?* Riga: AIC, 2007. Disponible à l'adresse: http://www.aic.lv/bologna2007/docs/S_Adam_background_report.pdf [cité le 26.6.2008].
- Adam, S. *Using learning outcomes: a consideration of the nature, role, application and implications for European education of employing learning outcomes at the local, national and international levels*. Edinburgh: Scottish Executive, 2004.
- Agency for Vocational Education. *CARDS 2002 projekt: Strukovno obrazovanje i osposobljavanje: modernizacija i izgradnja, institucija = White paper: proposals and recommendations concerning VET policy, strategy and legislation*. Disponible à l'adresse: http://www.aso.hr/data/VET_white_paper_english.pdf [cité le 26.6.2008].
- Allais, Stephanie Matseleng. Why the South African NQF failed: lessons for countries that want to introduce national qualifications frameworks. *European Journal of Education*, 2007, vol. 42, n° 4.
- Bloom, B.; Mesia, B.; Krathwohl, D. *Taxonomy of educational objectives* (vols 1 and 2). New York: David McKay, 1964.
- Bologna working group on qualifications frameworks. *A framework for qualifications of the European higher education area*. Copenhagen: Ministry of Science, Technology and Innovation, 2005.
- Bouder, A.; Kirsch, J.L. The French vocational education and training system: like an unrecognised prototype? *European Journal of Education*, 2007, vol. 42, n° 4.
- Brockmann, Michaela. *Qualifications, learning outcomes and competencies: a review of the literature*. Draft working paper. Disponible à l'adresse: <http://www.nuffield14-19review.org.uk/files/documents155-1.pdf> [cité le 26.6.2008].

- Carneiro, R. et al. Futures of learning: a compelling agenda. *European Journal of Education*, 2007, vol. 42, n° 2.
- Cedefop. *Modernising vocational education and training: fourth report on vocational training research in Europe: background reports, vol. 1-3*. Luxembourg: Publications Office, 2009.
- Cedefop; Béduwé, C. et al. New and emerging issues in vocational education and training research beyond 2010. In Cedefop. *Modernising vocational education and training: fourth report on vocational training research in Europe: background report, vol. 2*. Luxembourg: Publications Office, 2009.
- Cedefop; Grootings, P.; Nielsen, S. Policy learning: applying the changing learning paradigm for policy advice on VET reforms in transition countries. In Cedefop. *Modernising vocational education and training: fourth report on vocational training research in Europe: background report, vol. 2*. Luxembourg: Publications Office, 2009.
- Cedefop; Winterton, J. et al. *Typology of knowledge, skills and competences: clarification of the concept and prototype*. Luxembourg: Publications Office, 2006 (Cedefop Reference series).
- Coles, M. *Qualifications frameworks in Europe: platforms for collaboration, integration and reform*. Paper presented at the conference «Making the European learning area a reality», 3-5 June 2007, Munich, 2007.
- Commission européenne. *Faire réussir le projet de modernisation pour les universités: communication de la Commission au Conseil et au Parlement européen*. Bruxelles: Commission européenne, 2006. (COM(2006) 208 final). Disponible à l'adresse: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/comuniv2006_fr.pdf [cité le 4.7.2008].
- Commission européenne. *Development of vocational training policy: common European principles for validation of non-formal and informal learning*. Brussels: European Commission, 2004. Disponible à l'adresse: http://www.ecotec.com/europeaninventory/publications/EC_common_principles_validation_20040303.pdf [cité le 26.6.2008].
- Commission européenne. *Projet de rapport d'étape conjoint 2008 sur la mise en œuvre du programme de travail «Éducation et formation 2010»*. Bruxelles: Commission européenne, 2007a.
- Commission européenne. *Proposition de recommandation du Parlement européen et du Conseil sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*. Bruxelles: Commission européenne, 2005. (COM(2005) 548 final). Disponible à l'adresse: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/fr/com/2005/com2005_0548fr01.pdf [cité le 24.10.2008].

- Commission européenne. *Quelle école pour le 21^e siècle*. Bruxelles: Commission européenne, 2007b. (SEC(2007)1009). Disponible à l'adresse: http://ec.europa.eu/education/school21/consultdoc_fr.pdf [cité le 24.10.2008].
- Conseil de l'Europe; Unesco. *Convention sur la reconnaissance des qualifications relatives à l'enseignement supérieur dans la région européenne*. Lisbonne, 1997. Disponible à l'adresse: <http://conventions.coe.int/Treaty/FR/Treaties/Html/165.htm> [cité le 24.10.2008].
- Conseil de l'Union européenne. *Projet de rapport d'étape conjoint 2008 du Conseil et de la Commission sur la mise en œuvre du programme de travail «Éducation et formation 2010»: «L'éducation et la formation tout au long de la vie au service de la connaissance, de la créativité et de l'innovation»: adoption*. Bruxelles: Conseil de l'Union européenne, 2008. (EDUC 29 SOC 46). Disponible à l'adresse: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/natreport08/council_fr.pdf [cité le 11.3.2008].
- Conseil de l'Union européenne. *Éducation et formation 2010: l'urgence des réformes pour réussir la stratégie de Lisbonne: Projet de rapport intermédiaire conjoint du Conseil et de la Commission sur la mise en œuvre du programme de travail détaillé concernant le suivi des objectifs des systèmes d'éducation et de formation en Europe*. Bruxelles: Conseil de l'Union européenne, 2004. Disponible à l'adresse: <http://register.consilium.eu.int/pdf/fr/04/st06/st06236.fr04.pdf> [cité le 26.6.2008].
- Cortes, S. *Note on the development of national occupational standards and learning outcomes in UK vocational qualifications*. London: QCA, 2007 [non publié].
- Coughlan, D. *Accreditation of prior learning: an Irish perspective*. 2005. Disponible à l'adresse: <http://www.vpl4.eu/cms/content/downloads/Ireland%20APEL%20.doc> [cité le 24.10.2008].
- Crosier, D; Purser, L; Smidt, H. *Universities shaping the European higher education area*. Brussels: European Universities Association, 2007. Disponible à l'adresse: http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/Publications/EUA_Trends_V_for_web.pdf [cité le 26.6.2008].
- Danish Ministry of Education. *Better education: action plan*. Copenhagen: Ministry of Education, 2002. Disponible à l'adresse: <http://pub.uvm.dk/2002/better1/hel.pdf> [cité le 24.10.2008].
- Delors, Jacques. *L'Éducation pour le XXI^e siècle: questions et perspectives – Contributions à la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle: L'éducation en devenir*. Paris: Unesco, 1998.

- DfES. *Bologna process stocktaking report 2007*. London: DfES, 2007. Disponible à l'adresse: http://www.aic.lv/ace/ace_disk/2005_07/Reports/Stocktaking.pdf [cité le 6.3.2008].
- Dreyfus, H; Dreyfus, S. *Mind over machine: the power of human intuition and expertise in the era of the computer*. Oxford: Basil Blackwell, 1986.
- Driscoll, M. *Psychology of learning for instruction*. 2nd ed. Boston: Allyn et Bacon, 2000.
- ENQA. *Références et lignes directrices pour le management de la qualité dans l'espace européen de l'enseignement supérieur*. Helsinki: European Association for Quality Assurance in Higher Education, 2005. Disponible à l'adresse: http://www.enqa.eu/files/ESG_v03.pdf [cité le 26.6.2008].
- EUNEC. *State of affairs of the European education policy, September 2007*. Brussels: European Network of Education Councils, 2007.
- Eurydice. *Learning outcomes*. Slough, UK: Eurydice at NFER, 2008 [à paraître].
- Flavell, J. et al. *Cognitive development* [3rd ed.]. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1993.
- Fretwell, D.; Lewis, M.; Deij, A. *A framework for defining and assessing occupational and training standards in developing countries*. Washington, DC: World Bank, 2001. Disponible à l'adresse: http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099080000281/A_Framework_for_DefiningEn02.pdf [cité le 26.6.2008].
- Goleman, Daniel. *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books, 1995.
- Goleman, Daniel. *Emotional intelligence: why it can matter more than IQ*. Bloomsbury, 1996.
- Goleman, Daniel. *Social intelligence: the new science of human relationships*. New York: Bantam Books, 2006.
- González, J.; Wagenaar, R. *Tuning educational structures in Europe: final report of the Socrates project (Phase 1): glossary*. Bilbao: University of Deusto, 2003. Disponible à l'adresse: http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php?option=com_docman&Itemid=59&task=docclick&bid=17&limitstart=0&limit=5 [cité le 26.6.2008].
- González, Julia; Wagenaar, Robert. *Tuning educational structures in Europe*. Bilbao: University of Deusto, 2003. Disponible à l'adresse: http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php?option=com_docman&Itemid=59&task=view_category&catid=19&order=dmdate_published&ascdesc=DESC [cité le 26.6.2008].

- Gordon, J. Approaches to transparency of vocational qualifications in the EU. *European Journal of Education*, 1999, vol. 34, n° 2.
- Haasler, B.; Erpenbeck, J. Assessing vocational competences. In Rauner, F.; Mclean, R. (eds). *Handbook of vocational education research*. Dordrecht: Springer, 2008 [à paraître].
- Immordino-Yang, M.H.; Damasio, A. We feel therefore we learn: the relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain and Education*, Blackwell Publishing, 2007. Disponible à l'adresse: <http://www.blackwell-synergy.com/doi/pdf/10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x> [cité le 26.6.2008].
- Klarus, R., 1998. *Competenties erkennen: een studie naar modellen en procedures voor leerwegaafhankelijke beoordeling en beroepscompetenties*. 's Hertogenbosch: CINOP, 1998.
- Kolb, D. *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1984.
- Lave, J.; Wenger, E. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- Leney, T. *Trends and issues in level 3 qualifications: a survey of four countries*. London: QCA, 2002.
- Leney, T. et al. *Achieving the Lisbon goal: the contribution of VET*. Brussels: European Commission, 2005. Disponible à l'adresse: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/studies/maastricht_en.pdf [cité le 26.6.2008].
- Lenz, P.; Schneider, G. *Introduction to the bank of descriptors for self-assessment in European language portfolios*. Friburg: University of Friburg, 2004.
- Marginson, S.; Van Der Wende, M. *Globalization and higher education*. Paris: OECD, 2007.
- Michel, Alain. Parcours et compétences: les EPLE sont-ils prêts. *Administration et Éducation*, n° 114, 2007.
- Ministres européens de l'éducation. *L'espace européen de l'enseignement supérieur: réaliser les objectifs: communiqué de la conférence des ministres européens chargés de l'enseignement supérieur, Bergen, 19-20 mai 2005* [communiqué de Bergen]. Disponible à l'adresse: http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050520_Bergen_Communique.pdf [cité le 24.10.2008].
- Ministres européens de l'éducation. *Communiqué de Londres: vers l'espace européen de l'enseignement supérieur: répondre aux défis de la mondialisation*. Disponible à l'adresse: <http://www.cicic.ca/docs/>

- bologna/2007LondonCommunique.fr.pdf [cité le 24.10.2008].
- Ministres européens de l'éducation. *Réaliser l'espace européen de l'enseignement supérieur: Communiqué de la conférence des ministres chargés de l'enseignement supérieur à Berlin le 19 septembre 2003* [communiqué de Berlin]. Disponible à l'adresse: http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/030919Berlin_Communique.PDF [cité le 24.10.2008].
- Ministry of Education, Youth and Sport. *National programme for the development of education in the Czech Republic: white paper*. Prague: IIE, 2001. Disponible à l'adresse: <http://www.msmt.cz/files/pdf/whitepaper.pdf> [cité le 26.6.2008].
- National Institute of Vocational Education and Training. *Izhodišča za pripravo izobraževalnih programov nižjega in srednjega poklicnega ter srednjega strokovnega izobraževanja* [Points de départ pour la préparation des programmes éducatifs dans l'enseignement professionnel inférieur et secondaire et dans l'enseignement technique secondaire]. Ljubljana: CPI, 2001.
- Oberheidt, Stéphanie; Delhaxhe, Arlette. *Focus sur les structures de l'enseignement supérieur en Europe: 2006/2007 – Évolutions nationales dans le cadre du processus de Bologne*. Bruxelles: Eurydice, 2007.
- OCDE. *La définition et la sélection des compétences clés: résumé: projet DeSeCo*. Paris: OCDE, 2005. Disponible à l'adresse: http://www.OCDE.org/document/17/0,2340,en_2649_34515_2669073_1_1_1_1,00.html [cité le 11.3.2008].
- OCDE. *Systèmes de certification: Des passerelles pour apprendre à tout âge*. Paris: OCDE, 2007a.
- OCDE. *Comprendre le cerveau: naissance d'une science de l'apprentissage*. Paris: OCDE, 2007b.
- Parkes, D.; Nielsen, S. *A cross country analysis of ETF peer reviews on curricular reform in vocational education and training in four South East European transition countries*. Turin: ETF, 2006.
- Parlement européen. Recommandation du Parlement européen et du Conseil du 18 décembre 2006 sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie. *Journal officiel de l'Union européenne*, L 394, p. 10-18. Luxembourg: Office des publications, 2007. Disponible à l'adresse: <http://eur-lex.europa.eu/JOHtml.do?uri=OJ:L:2006:394:SO M:FR:HTML> [cité le 24.10.2008].

- Parlement européen. Recommandation du Parlement européen et du Conseil établissant le cadre européen des certifications pour l'éducation et la formation tout au long de la vie. *Journal officiel de l'Union européenne*, C 111, p. 1-7. Luxembourg: Office des publications, 2008. Disponible à l'adresse: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:FR:PDF> [cité le 24.10.2008].
- Raffe, David. Making haste slowly: the evolution of a unified qualifications framework in Scotland. *European Journal of Education*, 2007, vol. 42, n° 4.
- Rakkolainen, M.; Ecclestone, K. *Report to the Ministry of Education*. Helsinki, 2008.
- Reichert, Sybille; Tauch, Christian. *European universities implementing Bologna*. Brussels: European Universities Association, 2005. Disponible à l'adresse: http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/EUA1_documents/TrendsIV_FINAL.1117012084971.pdf [cité le 26.6.2008].
- Rychen, D.S.; Salganic, L.H. A holistic model of competence. In Rychen, D.S.; Salganic, L.H. (eds). *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. Göttingen: Hogrefe and Huber, 2003.
- Schön, D. *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books, 1983.
- Skolverket. *Curriculum for the compulsory school system, the pre-school class and the leisure-time Centre*. Stockholm: LPO 94, 2006. Disponible à l'adresse: <http://www.skolverket.se/sb/d/354/a/959> [cité le 26.6.2008].
- Verloop, N; Lowyck, J. (eds). *Onderwijskunde: een kennisbasis voor professionals*. Groningen: Wolters, 2003.
- Victorian Curriculum and Assessment Authority. *VCAL assessment planning guide*. Victoria: VCAA, 2007. Disponible à l'adresse: http://www.vcaa.vic.edu.au/vcal/providers/resources/assess_guide/VCALAssesmentGde.pdf [cité le 24.10.2008].
- Victorian Qualifications Authority. *Victorian certificate of applied learning: 2003 curriculum planning guide*. Victoria: VQA, 2003. Disponible à l'adresse: <http://www.vcaa.vic.edu.au/vcal/providers/resources/currplanguideindustry.pdf> [cité le 24.10.2008].
- Wagenaar, R. *The tuning approach: a case study*. Presentation: Edinburgh, Scottish Executive 2004.
- Wenger, E. *Communities of practice: learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

- Wolf, A. *Competence-based assessment*. Buckingham: Open University Press, 1995.
- World Bank. *From schooling access to learning outcomes: an unfinished agenda: an evaluation of World Bank support to primary education*. Washington, DC: World Bank, 2006. Disponible à l'adresse: <http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/EXTOED/EXTPRIEDU/0,,contentMDK:21108385~pagePK:64168427~piPK:64168435~theSitePK:2831470,00.html> [cité le 24.10.2008].
- Young, M.; Gordon, J. Qualifications frameworks: some conceptual issues. *European Journal of Education*, 2007, vol. 42, n° 4, p. 445-457.

Principaux sigles et acronymes utilisés

CEC	cadre européen des certifications
CNC	cadre national des certifications
DfES	Ministère de l'éducation et des compétences (Department for Education and Skills) [Royaume-Uni]
DGFP	directeurs généraux de la formation professionnelle
ECTS	système européen de transfert et d'accumulation de crédits (<i>European credit transfer and accumulation system</i>)
ECVET	système européen de crédits d'apprentissage pour l'enseignement et la formation professionnels (<i>European credit system for vocational education and training</i>)
EEES	espace européen de l'enseignement supérieur
EFP	enseignement et formation professionnels
ENQA	Association européenne pour l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur (European Association for Quality Assurance in Higher Education)
EVC	reconnaissance des compétences acquises (<i>erkenning verworven competenties</i>) [Pays-Bas]
FETAC	Conseil de certification pour l'enseignement postobligatoire et le perfectionnement professionnel (Further Education and Training Awards Council) [Irlande]
NVQ	certifications professionnelles nationales (<i>national vocational qualifications</i>) [Royaume-Uni]
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
QCA	Conseil pour les certifications et les programmes d'études (Qualifications and Curriculum Authority) [Royaume-Uni]
RPL	validation des acquis (<i>recognition of prior learning</i>) [Irlande]
TIC	technologies de l'information et de la communication

Références internet

BMUKK – Ministère fédéral autrichien de l'éducation, des arts et de la culture
http://www.bmukk.gv.at/enfr/min_en/index.xml

Le Cedefop (Centre européen pour le développement de la formation professionnelle) est l'agence européenne qui aide à promouvoir et développer l'enseignement et la formation professionnels dans l'Union européenne (UE). Il constitue le centre de référence de l'UE pour l'enseignement et la formation professionnels.
<http://www.cedefop.europa.eu/>

DCSF (*Department for Children, Schools and Families*), 2007 Bologna process Stocktaking. London, 2007. DfES/Socrates.
Disponible à l'adresse: www.dfes.gov.uk/londonbologna/

Eurydice est un réseau institutionnel qui collecte, met à jour, analyse et diffuse une information fiable et facilement comparable sur les systèmes et politiques d'éducation à travers l'Europe.
<http://eacea.ec.europa.eu/portal/page/portal/Eurydice>

NCCA *Ireland National Council for Curriculum and Assessment*
<http://www.ncca.ie>

PISA, le Programme international pour le suivi des acquis des élèves, est une évaluation normalisée à l'échelle internationale qui a été développée conjointement par les pays participants et qui est menée auprès d'élèves de 15 ans.
http://www.pisa.oecd.org/document/24/0,3343,en_32252351_32235731_38378840_1_1_1_1,00.html

Rapports **Tuning** (projet communautaire Socrates)
<http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/index.htm>



CEDEFOP

Centre européen pour le développement
de la formation professionnelle

La transition vers les acquis de l'apprentissage

Politiques et pratiques en Europe

Luxembourg:
Office des publications de l'Union européenne

2010 – VI, 192 p. – 17 x 24 cm

ISBN 978-92-896-0577-9

N° de catalogue: TI-78-08-536-FR-C

Gratuit – Disponible sur demande adressée au Cedefop

N° de publication: 3054 FR

la transition vers les acquis de l'apprentissage

POLITIQUES ET PRATIQUES EN EUROPE

La présente étude porte sur la transition vers les acquis de l'apprentissage actuellement observée dans les politiques et pratiques européennes d'éducation et de formation. Le lancement du cadre européen des certifications (CEC) et du système européen de crédits d'apprentissage pour l'enseignement et la formation professionnels (ECVET) a donné aux acquis de l'apprentissage une place importante sur l'agenda politique. Le développement rapide des cadres nationaux des certifications (CNC) va dans le même sens. Cette étude comparative propose un compte rendu détaillé de ces évolutions et analyse la situation dans les 32 pays participant au programme «Éducation et formation 2010», ainsi que dans les sous-secteurs de l'enseignement général, de l'enseignement et de la formation professionnels (EFP) et de l'enseignement supérieur. Elle fournit ainsi, pour la première fois, un état des lieux des développements européens en la matière.

TI-78-08-536-FR-C



CEDEFOP

Centre européen pour le développement
de la formation professionnelle

Europe 123, 570 01 Thessaloniki (Pylea), GRÈCE
PO Box 22427, 551 02 Thessaloniki, GRÈCE
Tel. +30 2310490111, Fax +30 2310490020
E-mail: info@cedefop.europa.eu
www.cedefop.europa.eu

3054 FR



Office des publications

ISBN 978-92-896-0577-9

