



# LA TRANSITION VERS LES ACQUIS DE L'APPRENTISSAGE

Évolutions conceptuelles,  
politiques et pratiques en Europe





# La transition vers les acquis de l'apprentissage

Évolutions conceptuelles,  
politiques et pratiques en Europe

Cedefop Reference series; 72

Luxembourg: Office des publications de l'Union européenne, 2009

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

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

Luxembourg: Office des publications de l'Union européenne, 2009  
ISBN 978-92-896-0541-0

© Centre européen pour le développement de la formation professionnelle, 2009  
Reproduction autorisée, moyennant mention de la source.

*Designed by Rooster Design, 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  
Adresse postale: PO Box 22427, 551 02 Thessaloniki, GRÈCE  
Tél. +30 2310490111, Fax +30 2310490020  
E-mail: [info@cedefop.europa.eu](mailto:info@cedefop.europa.eu)  
**[www.cedefop.europa.eu](http://www.cedefop.europa.eu)**

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



# Avant-propos

Qu'il s'agisse de fixer les objectifs généraux de leurs systèmes d'éducation et de formation, ou bien de définir et de décrire les certifications, les pays européens font de plus en plus référence aux acquis de l'apprentissage. L'attention jusqu'ici accordée aux conditions institutionnelles de l'apprentissage, telles que la durée, le lieu et la méthode pédagogique particulière d'une certification, est réorientée vers ce qu'un apprenant sait et est capable de faire au terme d'un apprentissage. Une expérience considérable a été acquise dans les pays européens, le nombre des pays mettant actuellement en place des cadres nationaux de certifications fondés sur les acquis de l'apprentissage augmente, et d'autres envisagent de suivre la même voie. Le lancement d'un cadre européen des certifications (CEC) et d'un système européen de transfert d'unités capitalisables pour l'enseignement et la formation professionnels (ECVET), tous deux fondés sur les acquis de l'apprentissage, a intensifié l'attention accordée à ceux-ci, assimilables à des catalyseurs de réformes nationales. Aussi les attentes à l'égard d'une démarche basée sur les acquis de l'apprentissage sont-elles plus élevées que jamais, et beaucoup voient en cette transition une occasion d'adapter l'éducation et la formation aux besoins individuels, d'améliorer les liens avec le marché du travail et d'optimiser la manière dont sont reconnus les acquis non formels et informels de l'apprentissage.

Si les travaux sur les acquis de l'apprentissage font l'objet d'une attention particulière depuis quelques années seulement, le thème n'est pas nouveau pour le Cedefop. Nos travaux sur la transparence des certifications et des compétences tout au long des années 1990 illustre l'importance de l'approche par les acquis de l'apprentissage, ainsi que sa pertinence au niveau des politiques et pratiques en matière d'éducation et de formation. L'étude sur les niveaux de référence pour l'enseignement et la formation professionnels, réalisée en 2003-2004 par le Cedefop, est à la base du CEC, lui-même fondé sur les acquis de l'apprentissage. Les travaux du Cedefop sur la validation des apprentissages non formels et informels au cours des 10 à 15 dernières années ont contribué à la multiplication et à la mise en œuvre de méthodes et de cadres dans l'ensemble de l'Europe. Tous reposent sur le concept des acquis de l'apprentissage et le préconisent.

Ce livret, extrait d'une étude comparative complète menée par le Cedefop en 2007, analyse l'influence de la démarche adoptée en matière d'apprentissage dans 32 pays européens. Nous pensons que ce texte sera utile aux décideurs, aux chercheurs, aux partenaires sociaux et aux praticiens dans ce domaine.

Aviana Bulgarelli  
*Directrice du Cedefop*

## Remerciements

Ce livret est le fruit d'un travail d'équipe et de contributions de tous les participants au projet, notamment:

- Cedefop: Jens Bjørnåvold et Loukas Zahilas pour la rédaction du livret et Mara Brugia pour l'encadrement général de la publication;
- Qualifications and Curriculum Authority (QCA): Tom Leney, Jean Gordon et Stephen Adam, qui ont rassemblé et analysé les données pour l'étude comparative exhaustive menée par le Cedefop en 2007, et sur laquelle ce livret est basé.

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

# Table des matières

Avant-propos	1
Remerciements	3
Synthèse	6
<b>1. Introduction</b>	<b>9</b>
<b>2. Les acquis de l'apprentissage: le concept</b>	<b>10</b>
2.1. Émergence progressive d'une approche fondée sur les acquis de l'apprentissage	11
2.2. Les acquis de l'apprentissage: une ouverture vers l'apprentissage actif?	13
2.3. La description des acquis de l'apprentissage: un défi	16
2.3.1. Quelles sont les idées à la base de ces descripteurs?	18
2.3.2. La taxonomie de Bloom	20
2.3.3. L'analyse fonctionnelle	21
2.3.4. La formulation du CEC	21
2.3.5. Le projet Tuning	24
2.3.6. Le projet DeSeCo de l'OCDE: les «compétences» clés	25
2.3.7. Compétences clés de l'UE	26
2.3.8. Implications	27
<b>3. Les acquis de l'apprentissage, moteurs du changement</b>	<b>29</b>
3.1. Acquis de l'enseignement dans les sous-secteurs de l'éducation et de la formation	29
3.2. Acquis de l'apprentissage et évaluation	32
3.3. Acquis de l'apprentissage et éducation et formation tout au long de la vie	34
3.4. Acquis de l'apprentissage et parties prenantes	36
3.4.1. Le rôle crucial des partenaires sociaux	38
3.4.2. Le rôle des enseignants et des formateurs	38
3.4.3. Le rôle et les intérêts des apprenants	40
<b>4. Conclusion</b>	<b>41</b>

Bibliographie	44
Références internet	50

## Liste des figures

1. Quelques catégories employées pour décrire les acquis de l'apprentissage	17
2. La taxonomie de Bloom	20
3. Principaux stades du développement de certifications EFP basées sur les acquis au Royaume-Uni	21
4. Le cadre européen des certifications	22
5. Acquis de l'apprentissage génériques du projet Tuning	25
6. Les huit compétences clés de l'UE/européennes	27
7. Dérivation des catégorisations d'acquis de l'apprentissage	28

# Synthèse

L'étude du Cedefop sur les acquis de l'apprentissage <sup>(1)</sup>, démontre leur importance croissante dans la définition et l'orientation des stratégies en matière d'éducation, de formation et d'apprentissage tout au long de la vie.

À certains égards clés, les acquis de l'apprentissage relèvent d'une approche innovante de l'enseignement et de l'apprentissage, que d'aucuns ont identifiée comme appartenant à un nouveau paradigme éducatif. Les acquis de l'apprentissage en sont l'axe et jouent un rôle clé dans l'organisation des objectifs systémiques, des programmes d'étude, de la pédagogie, de l'évaluation et de l'assurance qualité. L'utilisation accrue des acquis de l'apprentissage laisse envisager un impact profond, concrétisé par des systèmes davantage centrés sur l'apprenant, l'amélioration de l'organisation des institutions et des programmes et l'optimisation des rôles et de la formation des enseignants et des formateurs.

L'environnement dans lequel les approches fondées sur les acquis de l'apprentissage gagnent en importance est dominé par le passage, dans les systèmes européens d'éducation et de formation, à des stratégies d'apprentissage tout au long de la vie. Cela leur confère une position cruciale dans la redéfinition des certifications et de l'enseignement et de la formation professionnels (EFP), ainsi que des programmes d'enseignement général et supérieur.

Les acquis de l'apprentissage peuvent être définis comme un ensemble de processus et outils utiles, applicables de diverses manières dans des cadres différents, qu'il s'agisse d'élaboration de politiques, d'enseignement ou d'apprentissage. Il n'existe pas, par conséquent, de manière plus correcte ou plus pertinente qu'une autre de les aborder. Le terme peut revêtir plusieurs connotations et dénnotations, précisément parce qu'il est employé dans des contextes différents. Les indications contenues dans l'étude 2007 du Cedefop suggèrent fortement qu'il convient de rester sensible au contexte particulier dans lequel les acquis de l'apprentissage sont utilisés. Notamment, les acquis de l'apprentissage doivent aussi remplir plusieurs fonctions dans les systèmes nationaux d'éducation et de formation des pays européens: reconnaissance de l'apprentissage antérieur, attribution de crédits, qualité, plans d'apprentissage, compétences clés pour la vie, crédibilité pour les employeurs; fonctions

---

<sup>(1)</sup> Cedefop, 2009.

auxquelles vient s'ajouter la modernisation de la gouvernance de l'éducation et de la formation, au fur et à mesure que les systèmes sont réformés en vue d'englober l'apprentissage tout au long de la vie.

L'accent repose sur la définition des acquis de l'apprentissage afin de façonner l'expérience de l'apprenant, plutôt que d'accorder la primauté au contenu des matières qui constituent le programme scolaire. L'identification d'acquis de l'apprentissage clairs et pertinents fait office de principe organisateur pour les bonnes pratiques dans les établissements scolaires. Les acquis de l'apprentissage occupent une place importante aux côtés des buts, des objectifs et de l'éthique du système ou de l'institution. Ils ont un impact direct et formatif sur le programme d'étude et la pédagogie, contribuant de manière significative au contenu et aux modalités de l'apprentissage, et devraient avoir un impact sur la façon dont l'apprentissage est évalué.

Dans toute l'Europe, la phase post-obligatoire de l'enseignement général est la phase la moins influencée par les idées réformatrices sur les acquis de l'apprentissage. Si elles commencent à avoir un impact formatif sur les programmes et les pédagogies universitaires, les conséquences pourraient être ressenties, en temps voulu, sur le programme, la pédagogie et l'évaluation dans l'enseignement général secondaire supérieur.

On peut alors s'attendre à ce que les acquis de l'apprentissage aient un impact sur les modes d'évaluation. Cependant, les données factuelles rassemblées pour l'étude laissent entendre que les acquis de l'apprentissage ont actuellement un impact limité sur les méthodes d'évaluation des apprentissages.

Les acquis de l'apprentissage jouent un rôle important dans le développement des cadres nationaux de certifications (CNC) en Europe. Ceux-ci doivent être activement préparés de manière à faire intervenir les principales parties prenantes dans un processus de négociation continue et, probablement, de compromis à divers niveaux du système. Un CNC appartenant à une administration et dont l'utilisation est largement restreinte aux publications officielles ne sert probablement pas à grand-chose. Ici, l'identification des acquis de l'apprentissage peut fournir le principe organisateur qui permettra d'explicitier les accomplissements d'un large éventail d'apprenants, indépendamment des types, des modes ou de la durée de l'apprentissage ou de la formation entreprise.

Une priorité grandissante est accordée à la reconnaissance de l'apprentissage informel et non formel dans de nombreux systèmes européens d'éducation et de formation. Ce phénomène est appuyé à la fois par un usage croissant des acquis de l'apprentissage, et par des tentatives visant à rendre les systèmes de certification plus cohérents et plus clairs.

Les décideurs utilisent forcément les acquis de l'apprentissage de manière différente selon les niveaux du processus de conceptualisation et de réforme. Ils doivent désormais travailler avec tout un éventail de parties prenantes (partenaires sociaux, professionnels de l'enseignement et de la formation, chercheurs, apprenants et collectivité au sens large). Tandis que d'autres partenaires sont reconnus en tant que parties prenantes actives depuis déjà un certain temps, les apprenants devraient également être aujourd'hui identifiés comme partie prenante, ce qui est le cas dans certains contextes. Les principaux acteurs intervenant dans la définition des acquis de l'apprentissage ne sont pas les mêmes pour l'EFPP, l'enseignement général et l'enseignement supérieur.

Les principales parties prenantes dans les domaines de l'éducation et de la formation ont toutes un rôle à jouer, tant dans la construction du changement que dans le développement et la mise en œuvre des acquis de l'apprentissage. Une forte participation des parties prenantes aux développements est nécessaire au niveau des systèmes, tandis que le développement des acquis de l'apprentissage en liaison avec le développement des politiques nationales devrait être un processus prudent et assez ouvert, qui ne soit pas la propriété exclusive de l'administration. L'interaction entre les interventions du haut vers le bas et du bas vers le haut étant un élément important du processus, l'effort d'identification des acquis de l'apprentissage doit être collaboratif pour être utile.

Les acquis de l'apprentissage sont des outils souples et évolutifs, qui fonctionnent au sein de contextes politiques et structurels. Afin qu'ils deviennent un élément intégral et efficace de stratégies d'apprentissage tout au long de la vie contribuant aux possibilités d'apprentissage des individus, une interaction dynamique est nécessaire entre les cadres politiques, les institutions et les mécanismes en place, ainsi que les outils mis au point.

# 1. Introduction

Ce livret traite de la transition actuelle vers les acquis de l'apprentissage dans les politiques et pratiques européennes d'éducation et de formation. Le texte se fonde directement sur l'étude comparative exhaustive (qui a été publiée séparément) menée par le Cedefop en 2007, couvrant 32 pays européens participant au programme Éducation et formation 2010.

L'intérêt suscité par les acquis de l'apprentissage, précédemment limité au domaine de la pédagogie, englobe aujourd'hui d'autres contextes, dont la gouvernance des systèmes d'éducation et de formation. Cette conclusion principale de l'étude 2007 repose sur des recherches exhaustives couvrant l'évolution de l'enseignement général, de l'enseignement et de la formation professionnels, et de l'enseignement supérieur. Ces recherches étaient fondées sur les trois séries de questions suivantes:

- Clarification conceptuelle: comment le concept des acquis de l'apprentissage peut-il être clarifié, notamment lorsqu'il est utilisé en conjonction avec des expressions telles que «compétences» et «conditions institutionnelles de l'apprentissage»? Comment le terme est-il utilisé dans des pays, cultures et sous-systèmes d'éducation et de formation différents?
- Les acquis de l'apprentissage en tant qu'aspect de la réforme des politiques: quelles initiatives politiques liées aux acquis de l'apprentissage peuvent être identifiées dans les pays européens, et quelle influence ont-elles sur les stratégies au niveau national, local et institutionnel?
- Impact des acquis de l'apprentissage sur la réforme pratique au niveau des institutions et des apprenants: quel effet les approches fondées sur les acquis de l'apprentissage ont-elles au niveau micro des apprenants dans leurs institutions, qu'il s'agisse d'établissements scolaires, de lieux de travail ou d'autres situations d'apprentissage?

Ce court extrait, concentré sur la base conceptuelle et les principales tendances développementales, vise à présenter le thème et ses défis.

## 2. Les acquis de l'apprentissage: le concept

Dans les secteurs éducatifs et dans les pays où le terme «acquis de l'apprentissage» est utilisé, les acteurs s'entendent généralement sur sa définition. Le projet Tuning pour l'enseignement supérieur (González et Wagenaar, 2003) donne la définition suivante des acquis de l'apprentissage: «ce que l'apprenant est censé savoir, comprendre et/ou être capable de mettre en œuvre au terme d'une expérience 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 étant «ce que les élèves sont censés savoir et faire à un niveau donné».

La définition des acquis de l'apprentissage utilisée dans le Cadre européen des certifications est en usage courant et est largement acceptée. Elle est semblable à celles citées ci-dessus, et constitue un point de départ utile.

Le CEC donne la définition suivante des acquis de l'apprentissage: ce qu'un apprenant sait, comprend et est capable de faire à l'issue d'un processus d'apprentissage (Commission européenne, 2006)

La définition du CEC est le fruit de recherches et de débats exhaustifs. Elle a été convenue entre les gouvernements et les partenaires sociaux participant au programme Éducation et formation 2010. Néanmoins, étant donné la grande diversité de systèmes et de contextes couverts par l'étude du Cedefop, cette définition a été simplifiée afin de conférer au terme un maximum d'applicabilité. Par conséquent, la définition suivante a été adoptée pour l'étude:

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, cette simplicité et ce caractère global se perdent progressivement dès que la complexité de termes connexes – notamment le terme «compétence» – et l'usage dans les divers pays entrent en jeu.

Il est clair que les termes «acquis de l'apprentissage» et «compétence» sont fréquemment employés l'un à la place de l'autre. Les sections suivantes illus-

treront l'émergence progressive du concept d'acquis de l'apprentissage, ses liens avec les différentes théories de l'apprentissage et la manière dont il est appréhendé dans les différents efforts de description des acquis de l'apprentissage. Elles illustreront également certains des liens et des chevauchements avec le concept de compétence.

## 2.1. Émergence progressive d'une approche fondée sur les acquis de l'apprentissage

Au risque de généraliser à outrance, les approches fondées sur les acquis de l'apprentissage ont commencé à avoir un impact réel à compter du milieu des années 1980. À l'époque, elles furent introduites dans le cadre de réformes visant 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 fonctionnant dans le marché du travail et sur le lieu de travail. L'un des outils introduits était l'analyse fonctionnelle des métiers, les acquis de l'apprentissage (souvent appelés compétences) constituant l'un des éléments clés de la méthodologie. Très développée dans les écrits du monde anglophone, cette démarche était également clairement présente dans les approches de l'analyse fonctionnelle suivies, par exemple, en Allemagne et en France.

Au cours des dernières années, à l'heure où les décideurs ont commencé à s'interroger sur le type approprié d'éducation pour vivre et travailler au XXI<sup>e</sup> siècle, des méthodes différentes et plus variées de conceptualisation des acquis de l'apprentissage sont apparues. Un exemple courant est celui du «socle commun» français, approche qui fait porter l'accent principalement sur le citoyen, et veut que chacune des compétences soit une combinaison de connaissances essentielles, de savoir-faire, d'aptitudes et d'attitudes. Le «socle commun» s'acquiert progressivement, de la maternelle à la fin de la scolarisation obligatoire, chaque compétence devant en principe être acquise dans plus d'une discipline, et chaque discipline devant contribuer à l'acquisition de plusieurs compétences.

Une seconde approche est observée en Suède, où le programme global des établissements scolaires pour l'enseignement obligatoire (7 à 16 ans), les établissements préscolaires et les centres de loisirs (*Skolverket*, <sup>(2)</sup> 2006) définit deux types principaux d'objectifs. Il s'agit des objectifs vers lesquels orienter

---

(<sup>2</sup>) Agence nationale suédoise pour l'éducation.

ses efforts et des objectifs à atteindre. Le premier type détermine la direction générale de tout le travail à entreprendre en milieu scolaire; il s'agit d'objectifs servant à préciser le développement qualitatif désiré à l'école. Le second type exprime les niveaux minimaux devant être atteints par les élèves en fin de parcours scolaire. Certains objectifs du cadre suédois ressemblent de près aux compétences du «socle commun» français, tandis que d'autres sont orientés différemment.

Des évolutions de nature similaire sont en cours au Royaume-Uni. En Irlande du Nord, le programme scolaire vise à «habiliter les jeunes à réaliser leur potentiel et à prendre des décisions informées et responsables tout au long de leur vie»<sup>(3)</sup>. Le programme scolaire anglais contient de nouveau des éléments de compétences de base essentielles (par exemple «posséder les compétences essentielles que sont la lecture, l'écriture, le calcul et les technologies de l'information et de la communication»), mais le programme vise également à permettre aux jeunes de devenir des «individus sûrs d'eux qui... ont un sentiment de valeur d'eux-mêmes et d'identité personnelle, qui ont le sens des contacts et forment de bons rapports avec autrui, qui ont pris conscience d'eux-mêmes et savent bien gérer leurs émotions».

Ce ne sont ici que quelques exemples d'intégration appropriée par l'enseignement général, notamment l'enseignement obligatoire, de la notion des acquis de l'apprentissage. Il semblerait toutefois que les certifications générales/académiques de fin de cycle secondaire (*baccalauréat général*, *Abitur*, etc.), qui permettent l'entrée à l'université, soient les moins affectées par les réformes liées aux acquis de l'apprentissage, du moins à l'heure actuelle. Étant donné les travaux en cours dans le domaine de l'enseignement supérieur, cette situation pourrait changer dans les quelques années à venir.

Dans l'enseignement supérieur, le processus de Bologne en est aux premiers stades de réformes englobant les acquis de l'apprentissage. Selon une déclaration récente des ministres nationaux de l'éducation et de la formation, les missions 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, 2007).

---

<sup>(3)</sup> Pour tout renseignement complémentaire sur le programme scolaire d'Irlande du Nord, voir: <http://www.nicurriculum.org.uk/>

Il est clair, d'après la citation qui précède, que l'application du concept des acquis de l'apprentissage variera selon que l'accent porte sur l'EFP, sur l'enseignement général ou sur l'enseignement supérieur. Afin d'examiner la manière dont les pays utilisent actuellement les acquis de l'apprentissage dans l'évolution de leur politique éducative, il convient de garder à l'esprit cette diversité à la fois d'axe et de contexte. Des intentions communes se distinguent tout de même au-delà des différences nationales. À cet égard, les comparaisons internationales entrent de plus en plus en jeu. Les enquêtes internationales PISA <sup>(4)</sup> ont aujourd'hui une influence importante dans plusieurs pays, dans la mesure où les tests PISA visent à évaluer l'aptitude des élèves à utiliser les connaissances acquises. Par conséquent, certains pays autrefois bien placés dans les résultats des comparaisons fondées sur les conditions institutionnelles de l'apprentissage se sont retrouvés à des positions inférieures dans les évaluations basées sur les acquis de l'apprentissage. Dans de nombreux cas, cette situation a abouti à un cycle de réflexion, de révision et de réforme. Les résultats des enquêtes PISA ont eu un impact sur les réformes récentes en Autriche, en Allemagne, au Luxembourg et en Norvège.

## 2.2. Les acquis de l'apprentissage: une ouverture vers l'apprentissage actif?

Accorder la priorité aux acquis de l'apprentissage est souvent décrit comme une indication – et les premiers pas – d'une nouvelle approche de l'enseignement et de l'apprentissage. Ainsi, dans un document sur l'application d'un paradigme de politiques changeant aux réformes de l'EFP dans les pays en développement, le Cedefop, Grootings et Nielsen (2009, à paraître) avancent que, depuis le développement de systèmes formels d'éducation et de formation fournissant des programmes normalisés, le défi a toujours été d'inciter tous les apprenants à participer à la réussite de leur apprentissage. Théorie et recherche proposent des analyses différentes du pourquoi, du où, du quoi et du comment de l'apprentissage et des motivations des apprenants.

Résumant deux des idées les plus influentes au sujet de la réussite de l'apprentissage, le Cedefop, Grootings et Nielsen mettent en contraste deux approches différentes. D'une part, les approches conventionnelles (behavioriste et cognitive) <sup>(5)</sup> partent du principe que:

<sup>(4)</sup> Rapports PISA de l'OCDE:  
[www.pisa.oecd.org/pages/0,3417,en\\_32252351\\_32236130\\_1\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.pisa.oecd.org/pages/0,3417,en_32252351_32236130_1_1_1_1_1,00.html) (cité le 6.3.2008).

<sup>(5)</sup> Cf. Driscoll (2000) pour une évaluation critique.

- l'apprentissage est essentiellement une accumulation régulière d'entités discrètes de connaissances et de compétences qui peuvent être présentées aux apprenants;
- il existe un seul moyen optimal d'apprendre;
- l'apprentissage est essentiellement une activité individuelle;
- l'apprentissage qui est non transparent ou tacite est inférieur;
- l'apprentissage est centré sur ce qui est stable et qui dure: sur les faits et les preuves concrètes;
- l'apprentissage peut être reproduit.

D'autre part, l'approche de l'apprentissage actif (constructiviste) considère l'apprentissage comme un processus sélectif, dans lequel l'individu donne son propre sens à l'information, en interaction continue avec ses divers environnements. Ainsi:

- l'individu élabore ses propres significations, fondées sur ce qu'il sait déjà et sur la manière dont il appréhende le monde autour de lui;
- différents individus interprètent la même chose différemment, peuvent retenir des aspects différents et peuvent agir différemment à partir de la même information;
- il existe plusieurs manières d'apprendre, sans transmission par quelqu'un d'autre de savoirs experts;
- l'apprentissage est une activité sociale et une grande partie de l'apprentissage est tacite (Lave et Wenger, 1991; Wenger, 1999; Schön, 1983);
- l'apprentissage est dynamique et lié au contexte. Par conséquent, un bon apprentissage repose sur des environnements d'apprentissage stimulants (Kolb, 1984).

Opposant ces approches de l'apprentissage, le Cedefop, Grootings et Nielsen estiment que l'apprentissage actif est cité à juste titre comme un nouveau paradigme, qui devient de plus en plus approprié à notre époque. Par ailleurs:

«Le paradigme de l'apprentissage actif met en valeur la nécessité de nouveaux critères pour les acquis de l'apprentissage, et de nouveaux types d'acquis» (Cedefop, Grootings et Nielsen, 2009 (à paraître)).

L'argument à retenir est que l'approche cognitive a tendance à mettre l'accent sur l'acquisition individuelle de certains types d'apprentissage, tandis que les approches basées sur les idées d'apprentissage actif ont tendance à souligner le rôle dynamique des rapports sociaux et des situations dans lesquelles l'apprentissage a lieu. Dans les travaux de recherche et la théorie de Lave et Wenger (Lave et Wenger, 1991; Wenger, 1999), cette idée est résumée par

l'importance accordée aux communautés de pratique. Le concept de «communautés de pratique» n'est pas un tableau des résultats, mais exerce actuellement une forte influence sur la manière dont l'apprentissage se déroule et, par conséquent, sur les résultats.

Les approches d'apprentissage actif semblent aujourd'hui être largement considérées comme importantes au sein du débat politique européen, tant au niveau national qu'au niveau sectoriel ou européen. La question de savoir si elles changent fondamentalement le paradigme ou si elles en modifient l'axe reste à débattre. Michel décrit le paradigme actuel de l'enseignement scolaire comme étant fondamentalement celui de la France agricole et industrielle de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, observant scrupuleusement les «trois unités» de la dramaturgie classique: l'unité de temps (l'heure de classe), l'unité de lieu (la salle de classe) et l'unité d'action (l'enseignant devant la classe) (Michel, 2007) <sup>(6)</sup>. Cette métaphore est applicable à la plupart des systèmes en place en Europe et ailleurs.

Concernant l'enseignement supérieur et en observant l'éventail complet de l'éducation et de la formation en Europe, Adam (2004) constate que les approches fondées sur les acquis de l'apprentissage ont atteint un niveau de priorité élevé dans de nombreux documents officiels et conférences en Europe. Bien que convaincu que les acquis de l'apprentissage occupent, à juste titre, une place de premier plan dans l'agenda du changement éducatif, Adam préconise la prudence car ils n'ont pas souvent été mis en application dans la pratique et sont souvent mal compris.

Adam, comme d'autres observateurs, conclut que la majorité des pays européens utilisent encore probablement les acquis de l'apprentissage de manière limitée, et non pas cohérente ou holistique. Tout semble néanmoins indiquer que ce domaine d'activité attire actuellement une attention considérable, notamment au niveau du développement de politiques, et peut-être également en termes de processus d'enseignement et d'apprentissage au niveau local. L'enseignement supérieur a certainement adopté les acquis de l'apprentissage pour exprimer divers points de référence externes, dont les niveaux au sein du CEC, ainsi que pour définir les cycles (descripteurs de Dublin) dans le cadre global des qualifications pour l'espace européen de l'enseignement supérieur (EHEA) de Bologne.

---

<sup>(6)</sup> Ces questions sont également explorées dans Carneiro et al., 2007.

### 2.3. La description des acquis de l'apprentissage: un défi

Le langage employé par les gouvernements dans leurs politiques de réforme nous aide à comprendre dans quelle mesure les systèmes éducatifs sont orientés par les conditions institutionnelles, par les processus ou par les acquis de l'apprentissage.

Lorsque les pays utilisent les acquis de l'apprentissage, ceux-ci sont souvent exprimés en tant que compétences. La figure ci-dessous illustre certaines comparaisons générales de la manière dont les compétences sont catégorisées par des modèles et des pays différents. Afin de situer ce tableau comparatif dans un cadre international intrinsèquement fondé sur des acquis de l'apprentissage englobant toutes formes d'apprentissage, nous avons choisi les quatre piliers de l'éducation de l'Unesco. À savoir:

- apprendre à connaître;
- apprendre à faire;
- apprendre à vivre ensemble;
- apprendre à être.

Ces piliers firent leur première apparition dans le rapport présenté à l'Unesco par la Commission internationale sur l'éducation pour le XXI<sup>e</sup> siècle, présidée par Jacques Delors (Delors, 1998). Aux fins de l'étude du Cedefop (2009), les quatre piliers présentent des avantages majeurs par rapport au cadre CITE (ISCED), en ce qu'ils couvrent tous types d'apprentissage tout au long et dans tous les aspects de la vie. Dans la figure qui suit, la meilleure allocation des termes employés par les différents systèmes dans le système mis au point par l'Unesco est présentée.

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. Tel est le cas pour les pays inclus dans l'enquête du réseau Eurydice, menée récemment (Eurydice, 2008, non publiée).

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 acquises par l'obtention d'une note spécifique. En Allemagne, une définition plus large est donnée aux acquis de l'apprentissage, à savoir des qualifications de base «liées à la matière» ou «connexes à la matière», pertinentes pour une formation générale et professionnelle continue. Chypre et la République tchèque adoptent des approches analogues. À Chypre, les acquis de l'apprentissage sont définis

Figure 1. **Quelques catégories employées 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	<i>Knowledge</i> (ampleur et type)	<i>Know-how</i> et <i>skill</i> (gamme et sélectivité)		<i>Competence</i> (contexte, rôle, apprendre à apprendre et connaissance)
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 (compétence)			Affectif, transfert
Projet Tuning	Indépendant	Interpersonnel		Systémique
CEC	Savoir	Aptitudes		Compétences
Compétences clés européennes	Savoir	Aptitudes		Attitudes

comme une série de buts et objectifs, donnant une indication générale des niveaux d'accomplissement attendus par les élèves ayant obtenu des notes spécifiques au terme de chaque stade de leur éducation. En République tchèque, des compétences clés sont définies pour chaque niveau ou type d'éducation, et constituent les acquis de l'apprentissage. En Grèce, les acquis de l'apprentissage sont catégorisés différemment. Ils concernent le développement de compétences spécifiques, telles que la communication, les mathématiques fonctionnelles, le travail d'équipe, la prise de décision ou la gestion de ressources. La Suède n'utilise pas explicitement les «acquis de l'apprentissage». Cependant, comme nous l'avons déjà indiqué, son système est clairement

orienté vers les objectifs (et opère une distinction entre «objectifs à atteindre» et «objectifs vers lesquels orienter les efforts»).

Ainsi pouvons-nous distinguer clairement «buts et objectifs» d'une part, c'est-à-dire ce qu'un système, un établissement scolaire ou un enseignant espère atteindre, et «acquis de l'apprentissage» de l'autre, c'est-à-dire ce qu'un apprenant sait, comprend et est capable de faire.

Les cultures nationales, les traditions éducatives et les processus décisionnels politiques sont autant d'éléments d'un tableau comportant à la fois des éléments communs et des approches diverses. Cela suggère également la présence possible de tensions entre l'élaboration de nombreux objectifs étroitement définis sous la forme d'acquis de l'apprentissage, et l'adoption d'une approche plus générale de l'identification de buts ou objectifs d'apprentissage qui ne soient pas nécessairement liés à un niveau d'accomplissement.

Le projet Tuning <sup>(7)</sup> sur la réforme de l'enseignement supérieur présente le point de vue de cet enseignement. Les acquis de l'apprentissage sont considérés comme des «énoncés de ce qu'un apprenant est censé savoir, comprendre et/ou être capable de démontrer à la fin d'un processus d'apprentissage» (Wagenaar, 2004). Ils sont formulés comme des compétences. Les compétences représentent 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: courbe hérissée plutôt que plate. L'accent est mis sur le générique en même temps que sur le spécialisé; de nombreux acteurs de l'enseignement supérieur restent peu convaincus par le terme «compétence», le jugeant trop étroit et largement axé sur les compétences destinées au marché du travail.

Se pose alors la question fondamentale du bon équilibre lorsque des pays développent l'utilisation des acquis de l'apprentissage. Le bon équilibre, dans différentes parties des systèmes nationaux, entre conditions institutionnelles de l'apprentissage, processus d'enseignement et d'apprentissage et acquis de l'apprentissage, nécessite un jugement prudent. Il en va de même de l'équilibre entre l'élaboration d'un grand nombre d'objectifs étroitement définis et l'adoption d'une approche plus globale.

### 2.3.1. Quelles sont les idées à la base de ces descripteurs?

Il est souvent difficile de déterminer la source dont ont été dérivés les acquis de l'apprentissage, comment le travail de développement a été entrepris et avec quels experts, partenaires et/ou parties prenantes.

---

(7) Cf.: [http://ec.europa.eu/education/policies/educ/tuning/tuning\\_en.html](http://ec.europa.eu/education/policies/educ/tuning/tuning_en.html) (cité le 6.3.2008).

Dans certains cas, l'information est bien documentée et diffusée. En Allemagne, la *Kompetenz* en matière d'EFP a été développée par le biais d'une interaction intense entre chercheurs (universités ou agences publiques), décideurs et communautés de praticiens, impliquant projets pilotes, etc. La méthodologie fonctionnelle suivie au Royaume-Uni pour analyser les profils et normes professionnels – aboutissant 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 utilisée en Europe centrale et orientale. Bien que différente au niveau du détail, la méthodologie française d'identification des exigences de contenu et d'évaluation de l'apprentissage pour les certifications professionnelles et techniques comporte des similarités claires. Les deux accordent un rôle important aux employeurs ou aux partenaires sociaux dans l'identification des besoins de compétences. L'information en provenance de Slovénie indique que la taxonomie de Bloom (voir ci-dessous) a influencé le processus d'identification des acquis de l'apprentissage ou des compétences pour les normes professionnelles.

Au niveau européen, l'origine et le développement des «énoncés» d'acquis sont relativement plus clairs. Dans l'enseignement supérieur, le projet Tuning a mis au point une typologie complexe fondée sur trois types de compétences: instrumentales, interpersonnelles et systémiques. De même, pendant la préparation du cadre européen des certifications, une série de documents d'experts, consultations et décisions, basés sur le consensus des gouvernements de l'Union européenne, a abouti à un cadre en huit niveaux, articulé autour des énoncés de savoirs, savoir-faire et compétences. Le processus de Bologne a adopté les «descripteurs de Dublin», développés par la Joint Quality Initiative (JQI), comme base des trois cycles d'enseignement supérieur. Ces descripteurs reposent sur les connaissances et la compréhension, l'application des connaissances et de la compréhension, la formulation de jugements, les aptitudes à communiquer, et les aptitudes à apprendre <sup>(8)</sup>. Pour les langues, un système fondé sur six niveaux, faisant intervenir des énoncés de capacités linguistiques dans divers domaines d'aptitude, a été considérablement modifié 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.

Au-delà de ce que nous venons de voir, il ne nous reste souvent qu'une réponse vague à la question: quelle est l'origine des normes ou des «énoncés» d'acquis de l'apprentissage? Par conséquent, il est important d'examiner briè-

---

<sup>(8)</sup> Voir le groupe de travail de Bologne sur les cadres de certifications, 2005.

vement quelques-unes des principales idées ayant pu donner cohérence aux conceptualisations des acquis de l'apprentissage.

### 2.3.2. La taxonomie de Bloom

Depuis quelques années, la taxonomie de Bloom est la méthode la plus connue en matière de catégorisation des connaissances et des compétences. Elle a certainement eu un impact direct sur l'encadrement de certaines approches des acquis de l'apprentissage, et l'on peut penser qu'elle a encore eu une influence indirecte même lorsqu'elle n'était pas directement connue des parties prenantes chargées du développement des systèmes d'acquis de l'apprentissage. À l'origine (Bloom et al., 1964), la taxonomie spécifiait un domaine cognitif et un domaine affectif. Elle découle en effet de la tradition cognitive décrite plus haut, mais son influence s'est étendue bien au-delà. Une troisième dimension, désormais toujours incluse dans la taxonomie de Bloom, fut ajoutée ultérieurement. Il s'agit du domaine psychomoteur (Cedefop, Winterton, 2006). 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 physiques. Au-dessus de ces trois catégories, la taxonomie est exprimée en termes d'acquis de l'apprentissage, cités par ordre de difficulté.

Figure 2. La taxonomie de Bloom

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

La taxonomie de Bloom et d'autres taxonomies analogues ont certainement influé sur l'organisation d'un grand nombre de lieux de travail (ibid.) et, du moins implicitement, sur les énoncés des acquis de l'apprentissage développés dans certains pays. Souvent, ces catégorisations donnent lieu à de nombreuses sous-catégories, vues hiérarchiquement ou non selon les cas. Dans la pratique, la taxonomie a pour avantage de concentrer l'attention sur la nécessité de tenir compte de la progression de l'apprenant.

### 2.3.3. L'analyse fonctionnelle

L'analyse fonctionnelle sert surtout à dériver les acquis de l'apprentissage ou les compétences pour l'enseignement et la formation professionnels. Cette méthode est très utilisée au Royaume-Uni depuis un certain temps et, comme nous l'avons indiqué plus haut, l'a souvent été dans 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 le développement de certifications EFP basées sur les acquis suit souvent un processus fixe au Royaume-Uni.

Figure 3. **Principaux stades du développement de certifications EFP basées sur les acquis au Royaume-Uni**

Les *National Occupational Standards* (NOS) sont les éléments constitutifs des certifications EFP au Royaume-Uni. Les *Sector skills councils* (SSC) et autres organes de normalisation (SSB) développent les normes avec le concours de leurs secteurs et employeurs respectifs. Dans de nombreux cas, les NOS sont employés pour le développement de certifications professionnelles. Les NOS sont composés de déclarations individuelles utilisées par les organes compétents pour le développement d'unités et de certifications.

L'organe qui délivre les certifications utilise l'ensemble des NOS, également en consultation avec les SSC ou SSB et les autres organisations partenaires pertinentes, afin de développer une structure pour une nouvelle certification. Généralement, la structure de la certification comprend des unités obligatoires et facultatives. Chaque unité comporte un ensemble d'acquis de l'apprentissage requis des apprenants pour conclure l'unité, et pour l'évaluation. Les acquis de l'apprentissage forment ce qu'un apprenant saura et sera capable de faire à l'issue d'une activité d'apprentissage.

*Source: Cortes, 2007.*

### 2.3.4. La formulation du CEC

Le CEC est bien connu sous la forme d'un tableau à huit niveaux, chacun défini par une série d'énoncés liés aux connaissances, aux aptitudes et aux compétences. En ce qui concerne les acquis de l'apprentissage, l'accent repose à juste titre sur la nécessité de les définir dans le cadre d'une approche globale de l'apprentissage tout au long de la vie, au lieu d'être liés à des types et phases particuliers d'institutions, de programmes et de certifications.

Figure 4. **Le cadre européen des certifications**

<b>Niveau</b>	<b>Savoirs</b> <i>Décrits comme étant théoriques ou factuels</i>	<b>Aptitudes</b> <i>Décrites comme étant cognitives (utilisation de la pensée logique, intuitive ou créative) et pratiques (fondées sur la dextérité ainsi que sur l'utilisation de méthodes, de matériels, d'outils et d'instruments)</i>
<b>1</b>	Savoirs généraux de base	Aptitudes de base requises pour effectuer des tâches simples
<b>2</b>	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
<b>3</b>	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 en appliquant des méthodes, outils, matériels et informations de base
<b>4</b>	Savoirs factuels et théoriques dans de larges contextes dans un domaine de travail ou d'études	Gamme d'aptitudes cognitives et pratiques requises pour imaginer des solutions à des problèmes spécifiques dans un domaine de travail ou d'études
<b>5</b>	Savoirs étendus, 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
<b>6</b>	Savoirs approfondis d'un domaine de travail ou d'études requérant une compréhension critique de théories et de principes	Aptitudes avancées, témoignant d'une maîtrise et d'un sens de l'innovation, requises pour résoudre des problèmes complexes et imprévisibles dans un domaine spécialisé de travail ou d'études
<b>7</b>	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 Conscience critique des savoirs dans un domaine et à l'interface de plusieurs domaines	Aptitudes spécialisées requises 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
<b>8</b>	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, requises pour résoudre des problèmes critiques de recherche et/ou d'innovation et pour étendre et redéfinir des savoirs existants ou des pratiques professionnelles

Source: Commission européenne, 2007.

Chacun des huit niveaux est défini par un ensemble de descripteurs indiquant les acquis de l'apprentissage attendus d'une certification de ce niveau, quel que soit le système de certification.

## Compétences

*Décrites en termes de responsabilité et d'autonomie.*

Travailler ou étudier sous supervision directe dans un cadre structuré

Travailler ou étudier sous supervision avec un certain degré d'autonomie

Prendre des responsabilités pour effectuer des tâches dans un domaine de travail ou d'études  
Adapter son comportement aux circonstances pour résoudre des problèmes

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

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

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

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

Démontrer un niveau élevé d'autorité, d'innovation, d'autonomie, d'intégrité scientifique et 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

Il est intéressant de constater qu'avant le développement du CEC, les autres formulations des certifications et des acquis de l'apprentissage semblaient toutes opter pour des nombres différents de niveaux dans le cadre. Même au Royaume-Uni et en Irlande: le cadre irlandais possède 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, utilise six niveaux. Dans le contexte de la conceptualisation des acquis de l'apprentissage, cela laisse à penser qu'ils sont éminemment contextuels et que le nombre de niveaux et leur formulation exacte reflètent l'histoire des certifications dans un pays ou une région particuliers, ainsi que les principaux débats et parties prenantes. Cependant, comme le démontre un document actuel sur le cadre européen des certifications (Coles, 2007), les pays européens s'interrogeant actuellement sur la manière de développer leurs propres cadres de certifications semblent favoriser huit niveaux. Il s'agit de la Belgique, de l'Espagne, de la Lituanie, de la République tchèque et de la Slovaquie. Plusieurs documents font référence à l'influence anticipée du CEC. Il convient de noter que pour l'enseignement supérieur, les pays produiront certainement d'autres niveaux dans les trois cycles de Bologne et, par implication, dans le CEC. Contrairement à ce que beaucoup croient, les cycles de Bologne sont considérés comme des méta-orientations. En tant que tels, ils visent à fournir un point de référence externe pour l'alignement des cadres nationaux de certifications, permettant ainsi aux pays de développer leurs propres niveaux.

### 2.3.5. Le projet Tuning

Le processus de Bologne tente, comme l'illustre le projet Tuning, de faire porter l'accent sur les acquis de l'apprentissage. Le projet Tuning a développé sa propre classification des acquis de l'apprentissage génériques, exprimés en tant que compétences instrumentales, interpersonnelles et systémiques. Un tableau peut en être dressé.

Étant donné le nombre de pays dont l'administration de l'enseignement supérieur a accepté de participer au processus de Bologne, cette classification devrait avoir une influence au niveau de l'élaboration des politiques 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 Tuning se traduit probablement par la sensibilisation à l'importance des compétences génériques qui, au lieu d'être basées sur les matières, sont globales et transférables. Le fait que diplômés, employeurs et universi-

Figure 5. **Acquis de l'apprentissage génériques du projet Tuning**

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

Source: Adam, 2004.

taires appliquent souvent des ordres d'importance différents aux aptitudes est source de tension.

### 2.3.6. Le projet DeSeCo de l'OCDE: les «compétences» clés

L'OCDE a développé une classification des compétences clés. Le projet de définition et de sélection des compétences (DeSeCo) (OCDE, 2005) décrit la classification comme le fruit d'une collaboration avec spécialistes, chercheurs et institutions, reposant sur des bases théoriques solides. Plus spécifiquement,

chaque «compétence» clé (*key competency*) doit contribuer à des acquis valorisés pour les individus et les sociétés, aider les individus à satisfaire un éventail d'exigences dans le monde actuel et être importante pour tous, non pas seulement pour les spécialistes. Les trois principaux défis sont: se servir d'outils de manière interactive (langues, technologies, etc.); interagir dans des groupes hétérogènes; et agir de façon autonome.

La documentation en provenance de Finlande indique que les descripteurs DeSeCo ont eu une influence sur le développement d'un tronc commun pour l'enseignement de base, l'enseignement secondaire supérieur général et professionnel et la formation des enseignants. Il est parfois difficile de déterminer clairement si le cas finlandais est en rapport principalement avec les 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 (programme commun réduit) et les conditions institutionnelles de l'apprentissage (matières enseignées et heures d'enseignement). Il est également possible que le système de compétences de l'OCDE oscille entre une approche basée sur les acquis de l'apprentissage et une approche basée sur le processus d'enseignement et d'apprentissage. En Hongrie, le concept à la base 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.

### 2.3.7. Compétences clés de l'UE

Dans le cadre du programme Éducation et formation 2010, l'UE a également mis au point un ensemble de compétences clés, en collaboration avec des groupes d'experts représentant les États membres, ainsi que par le biais d'un processus de consultation (Commission européenne, 2005). L'UE a préféré le terme «compétence» (*competence*). Les descripteurs employés pour les huit compétences clés sont basés sur les catégories de connaissances, aptitudes et attitudes. À ce jour, aucune définition par niveau n'a été entreprise, excepté dans les domaines séparés des langues (Lenz et Schneider, 2004) et des technologies de l'information et de la communication.

Les descripteurs détaillés, disponibles dans le document cité, font référence à la «faculté de...». Les compétences clés de l'UE sont réparties en trois groupes. Premièrement, les compétences principalement cognitives (par exemple, 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). Enfin, le troi-

Figure 6. **Les huit compétences clés de l'UE/européennes**

La communication dans la langue maternelle	Apprendre à apprendre
La communication en langues étrangères	Les compétences interpersonnelles, interculturelles et sociales et la compétence civique
La compétence mathématique et les compétences de base en sciences et technologies	L'esprit d'entreprise
La compétence numérique	L'expression culturelle

Source: adapté de la Commission européenne, 2005.

sième groupe est composé de compétences transversales sous-jacentes, dont font partie la pensée 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, le cadre européen commun de référence pour les langues du Conseil de l'Europe est clairement ancré sur les acquis de l'apprentissage et non pas sur le mode d'acquisition, qu'il s'agisse d'écoute, d'expression orale, de lecture ou d'expression écrite. La Commission européenne a commandité une étude transnationale des compétences clés dans l'enseignement général, qui constituera l'un des divers moyens constructifs mis en œuvre pour le suivi de la présente étude.

### 2.3.8. Implications

Les présentations schématiques des systèmes d'acquis de l'apprentissage résumés précédemment permettent de soulever diverses questions sur la manière dont ceux-ci sont développés dans des cadres particuliers. Les questions suivantes se posent dans le but de déterminer:

- si un ensemble particulier d'acquis de l'apprentissage est basé sur une position théorique particulière ou un ensemble particulier de conclusions de recherche;
- si un ensemble d'acquis de l'apprentissage est le résultat d'un processus de négociation de la part des parties prenantes. Dans ce cas, les principales parties prenantes et leur motivation peuvent être identifiées;
- si l'ensemble 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;

- quel est l'équilibre entre les acquis de l'apprentissage génériques et les acquis techniques/spécifiques aux matières/sectoriels et si, par exemple, l'un des aspects cognitifs est trop dominant.

Une typologie en trois parties se dessine ainsi, fondée sur la dérivation des systèmes d'acquis de l'apprentissage.

Figure 7. **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

## 3. Les acquis de l'apprentissage: moteurs du changement

L'étude 2007 du Cedefop fournit un tableau détaillé de la manière dont la perspective et l'approche fondées sur les acquis de l'apprentissage ont été adoptées dans les sous-systèmes d'enseignement général, d'enseignement supérieur et d'enseignement et de formation professionnels. Elle permet également de voir comment les acquis de l'apprentissage sont utilisés dans la conception et la réforme des évaluations, leur place dans les politiques d'apprentissage tout au long de la vie, et l'importance critique de l'intervention des parties prenantes dans le développement et la mise en œuvre des approches fondées sur les acquis de l'apprentissage.

### 3.1. Acquis de l'apprentissage dans les sous-secteurs de l'éducation et de la formation

Les sections suivantes sont une présentation générale des grandes tendances et des défis dans les principaux domaines de l'éducation et de la formation. Bien qu'elle illustre une réorientation évidente vers les acquis de l'apprentissage, nous constatons toujours des différences importantes entre les différents sous-secteurs.

- Enseignement et formation professionnels: la volonté de redéfinir les certifications et les programmes en utilisant les acquis de l'apprentissage est plus particulièrement manifeste dans le domaine de l'EFP. Les programmes d'études et l'alternance de l'apprentissage en milieu scolaire et en milieu professionnel sont désormais de plus en plus axés sur les acquis de l'apprentissage nécessaires dans la vie active. Les types d'aptitudes requises pour une participation positive à la vie active sont le point de référence manifeste. Une transition simultanée s'est produite, visant l'identification des compétences humaines («*soft*») et transférables exigées par le marché du travail moderne, outre les connaissances et les compétences spécialisées. Partout, le défi consiste à équiper l'apprenant des compétences transférables néces-

saires pour des parcours professionnels imprévisibles, tout en satisfaisant les besoins du marché du travail en compétences techniques. La plupart des pays européens ont développé, ou sont en train de développer, des approches en matière de certifications EFP qui identifient les acquis de l'apprentissage en fonction de normes, elles-mêmes soumises à des procédures de validation et des systèmes de gouvernance et d'assurance qualité par des agences nationales, fédérales ou régionales agréées.

- Enseignement supérieur: les acquis de l'apprentissage jouent un rôle de plus en plus important dans l'enseignement supérieur. Jusqu'à présent, cependant, au niveau européen, le processus de Bologne s'est principalement concentré sur le développement conjointement convenu de nouvelles structures. Ainsi les diplômes universitaires sont-ils refondus en licences, *masters* et doctorats (LMD). Tout porte à penser que l'approche fondée sur les acquis de l'apprentissage, qui fait l'objet d'un accord général au niveau des politiques européennes et souvent au niveau des politiques dans les États membres, est adoptée plus lentement par les établissements d'enseignement supérieur. Les formulations convenues pour les compétences génériques et spécialisées, ou les variantes adaptées au niveau local, ne sont que progressivement introduites dans les cursus et modules d'enseignement supérieur réformés. Même si, comme le suggèrent les données rassemblées, les acquis de l'apprentissage ont un impact assez limité sur l'enseignement supérieur à l'heure actuelle, une réorientation majeure est probable dans la réforme de l'enseignement et de l'apprentissage supérieurs sur le long terme. Le développement des acquis de l'apprentissage dans l'enseignement supérieur pourrait être assimilé à un fusible grillant lentement: les formulations convenues pour les acquis de l'apprentissage dans l'enseignement supérieur n'ont encore qu'un impact limité, mais la situation est susceptible de changer à moyen ou long terme, avec un impact considérable sur l'enseignement et l'apprentissage supérieurs.
- Enseignement général: les acquis de l'apprentissage sont de plus en plus décrits comme un mécanisme directeur destiné à contribuer aux réformes de l'enseignement général. Il s'agit avant tout de définir les acquis de l'apprentissage de manière à façonner l'expérience de l'apprenant, au lieu d'accorder la primauté au contenu des matières qui constituent le programme scolaire. Les acquis de l'apprentissage sont utilisés dans divers pays pour guider la modernisation des systèmes scolaires de l'UE, exerçant ainsi une influence novatrice et réformatrice à divers niveaux: gouvernance, réforme systémique, programme d'étude, pédagogie et évaluation. En ce qui concerne la scolarisation obligatoire, l'étude a identifié deux moyens diffé-

rents par lesquels une importance dominante est accordée aux acquis de l'apprentissage dans le programme scolaire de divers pays. Dans l'une des approches, un noyau d'acquis de l'apprentissage est défini par rapport au programme scolaire. L'apprenant est censé atteindre ces acquis par le biais de l'expérience d'apprentissage: certains acquis sont liés à des matières spécifiques au sein d'un tronc commun, tandis que d'autres sont obtenus à travers l'ensemble du programme, y compris par le biais d'une expérience plus large et informelle. Une seconde approche identifie de manière holistique les acquis de l'apprentissage que l'apprenant devrait normalement atteindre au terme d'une phase de sa scolarité, ou en fin de scolarité. Ils sont associés aux buts et objectifs convenus du système éducatif. Ce n'est qu'alors que les matières et les groupements de matières appropriés sont identifiés ou entrent en jeu. Dans ce cas, de nouvelles possibilités d'inclusion de nouvelles optiques du processus d'apprentissage dans la planification générale des programmes éducatifs se présentent. Il est fort probable que ces approches soulèveront de nouveaux défis pour la pédagogie et l'organisation des établissements scolaires.

Dans ces deux approches, les acquis de l'apprentissage ont pour rôle de fournir un nouvel axe d'organisation de l'enseignement et de l'apprentissage, pouvant marquer un éloignement radical de l'approche traditionnelle du programme scolaire, dominée par les matières. C'est ce que nous pouvons appeler une approche axée sur l'apprenant. Au fur et à mesure que notre compréhension des processus d'apprentissage s'approfondit par le biais des recherches menées hors des domaines traditionnels de la recherche éducative, nous pouvons nous attendre à ce que les résultats des nouvelles recherches présentent de nouveaux défis pour la pédagogie et l'organisation des établissements scolaires. Les nouvelles approches des acquis de l'apprentissage dans le programme scolaire sont également souvent liées à la décentralisation dans l'organisation du programme; une tendance marquée à la décentralisation, sous diverses formes, a été constatée dans les systèmes éducatifs de la plupart des pays européens au cours des vingt dernières années.

Cela ne signifie pas que l'accent de plus en plus fort mis sur les acquis de l'apprentissage annonce une perte d'importance de la définition ou du contenu du programme d'étude. Il convient plutôt de dire que l'identification d'acquis de l'apprentissage clairs et pertinents fait office de principe organisateur des bonnes pratiques dans les établissements scolaires. Les acquis de l'apprentissage prennent une place dominante aux côtés des buts, des objectifs et de l'éthique du système ou de l'institution. Ils ont un impact di-

rect et formatif sur le programme et la pédagogie, contribuant de manière significative au contenu de l'apprentissage et aux méthodes suivies, et devraient influencer sur les méthodes d'évaluation de l'apprentissage.

- Enseignement général post-obligatoire: dans toute l'Europe, la phase post-obligatoire de l'enseignement général est la partie du système éducatif la moins influencée par les idées réformatrices sur les acquis de l'apprentissage. Cela est largement dû au fait que, bien que l'enseignement secondaire supérieur général ait une fonction éducative, cette dernière peut rester dans l'ombre de la fonction sélective. La scolarité secondaire supérieure générale, dans la plupart des pays européens, a pour objectif principal d'aboutir à l'enseignement supérieur, et l'accès à l'université est une transition restreinte prévue pour une partie seulement de chaque tranche d'âge ou génération. Par conséquent, l'enseignement secondaire supérieur général reste étroitement lié, dans de nombreux cas – mais pas dans tous –, aux exigences détaillées du programme, souvent évaluées au moyen d'examens écrits en fin de parcours. Dans ce cas, les acquis de l'apprentissage sont limités par les exigences d'apprentissage des groupes de matières étudiés, souvent suivis de près par les spécialistes de ces matières dans les universités. Si les acquis de l'apprentissage commençaient à avoir un impact formatif sur les programmes et les pédagogies universitaires, les conséquences pourraient se répercuter, en temps voulu, sur le programme, la pédagogie et l'évaluation dans l'enseignement général secondaire supérieur.

### 3.2. Acquis de l'apprentissage et évaluation

À condition d'accepter les données et l'argument ci-dessus, les acquis de l'apprentissage devraient avoir un impact sur les modes d'évaluation. Cependant, les données collectées pour le présent rapport donnent à penser que les acquis de l'apprentissage ont actuellement un impact limité sur les méthodes d'évaluation de l'apprentissage. Une attention accrue est donc nécessaire de la part des chercheurs, des décideurs et des praticiens.

À cet égard, les réformes récentes dans certains pays fournissent des études de cas intéressantes indiquant la voie à suivre pour l'introduction des acquis de l'apprentissage en tant que moyen efficace d'orienter les pratiques d'évaluation, en remplaçant des notions plus traditionnelles, telles que l'achèvement d'un programme et les examens, pour évaluer la maîtrise du contenu, dont la légitimité dépend des conditions institutionnelles de l'apprentissage. Le rapport a mis au jour plusieurs de ces innovations. En Norvège, le

nouveau système national d'évaluation repose sur des conceptualisations convenues des acquis de l'apprentissage, et est conçu de manière à être formatif pour les apprenants au lieu d'être simplement global à des fins d'assurance qualité. En Finlande, l'évaluation à tous les niveaux de l'EFP s'éloigne actuellement du principe d'achèvement d'un programme ou d'une unité, ainsi que des méthodes de test traditionnelles, pour se rapprocher d'un concept dit d'évaluation par la «démonstration». Ce principe s'applique aux certifications d'EFP en milieu scolaire ou polytechnique, ainsi qu'à la reconnaissance des compétences acquises de manière informelle et non formelle par des adultes sur le lieu de travail. En Irlande, les acquis de l'apprentissage sont une constante dans le système flexible et nouvellement développé de reconnaissance de l'apprentissage informel et non formel, tandis que le système novateur de centres de reconnaissance de l'apprentissage adulte en place en Roumanie repose fermement sur les compétences en tant qu'acquis de l'apprentissage. Ces approches de l'évaluation reposent en très grande partie sur des vecteurs d'évaluation tels que l'utilisation de portfolios d'étudiants, la présentation de projets ou tâches réalisés par l'apprenant après négociation ou accord avec les enseignants et formateurs, et l'évaluation formative de l'expérience d'apprentissage dans la collectivité ou sur le lieu de travail.

Même si les acquis de l'apprentissage ont généralement moins d'influence au niveau de l'évaluation qu'au niveau de certains autres aspects de la réforme de l'éducation et de la formation, l'identification de l'apprentissage actif comme nouveau paradigme – ou paradigme de plus en plus dominant – soulève inévitablement la question de la définition des types d'évaluation appropriés. La solution pourrait consister à relier l'évaluation au cycle d'apprentissage actif. S'impose alors fortement la nécessité d'une évaluation formative et du développement d'une culture d'autoévaluation en tant que volet explicite de l'évaluation à des fins d'apprentissage. Les examens traditionnels en fin de parcours ont peut-être une fonction sélective, mais ils ne peuvent pas jouer ce rôle formatif.

Il convient toutefois de reconnaître la diversité légitime des fonctions de l'évaluation. Dans la pratique, décideurs, praticiens et chercheurs recherchent tous dans l'évaluation un amalgame d'utilité, de fiabilité et de confiance. Même en l'absence de consensus sur la définition d'une juste mesure, la réorientation constatée vers les acquis de l'apprentissage exige quelques changements majeurs dans les pratiques bien établies de tests et d'évaluation <sup>(9)</sup>.

---

<sup>(9)</sup> Ce paragraphe est basé sur la présentation de Steiner et la contribution de Paul Black à la conférence du Cedefop sur les acquis de l'apprentissage, octobre 2007.

L'enseignement et la formation professionnels sont le secteur éducatif dans lequel les acquis de l'apprentissage sont le plus clairement entrés en jeu. Le défi consiste désormais à trouver des descripteurs et métaphores appropriés pouvant utiliser les acquis de l'apprentissage pleinement adaptés à l'évolution, tels que les cadres nationaux de certifications, dans d'autres parties des systèmes d'enseignement et de formation. Nous abordons cette question dans la section suivante des conclusions.

### 3.3. Acquis de l'apprentissage et éducation et 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 place dominante des acquis de l'apprentissage dans les tentatives de développement d'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 visent à permettre de répondre aux défis des sociétés modernes, y compris ceux des individus, des collectivités, des marchés du travail et des économies.

En Europe, la plupart des États membres signalent (Conseil de l'Union européenne, 2008) que le développement d'une politique cohérente d'éducation et de formation tout au long de la vie est une priorité, même si quelques États membres seulement peuvent être considérés comme étant à un stade avancé de la mise en œuvre d'une stratégie d'éducation et de formation tout au long de la vie. La mise en œuvre générale reste, au mieux, fragmentaire. En outre, et comme le laissaient prévoir les différentes traditions et approches en matière de développement de politiques économiques et sociales dans toute l'Union européenne, la motivation fondamentale à la 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 soulignent la dimension sociale, et le droit de tous les citoyens à accéder librement aux possibilités d'apprentissage tout au long de la vie, sur la plus grande base d'égalité possible. D'autres, bien que n'ignorant pas l'inclusion et la cohésion sociales, font porter l'accent principalement sur l'employabilité et la hausse des niveaux de compétence au sein de la force de travail. Un troisième groupe considère les priorités sociales et économiques comme inextricablement liées au développement d'une approche d'éducation et de formation tout au long de la vie, et non pas comme des filières séparées ou alternatives. Dans chaque cas, on constate une forte tendance à identifier des acquis de l'apprentissage génériques, pour donner forme aux politiques nationales.

Cela est tout particulièrement visible dans les cas où un cadre national de certifications est en place ou en cours de développement, et où des efforts sont consentis 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.

L'étude du Cedefop (2009) fournit de nombreux exemples d'usages courants dans la manière dont il est possible de conceptualiser et de catégoriser les acquis de l'apprentissage. Il est suggéré qu'une formulation particulière pourrait être développée par 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, par l'emprunt d'une formulation utilisée ailleurs. Dans la pratique, l'identification des acquis de l'apprentissage pour créer des niveaux dans un cadre national de certifications devrait probablement comporter un dosage bien étudié de toutes ces sources. Dans de nombreux cas, l'origine des formulations particulières d'acquis locaux et la méthode suivie pour y aboutir 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.

Pris à part, les cadres de certifications risquent de n'avoir que peu de valeur; leur fonction dynamique consiste à faciliter la résolution des difficultés du système nécessitant une approche stratégique. Dans certains cas, il s'agit d'un système d'EFP qui ne répond pas aux besoins du marché du travail ou des organisations professionnelles. Dans d'autres cas, la pression pour une réforme plus générale aura pour but d'ouvrir l'accès à l'apprentissage ou à d'autres certifications à des groupes empêchés de progresser, ou confrontés à des obstacles majeurs. Là encore, il peut s'agir de donner davantage de cohérence à l'ensemble du système, dans lequel enseignement général, enseignement supérieur et EFP étaient autrefois isolés l'un de l'autre, avec des points de contact et de transfert limités. Un cadre de certifications constitue, au mieux, un réseau actif et un point focal pour les parties prenantes chargées de la mission complexe de réformer de manière durable certains aspects majeurs d'un système éducatif. Par conséquent, le développement d'un CNC doit être vu comme un outil actif engageant les principales parties prenantes dans un processus continu de négociation, et probablement de compromis, à divers niveaux du système. Telle est l'idée qui sous-tend le cadre écossais des crédits et certifications (SCQF), qui est la «propriété» d'un consortium de parties prenantes et ne repose pas à l'intérieur du ministère.

De nombreux pays ont maintenant leurs propres cadres nationaux de certifications, et bien d'autres encore sont en cours de développement. Le cadre européen de certifications a été convenu par les États membres et fournit un

point de référence pour les pays partenaires de l'UE. La différence entre un inventaire et un cadre de certifications réside dans le fait que le premier décrit simplement les certifications existantes (souvent par âge, stade et durée), tandis que le dernier fournit des orientations communes sur lesquelles aligner les différentes certifications ou les différents types de certification. Des énoncés génériques sur les acquis de l'apprentissage permettraient de relier les différentes filières de certification, d'où l'effort d'identification de ces acquis.

L'influence actuelle du développement du CEC pourrait aboutir à une norme commune de descripteurs et de niveaux, analogues à ceux contenus dans le CEC. D'un côté, il est raisonnable que les pays développant leur cadre national de certifications traitent d'autres formulations comme faisant partie de la recherche et du contexte théorique, ou de la base factuelle pour le développement de leurs propres politiques. Cependant, les contextes et les défis nationaux étant spécifiques, il est clairement avantageux que chaque État membre identifie soigneusement ses propres besoins, ainsi que la manière de soutenir les stratégies nationales par le développement et l'utilisation d'un cadre national de certifications sur mesure. La comparabilité et la lisibilité internationales des certifications constituent l'un des objectifs d'un cadre national de certifications, sans en être le seul. Il s'agit d'apprentissage de politique et non pas d'emprunt de politique; la méthode ouverte de coordination et l'apprentissage par les pairs fournissent déjà un vecteur constructif dans ce sens, au niveau européen.

En ce qui concerne le développement et l'utilisation des cadres nationaux de certifications, nous pouvons formuler les conclusions suivantes. Premièrement, un cadre national de certifications est constitué au mieux d'un partenariat actif, engagé dans un projet visant à contribuer à la résolution concrète de certains problèmes clés dans les systèmes du pays. Deuxièmement, un certain temps de développement est nécessaire, et un développement formel du haut vers le bas, selon une démarche stéréotypée, est susceptible, au mieux, de n'avoir que peu d'impact ou, au pire, d'être contre-productif. Troisièmement, le développement d'un cadre utile est susceptible de nécessiter un certain temps et sera probablement un processus progressif.

### 3.4. Acquis de l'apprentissage et parties prenantes

Étant donné que l'accent sur l'innovation au niveau des politiques et des pratiques dépend en grande partie d'acquis de l'apprentissage pouvant être utilisés dans des systèmes aujourd'hui plus décentralisés, ne pouvant certainement pas être micro-gérés à partir du centre, les principales parties prenantes de l'é-

ducation et de la formation ont toutes un rôle à jouer, à la fois pour bâtir le changement et pour développer et mettre en œuvre les acquis de l'apprentissage.

Les décideurs nationaux et locaux opèrent généralement dans un environnement d'éducation et de formation décentralisé. Autrement dit, une bonne gouvernance dépend de plus en plus d'une recherche du consensus par le biais d'accords impliquant plusieurs parties prenantes, dans des cadres généraux, avec définition des buts et des objectifs. Dans certains pays, cela prend la forme de législation, tandis que d'autres préfèrent une approche basée sur le changement évolutionnaire, du bas vers le haut. Les acquis de l'apprentissage sont bien adaptés à une approche de la réforme éducative basée sur les objectifs, davantage qu'ils ne le sont à des approches traditionnelles basées sur les conditions institutionnelles de l'apprentissage, telles que les énoncés centraux détaillés du programme scolaire, et les méthodes d'évaluation testant la connaissance du contenu du programme.

Aussi les décideurs doivent-ils intervenir dans des domaines de réforme divers, dans lesquels les systèmes qu'ils organisent évoluent au travers de processus participatifs et non pas de la décision politique d'une seule autorité centralisée. Dans cette situation, l'utilisation des acquis de l'apprentissage est propice à l'émergence de politiques réussies et au développement de pratiques axées sur l'apprenant dans l'enseignement et la formation.

Comme nous l'avons vu, les décideurs doivent tenir compte des utilisations multiples des acquis de l'apprentissage, qu'il s'agisse de définir des objectifs pour l'apprentissage tout au long de la vie, de développer un cadre de certifications ou un système d'assurance qualité, d'orienter la réforme d'aspects essentiels des certifications, du programme scolaire ou de l'évaluation dans le domaine de l'enseignement général ou supérieur, ou encore dans celui de l'EFP. Les démarches adoptées par l'Allemagne pour l'identification des acquis de l'apprentissage dans le contexte du développement d'un cadre national de certifications sont un exemple de cette pluralité. Au stade du développement, une distinction est faite entre des énoncés généralisés ou un méta-cadre des acquis de l'apprentissage, pouvant être utilisés pour relier les acquis relatifs aux certifications sur l'ensemble des sous-secteurs de l'éducation et de la formation, et les acquis plus spécifiques qui caractérisent le contexte d'apprentissage dans chacun des sous-secteurs <sup>(10)</sup>. Cette démarche a été décrite comme un modèle idéal de hiérarchie des acquis théoriques, et un modèle de

---

<sup>(10)</sup> Cet exemple est cité en référence à la présentation (lors de la conférence du Cedefop sur les acquis de l'apprentissage) du professeur Volker Gehmlich, UAS Osnabruck, Allemagne – cf. ci-dessus.

réalité pour définir les acquis de l'apprentissage dans chacun des principaux ensembles de certifications nationales. Il convient de retenir que les décideurs utilisent forcément les acquis de l'apprentissage de manières différentes à des niveaux différents du processus.

#### **3.4.1. Le rôle crucial des partenaires sociaux**

Les partenaires sociaux ont un rôle dominant à jouer en tant que parties prenantes dans l'évolution de l'EFP. Comme nous l'avons vu, l'identification de normes par rapport auxquelles développer les certifications, les programmes et l'évaluation, implique par définition les partenaires sociaux. Il s'agit, de préférence, à la fois d'organisations d'employeurs et d'employés. Dans les systèmes efficaces, les partenaires sociaux interviennent également au niveau plus local, par exemple en jouant un rôle de premier ordre dans l'apprentissage de métiers, dans l'offre de stages de formation pour les élèves et, fréquemment, dans le cadre de partenariats locaux qui optimisent le processus d'apprentissage et d'évaluation. Dans certains cas, les employeurs ne sont pas disposés à participer sérieusement à la formation continue de leurs employés. On dit souvent que les employeurs sont davantage intéressés par les compétences des nouvelles recrues que par leurs diplômés. De même, les ministères de l'éducation et du travail peuvent être réticents à travailler avec les parties prenantes, ou ne pas avoir d'expérience dans ce domaine. Si tel est le cas, plus les acquis de l'apprentissage donnent de la transparence aux diplômés, mieux c'est.

Les partenaires sociaux ont également un rôle légitime à jouer en participant en tant que parties prenantes aux réformes basées sur les acquis de l'apprentissage dans d'autres volets du système éducatif. Il est toutefois évident que l'employabilité n'est pas le seul critère de réussite attaché aux systèmes éducatifs. Le rôle des compétences liées à l'emploi est pressant au niveau de l'effort pour la compétitivité européenne, mais il est nécessaire de trouver un juste équilibre avec d'autres objectifs légitimes, spécialisés et largement sociaux, tant dans l'enseignement supérieur que dans l'enseignement général ou l'EFP.

#### **3.4.2. Le rôle des enseignants et des formateurs**

Les professionnels de l'enseignement et de la formation sont au cœur des réformes fondées sur les acquis de l'apprentissage. Tel est le cas, même si une transition vers l'utilisation des acquis de l'apprentissage signale un éloignement par rapport à la prédominance de ce que les établissements scolaires et les enseignants peuvent fournir, en faveur des besoins de l'apprenant et des exigences de la vie active et de la collectivité au sens large. L'accent est mis sur

le changement et l'optimisation des pratiques professionnelles. La transition de programmes et méthodes d'évaluation traditionnels vers des approches basées sur les acquis de l'apprentissage est une transition claire et nette, pour laquelle les enseignants et les formateurs doivent au moins être correctement préparés.

Si les acquis de l'apprentissage sont définis en termes généraux, le rôle des enseignants évolue vers un rôle de facilitation. Des acquis de l'apprentissage bien définis exigent des pédagogies bien pensées et sensibles pour les faciliter. Des acquis de l'apprentissage globalement définis et holistiques sont la clé de la démarche changeante adoptée vis-à-vis de l'enseignement et de l'apprentissage. Dans l'idéal, cela signifie que les enseignants interviennent ainsi à tous les niveaux de la planification et de la mise en œuvre des réformes basées sur les acquis de l'apprentissage. Cela n'est toutefois pas souvent le cas. Nous avons indiqué qu'il ne s'agissait pas dans cette étude de traiter dans le détail des enseignants et des formateurs (y compris des dirigeants d'établissements scolaires et des personnes chargées des services d'information, de conseil et d'orientation), et que ces questions exigeaient des recherches plus poussées. Un tel travail est déjà en cours par ailleurs, signe que dans de nombreux pays et au niveau européen, une attention insuffisante a été accordée à cet aspect. Il est à prévoir que l'impact des acquis de l'apprentissage sera quelque peu différent pour les enseignants des divers secteurs et phases de l'éducation et de la formation.

Les communautés de chercheurs peuvent faire en sorte que les décideurs et praticiens fondent les réformes et les nouvelles pratiques sur des faits solides, et puissent fréquemment participer à la fois à des essais de nouvelles pratiques et à l'évaluation de l'impact des initiatives. Les travaux liés aux acquis de l'apprentissage restent novateurs en termes de pratiques courantes et acceptées, ce qui ouvre des possibilités et des responsabilités pour les communautés de chercheurs. Il est nécessaire d'effectuer un travail plus comparatif et, plus particulièrement, que les chercheurs locaux et nationaux informent les communautés de décideurs et de praticiens des possibilités – aussi bien que des lacunes – des initiatives qui ont permis aux acquis de l'apprentissage d'atteindre une position dominante en d'autres lieux. Les chercheurs dans le domaine de l'éducation devraient être encouragés à mener un travail multidisciplinaire de manière à dynamiser les idées ainsi que les connaissances et la communication en matière d'acquis de l'apprentissage. Il est important d'élargir l'accès aux idées nouvelles sur l'apprentissage émanant de traditions de recherche plus étendues que celles généralement englobées par la recherche éducative.

### 3.4.3. Le rôle et les intérêts des apprenants

Logiquement, les apprenants devraient être une partie prenante identifiée, comme dans certains contextes actuels. Cela est valable tant pour le débat et la réforme au niveau national que pour les cadres institutionnels locaux. L'implication des apprenants peut prendre des formes actives, dont la participation à la planification, ou être plus limitée, par exemple par le biais d'enquêtes en ligne. Nous avons montré comment une transition vers les acquis de l'apprentissage est associée, dans de nombreux contextes, à une transition vers un apprentissage plus individualisé, y compris l'utilisation de plans d'apprentissage individuels. Dans ce cas, l'apprenant est presque, par définition, impliqué dans la négociation des aspects du programme d'apprentissage, et dans l'identification des formes appropriées de suivi et d'évaluation. Cela suppose l'intervention de l'apprenant au niveau du micro-apprentissage, en tant que partenaire.

Bien entendu, cette synthèse des parties prenantes et de leur rôle n'est pas exhaustive. En effet, de nombreuses autres parties prenantes de l'ensemble de la société civile, telles que les organisations collectives, s'attendent à avoir une voix légitime.

## 4. Conclusion

Bien qu'il n'ait pas été possible de traiter tous les exemples intéressants de développement et de pratiques, l'étude du Cedefop de 2007 a mis au jour de nombreux exemples des façons dont les acquis de l'apprentissage dominent dans les systèmes et les réformes de l'éducation et de la formation en Europe.

Il est clair que l'étude a abordé un aspect politique qui fait déjà l'objet d'un volume d'activité considérable et grandissant, à des niveaux différents des systèmes nationaux et locaux.

Les décideurs, les dirigeants d'établissements scolaires et les praticiens ne devraient pas oublier qu'il n'y a pas que les acquis de l'apprentissage. En prenant l'expérience de l'apprentissage planifié comme base de ce que l'étude a examiné, nous pouvons identifier une transition certaine du programme basé sur le contenu vers une approche basée sur les acquis de l'apprentissage. L'axe change, mais les autres composantes du processus restent. Les acquis de l'apprentissage constituent l'axe central et jouent un rôle clé dans l'organisation des objectifs systémiques, des programmes, de la pédagogie, de l'évaluation et de l'assurance qualité. Ces autres facteurs restent importants dans la planification et la mise en œuvre.

Dans la recherche d'un point de référence clair et externe, les acquis de l'apprentissage sont souvent liés aux normes et aux compétences du marché du travail. Ce rapprochement est tentant parce que les compétences pour l'emploi sont importantes, et parce que, dans de nombreux pays, l'identification des acquis de l'apprentissage a commencé dans le secteur de l'EFP. Cependant, un développement efficace exige que l'on tienne compte de la spécificité des différents contextes d'apprentissage. S'il est peut-être possible de mettre au point des énoncés idéalisés pour relier les sous-secteurs, dans la pratique, les acquis de l'apprentissage continueront d'être divers et de dépendre fortement de leur contexte et du but dans lequel ils sont utilisés.

Il existe un lien important entre une position dominante des acquis de l'apprentissage et la transition vers l'apprentissage actif, qui estompe la distinction entre apprentissage théorique et pratique. Il est utile tant pour les décideurs que pour les praticiens, dans leurs efforts d'intégration des différents types d'apprentissage, tels que l'apprentissage théorique et professionnel, ainsi que dans leurs efforts de motivation de l'éventail complet des apprenants. Cet

aspect est souvent associé à la mise en place de programmes d'apprentissage modulaires ou à l'évaluation basée sur les unités, à leur tour associées aux tentatives de développement de systèmes de capitalisation et de transfert de crédits au niveau européen et national. Il conviendrait présentement, dans le contexte européen du programme Éducation et formation 2010, de tenter de déterminer si les acquis de l'apprentissage peuvent, dans la pratique, aider à unifier les différentes approches. Lors de la conférence du Cedefop, dans le cadre de laquelle les constatations intérimaires de cette étude ont été abordées, un débat a eu lieu sur les différentes démarches adoptées à l'égard des acquis de l'apprentissage en tant que fondement des systèmes de crédits au niveau européen, dans l'enseignement supérieur (ECTS – système européen de transfert de crédits) et dans l'enseignement et la formation professionnels (ECVET – crédits européens en enseignement et formation professionnels).

Il s'ensuit que l'adoption réussie d'une approche de la gouvernance reliant l'identification des buts et des objectifs à de nouvelles formes de décentralisation et de nouveaux concepts d'acquis de l'apprentissage selon différents niveaux du système éducatif exige également de nouvelles formes de partenariat. D'où la nécessité d'une forte participation des parties prenantes au développement, au niveau des systèmes, par exemple d'une autorité nationale ou fédérale. Le cas cité plus haut suggère également que le développement des acquis de l'apprentissage en liaison avec le développement des politiques nationales devrait être un processus prudent et assez ouvert, et non pas la propriété exclusive de l'administration. L'identification des acquis de l'apprentissage doit être un effort de collaboration pour avoir une utilité quelconque.

Aussi, de nouvelles formes de partenariat sont-elles également nécessaires au niveau local. Les programmes qui établissent un lien entre apprentissage théorique et expérience pratique peuvent exiger un partenariat d'apprentissage dynamique faisant entrer en jeu des consortiums locaux d'écoles, d'administrations locales et d'employeurs ou de collectivités. Dans ce cas, la propriété des acquis de l'apprentissage peut être partagée. Définir de nouvelles approches du programme scolaire peut impliquer la participation active des enseignants et des chercheurs universitaires pour développer et évaluer les initiatives. Ainsi, des variantes des actions et recherches localisées deviennent-elles possibles.

En ce qui concerne les acquis de l'apprentissage, un argument fondamental que nous avons développé consiste à dire que l'adoption des acquis de l'apprentissage est un élément de réussite important – à quelque niveau que ce

soit – dans les systèmes européens d'éducation et de formation. Cela implique une transition culturelle, qui ne peut pas être effectuée du haut vers le bas. Par conséquent, la concrétisation du changement exige également que suffisamment de temps et de moyens y soient consacrés.

# 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. (dir.). *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 sur Internet: [http://www.aic.lv/bologna2007/docs/S\\_Adam\\_background\\_report.pdf](http://www.aic.lv/bologna2007/docs/S_Adam_background_report.pdf) [cité le 7.3.2009].
- 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*. Zagreb: ASO, 2006. Disponible sur Internet: [http://www.aso.hr/data/VET\\_white\\_paper\\_english.pdf](http://www.aso.hr/data/VET_white_paper_english.pdf) [cité le 7.3.2009].
- Allais, S.M. 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.
- Armstrong, R. 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*. Luxembourg: Office des publications, 2009 [à paraître]. Disponible sur Internet: [http://www.trainingvillage.gr/etv/Upload/Projects\\_Networks/ResearchLab/forthcomingRepot/Volume-2/01-Armstrong.pdf](http://www.trainingvillage.gr/etv/Upload/Projects_Networks/ResearchLab/forthcomingRepot/Volume-2/01-Armstrong.pdf) [cité le 7.3.2009].
- Bloom, B.; Mesia, B.; Krathwohl, D. *Taxonomy of educational objectives* (vol. 1 et 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*. Document de travail. Disponible sur Internet: <http://www.nuffield14-19review.org.uk/files/documents155-1.pdf> [cité le 7.3.2009].
- Carneiro, R. et al. Futures of learning: a compelling agenda. *European Journal of Education*, 2007, vol. 42, n° 2.
- Cedefop. *The shift to learning outcomes: policies and practices in Europe*. Luxembourg: Office des publications, 2009 (Cedefop Reference series, 72).
- Cedefop; Descy, P.; Tessaring, M. (dir.) *Modernising vocational education and training: fourth report on VET research in Europe*. Luxembourg: Office des publications, 2009 [à paraître].
- Cedefop; Winterton, J. et al. *Typology of knowledge, skills and competences: clarification of the concept and prototype*. Luxembourg: Office des publications, 2006. (Cedefop Reference series, 64).
- Coles, M. *Qualifications frameworks in Europe: platforms for collaboration, integration and reform*. Conference paper presented at Making the European learning area a reality, 3-5 June 2007, Munich, 2007.
- Commission européenne. *Development of vocational training policy: common European principles for validation of non-formal and informal learning*. Bruxelles: Commission européenne, 2004. Disponible sur Internet: [www.ecotec.com/europeaninventory/publications/EC\\_common\\_principles\\_validation\\_20040303.pdf](http://www.ecotec.com/europeaninventory/publications/EC_common_principles_validation_20040303.pdf) [cité le 7.3.2009].
- 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 sur Internet: [http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/keyrec\\_fr.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/keyrec_fr.pdf) [cité le 7.3.2009].
- Commission européenne. *Proposition de recommandation du Parlement européen et du Conseil établissant le cadre européen des certifications pour l'apprentissage tout au long de la vie*. Bruxelles: Commission européenne, 2006. (COM (2006) 479 final). Disponible sur Internet: [http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/com\\_2006\\_0479\\_fr.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/com_2006_0479_fr.pdf) [cité le 7.3.2009].
- Conseil de l'Union européenne. *Education and training 2010: the success of the Lisbon strategy hinges on urgent reforms: draft joint interim report of the Council and the Commission on the implementation of the detailed work programme on the follow-up of the objectives of education and training sys-*

- tems Europe*. Bruxelles: Conseil de l'Union européenne, 2004. Disponible sur Internet: [http://register.consilium.eu.int/pdf/en/04/st06/st06236\\_en04.pdf](http://register.consilium.eu.int/pdf/en/04/st06/st06236_en04.pdf) [cité le 7.3.2009].
- 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 sur Internet: [http://ec.europa.eu/education/policies/2010/natreport08/council\\_fr.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/natreport08/council_fr.pdf) [cité le 7.3.2009].
- Cortes, S. *Note on the development of national occupational standards and learning outcomes in UK vocational qualifications*. London: QCA, 2007. [document interne].
- Crosier, D; Purser, L; Smidt, H. *Universities shaping the European higher education area*. Brussels: European Universities Association, 2007. Disponible sur Internet: [http://www.eua.be/fileadmin/user\\_upload/files/Publications/EUA\\_Trends\\_V\\_for\\_web.pdf](http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/Publications/EUA_Trends_V_for_web.pdf) [cité le 7.3.2009].
- Delors, Jacques. *L'éducation pour le XXI<sup>e</sup> siècle: questions et perspectives: contributions à la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle*. Paris: Unesco, 1998.
- DfES. *Bologna process stocktaking report 2007*. Londres: DfES, 2007. Disponible sur Internet: [http://www.aic.lv/ace/ace\\_disk/2005\\_07/Reports/Stocktaking.pdf](http://www.aic.lv/ace/ace_disk/2005_07/Reports/Stocktaking.pdf) [cité le 7.3.2009].
- 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*. 2<sup>nd</sup> ed. Boston: Allyn and 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 sur Internet: <http://www.enqa.eu/files/ESG%20version%20FRA.pdf> [cité le 7.3.2009].
- EUNEC. *State of affairs of the European education policy, September 2007*. Bruxelles: European Network of Education Councils, 2007.
- Eurydice. *Learning outcomes*. Slough: Eurydice at NFER, 2008 [document interne non publié].
- Flavell, J. et al. *Cognitive development*. 3<sup>rd</sup> 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.
- Goleman, Daniel. *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books, 1995.
- Goleman, Daniel. *Emotional intelligence: why it can matter more than IQ*. Londres: 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 sur Internet: [www.tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php?option=com\\_docman&Itemid=59&task=docclick&bid=17&limitstart=0&limit=5](http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php?option=com_docman&Itemid=59&task=docclick&bid=17&limitstart=0&limit=5) [cité le 7.3.2009].
- Gordon J. Approaches to transparency of vocational qualifications in the EU. *European Journal of Education*, 1999, vol. 34, n° 2.
- 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 VET research in Europe: background report*. Luxembourg: Office des publications, 2009 [à paraître]. Disponible sur Internet: [http://www.trainingvillage.gr/etv/Upload/Projects\\_Networks/ResearchLab/forthcomingReport/Volume-2/06-Grootings.pdf](http://www.trainingvillage.gr/etv/Upload/Projects_Networks/ResearchLab/forthcomingReport/Volume-2/06-Grootings.pdf) [cité le 7.3.2009].
- Haasler, B.; Erpenbeck, J. Assessing vocational competences. In: Rauner, F.; Mclean, R. (dir.). *Handbook on VET research*. Dordrecht: Springer, 2009 [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 Journal*, Blackwell Publishing, 2007. Disponible sur Internet: <http://www.blackwell-synergy.com/doi/pdf/10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x> [cité le 7.3.2009].
- 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*. Londres: QCA, 2002.
- Leney, T. et al. *Achieving the Lisbon goal: the contribution of VET*. Bruxelles: Commission européenne, 2005. Disponible sur Internet: [http://ec.europa.eu/education/policies/2010/studies/maastricht\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/studies/maastricht_en.pdf) [cité le 7.3.2009].

- Lenz, P.; Schneider, G. *Introduction to the bank of descriptors for self-assessment in European language portfolios*. Fribourg: Université de Fribourg, 2004.
- Marginson, S.; Van Der Wende, M. *Globalization and higher education*. Paris: OCDE, 2007.
- Michel, Alain. Parcours et compétences: les EPLE sont-ils prêts. *Administration et Éducation*, n° 114, 2007.
- Ministres européens chargés de l'enseignement supérieur. *Communiqué de Londres: vers l'espace européen de l'enseignement supérieur: répondre aux défis de la mondialisation*. Londres: 5<sup>e</sup> Conférence de Bologne des ministres européens, 2007. Disponible sur Internet: [www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2007\\_London\\_Communique\\_French.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2007_London_Communique_French.pdf) [cité le 7.3.2009]
- Ministry of Education, Youth and Sport. *National programme for the development of education in the Czech Republic: white paper*. Prague: IIE, 2001. Disponible sur Internet: <http://www.msmt.cz/files/pdf/whitepaper.pdf> [cité le 7.3.2009].
- Oberheidt, Stéphanie; Delhaxhe, Arlette. *Focus on the structure of higher education in Europe: 2006/07 national trends in the Bologna process*. Bruxelles: Eurydice, 2007.
- OCDE. *La définition et la sélection des compétences clés: résumé: DeSeCo project*. Paris: OCDE, 2005. Disponible sur Internet: <http://www.oecd.org/dataoecd/36/55/35693273.pdf> [cité le 7.3.2009].
- 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.
- Raffe, David. Making haste slowly: the evolution of a unified qualifications framework in Scotland. *European Journal of Education*, n° 42, 2007.
- Rychen, D.S.; Salganic, L.H. A holistic model of competence. In: Rychen, D.S.; Salganic, L.H. (dir.). *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 sur Internet: [http://www.isn.nacka.se/engelska/isn\\_allmant/lpo94eng.pdf](http://www.isn.nacka.se/engelska/isn_allmant/lpo94eng.pdf) [cité le 7.3.2009].

- Verloop, N; Lowyck, J. (dir.). *Onderwijskunde: een kennisbasis voor professionals*. Groningen: Wolters, 2003.
- Wagenaar, R. *The tuning approach: a case study*. Presentation. Edimbourg: 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.

# 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](http://www.bmukk.gv.at/enfr/min_en/index.xml)

Le **Cedefop** est le Centre européen pour le développement de la formation professionnelle.

<http://www.cedefop.europa.eu/>

## **DCSF**

2007 Bologna process stocktaking London 2007 DfES/Socrates.  
Disponible en ligne: [www.dfes.gov.uk/londonbologna/](http://www.dfes.gov.uk/londonbologna/)

**Eurydice** est un réseau institutionnel pour la collecte, le suivi, le traitement et la diffusion d'informations fiables et facilement comparables sur les systèmes et les politiques d'éducation dans toute l'Europe.

<http://www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice>

## **NCCA**

Ireland National Council for Curriculum and Assessment  
(Conseil national irlandais pour les programmes scolaires et l'évaluation)  
<http://www.ncca.ie>

## **PISA**

Le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) est un système d'évaluation normalisé à l'échelle internationale, développé conjointement par les pays participants et auquel sont soumis les élèves jusqu'à 15 ans.

[http://www.pisa.oecd.org/pages/0,3417,en\\_32252351\\_32235907\\_1\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.pisa.oecd.org/pages/0,3417,en_32252351_32235907_1_1_1_1_1,00.html)

## **Tuning**

Les rapports (projet communautaire Socrates) sont disponibles sur  
<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

Évolutions conceptuelles,  
politiques et pratiques en Europe

Luxembourg:  
Office des publications de l'Union européenne

2009 – VI, 50 p. – 17 x 24 cm

ISBN 978-92-896-0541-0

N° cat.: TI-30-08-312-FR-C

Gratuit – 4079 FR –

Ce livret traite de la transition actuelle vers les acquis de l'apprentissage dans les politiques et pratiques européennes d'éducation et de formation. Il se concentre sur la base conceptuelle et les principales tendances développementales de l'approche fondée sur les acquis de l'apprentissage dans les 32 pays européens participant au programme Éducation et formation 2010.

Le texte, fondé sur l'étude comparative menée par le Cedefop en 2007, couvre les évolutions dans l'enseignement général, l'enseignement et la formation professionnels et l'enseignement supérieur. Les axes de recherche sont:

- (a) la clarification conceptuelle des acquis de l'apprentissage;
- (b) les acquis de l'apprentissage en tant qu'aspect de la réforme des politiques au niveau national, local et institutionnel;
- (c) les acquis de l'apprentissage en tant que composante de la modernisation des systèmes d'enseignement et de formation.

**CEDEFOP**Centre européen pour le développement  
de la formation professionnelle

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

**4079 FR**

Gratuit – Disponible sur demande adressée au Cedefop



Office des publications

ISBN 978-92-896-0541-0



9 789289 605410 &gt;