

# **La réforme des curriculums de l'enseignement professionnel comme moyen de promotion des mobilités au sein des systèmes éducatifs en Allemagne, en France et en Grande-Bretagne**

**Léna Krichewsky**

Centre de recherche sur la formation et l'enseignement professionnel de l'université Otto von Guericke de Magdebourg (Allemagne).

[Lena.krichewsky@ovgu.de](mailto:Lena.krichewsky@ovgu.de)

*Mots-clés : curriculum – mobilité – perméabilité - apprentissage tout au long de la vie - learning outcomes – pédagogie - comparaison internationale*

D'une position en marge du champ d'action de l'Union Européenne, l'enseignement et la formation professionnels (EFP) sont devenus depuis le début des années 2000 une pièce maîtresse de la stratégie européenne pour le développement économique, tout d'abord dans le cadre de l'Agenda de Lisbonne puis d'Europe 2020. En souscrivant à une kyrielle d'objectifs accompagnés en partie d'indicateurs chiffrés ainsi qu'en développant des principes d'action et des instruments communs, les Etats membres se sont engagés, dans le cadre de la méthode ouverte de coopération, à évaluer, comparer et réformer leurs systèmes éducatifs. Ce mouvement pose la question de l'existence d'un modèle européen de l'EFP, qui influencerait les changements à l'échelle nationale dans un processus d'eupéanisation *top-down* au sens de Radaelli. Pour ce dernier, « *[europeanisation] consists of processes of a) construction b) diffusion and c) institutionalization of formal and informal rules, procedures, policy paradigms, styles, ways of doing things and shared beliefs and norms which are first defined and consolidated in the EU policy process and then incorporated in the logic of domestic (national and subnational) discourse, political structures and public policies* » (Radaelli, 2003, p. 30). Comment les problématiques définies au niveau européen influencent-elles l'agenda des réformes au niveau national ? Comment les Etats membres intègrent-ils les approches ou instruments développées ou propagées par l'Union Européenne dans leurs efforts de modernisation de l'EFP ? Le concept d'eupéanisation est-il pertinent pour rendre compte de l'évolution de l'EFP au niveau national ?

La présente contribution propose d'examiner ces questions à partir de l'exemple des politiques visant à favoriser la mobilité des apprenants entre différentes branches du système éducatif, en particulier entre l'enseignement professionnel et l'enseignement supérieur. Trois pays - Allemagne, France, Royaume-Uni – font ici l'objet d'une étude de cas dans le cadre de laquelle sont comparées les réformes curriculaires de ces quinze dernières années avec les recommandations extraites des documents officiels formant le cadre stratégique pour la coopération européenne en matière d'EFP. La première partie rend compte des résultats d'une analyse de documents européens visant à identifier les principes, approches et instruments proposés pour améliorer la perméabilité des systèmes éducatifs à la frontière entre EFP et enseignement supérieur. Cette partie est suivie d'une comparaison avec les politiques nationales permettant, en conclusion, de circonscrire la portée du concept d'eupéanisation comme description des processus à l'œuvre dans le domaine de l'EFP.

## ***Cadre méthodique et conceptuel***

La perméabilité, terme emprunté à la géologie des sols, désigne les possibilités d'accès et de progression entre filières, niveaux et systèmes d'éducation et de formation. Elle concerne à la fois les prérequis formels pour s'inscrire dans un cursus et les conditions de validation des acquis d'apprentissages antérieurs (Frommberger, 2009, p. 12). La perméabilité

représente une condition préalable à la mobilité des apprenants au sein du système éducatif et, dans une « société des diplômés » (Millet et Moreau, 2011) dans laquelle l'attribution d'une position sociale est intimement liée au parcours éducatif, elle peut par conséquent être définie comme un enjeu majeur de la mobilité sociale. Du point de vue du marché du travail, elle constitue par ailleurs un ingrédient-clé de la société de la connaissance. En favorisant un apprentissage tout au long de la vie, elle promet en théorie une main d'œuvre flexible, en mesure d'ajuster ses compétences aux besoins de l'économie, que ce soit par la hausse du niveau de formation ou par la réorientation vers les filières en manque de main d'œuvre.

La perméabilité figure en bonne place au nombre des priorités européennes pour la modernisation des systèmes d'éducation et de formation des Etats membres, avec un accent mis sur le décloisonnement du système d'enseignement et de formation professionnels initial (EFP). Dans le Communiqué de Bruges (2010), les Etats membres et la Commission appellent ainsi à « promouvoir des parcours de formation souples, englobant l'EFP, l'enseignement général et l'enseignement supérieur, et développer les points de passages entre ces différents types d'enseignement, en renforçant les liens qui les relient. »<sup>1</sup>. Les rapports entre les trois éléments du système d'éducation et de formation mentionnés ici diffèrent grandement d'un pays européen à l'autre, reflétant des processus d'institutionnalisation de l'EFP singuliers. Alors que le fossé séparant enseignement général et supérieur d'un côté et formation professionnelle de l'autre côté est traditionnellement très marqué dans les pays disposant d'un apprentissage dual bien développé comme l'Allemagne, il est difficile d'opérer une distinction aussi claire dans les pays anglo-saxons (Graf 2013, p. 29ff). La France a, par contraste, entrepris depuis longtemps des efforts pour construire des passerelles entre deux systèmes historiquement bien distincts. Dans ces conditions, la perméabilité pourrait alors constituer une véritable révolution dans certains pays, alors qu'elle serait un allant-de-soi dans d'autres. Qu'en est-il dans les faits ? Peut-on observer une dynamique européenne à l'œuvre dans l'ensemble de ces trois pays, indiquant une européanisation qui serait non seulement « cognitive » (Pons 2015, p. 14) mais qui se traduirait également par une convergence des institutions et des pratiques ? Comment les recommandations européennes sont-elles saisies et intégrées aux problématiques nationales ?

Les données empiriques sont issues de plusieurs monographies et études de cas réalisées dans le cadre de recherches effectuées pour le compte du Cedefop entre 2009 et 2014 (Cedefop 2010, Cedefop 2015a, Cedefop à paraître). Elles comprennent des analyses documentaires portant principalement sur des rapports gouvernementaux, textes législatifs et référentiels ainsi que des entretiens avec des experts issus de l'administration et de la recherche.

## **1. *Learning outcomes* et compétences – les clés d'un modèle européen flexible**

En appelant à inscrire l'enseignement supérieur dans une perspective d'éducation et de formation tout au long de la vie, les ministres en charge de l'enseignement supérieur ont ancré le principe de la perméabilité dans le processus de Bologne (Communiqué de Prague, 19 mai 2001). C'est cependant le processus de Copenhague pour la formation professionnelle, amorcé en 2002, qui a véritablement défini la perméabilité comme objectif des politiques européennes d'éducation et de formation.

Sur la base de différents documents formant le cadre stratégique pour la coopération européenne en matière d'EFP, il est possible d'identifier plusieurs instruments ou approches pour renforcer la perméabilité. Tout d'abord, il est recommandé de mettre en place un **cadre**

---

<sup>1</sup> Dans la version anglaise du communiqué : “*Promote flexible pathways between VET, general education and higher education, and enhance permeability by strengthening the links between them*”.

**national de certification** englobant les différentes branches du système d'éducation et de formation (Communiqué de Bruges, 2010). Un tel cadre de certification permet d'établir une hiérarchie et de clarifier les équivalences entre titres quelle que soit leur origine (formation professionnelle ou enseignement supérieur, diplômes d'Etat ou certifications de branche, etc.). Afin de remplir son rôle, un cadre de certification doit, selon les idées avancées au niveau européen, être basé sur la définition de compétences ou de résultats d'apprentissages (*learning outcomes*<sup>2</sup>). Ainsi, le Communiqué de Bruges fixe comme objectif pour 2011-2014 « *the development of comprehensive NQFs based on the learning outcomes approach. Use the NQF as a catalyst for creating more permeability between VET and higher education, for developing or maintaining VET at post-secondary or higher EQF levels, and for realising flexible learning pathways* » (p. 12).

Si un cadre de certification peut œuvrer comme « catalyseur » pour la perméabilité, il ne saurait suffire seul à la tâche. Parmi les instruments complémentaires créés par l'Union Européenne se trouve notamment **ECVET, le système de crédits** pour la reconnaissance et le transfert d'acquis d'apprentissages. La recommandation du Parlement et du Conseil pour la mise en place d'ECVET de 2008 précise ainsi : « *ECVET provides a common methodological framework which is meant to facilitate transfer of credit for learning outcomes from one qualifications system to another, or from one learning pathway to another (...). It contributes to the permeability of learning systems, compatibility between autonomous education and VET systems and, in so doing, supports the possibility for learners to build individual learning pathways leading to qualifications* » (p.8). Afin de faciliter le passage de l'EFP à l'enseignement supérieur, ECVET doit être compatible avec le système de crédits ECTS (p. 3). Contrairement aux crédits ECTS, alloués sur la base de la durée des apprentissages, ECVET a pour ambition d'allouer les crédits en fonction des acquis d'apprentissage indépendamment de la durée ou du lieu des apprentissages. La mise en place d'ECVET implique par conséquent de définir des référentiels de certification basés sur les compétences et modularisés, chaque module ou unité d'apprentissage étant dotée d'un nombre défini de points ECVET.

Un troisième instrument fréquemment cité pour améliorer la perméabilité entre EFP et enseignement supérieur est la **reconnaissance et validation des apprentissages non-formels et informels** (voir par exemple la Recommandation du 20 décembre 2011 sur la validation des apprentissages non-formels et informels). Cet instrument doit permettre par exemple à des personnes ayant suivi une formation professionnelle et acquis une expérience sur le marché du travail d'accéder à des cursus universitaires, voire d'obtenir la validation de certains modules sur la base de leurs apprentissages antérieurs.

La liste de ces approches ou instruments européens favorisant la perméabilité se trouve résumée dans la définition que fournit le glossaire du Cedefop de ce terme : « La perméabilité des systèmes d'éducation et de formation [est] la capacité des systèmes d'éducation et de formation à autoriser :

- l'accès et le passage entre les différentes filières (programmes, niveaux) et systèmes ;
- la validation des résultats d'apprentissage acquis dans un autre système ou dans des contextes non formels ou informels.

Notes : la perméabilité des systèmes peut être renforcée par :

- la modularisation des filières et la définition d'unités de résultats d'apprentissage ;
- la mise en place de cadres de certifications établissant des liens entre les différentes certifications, améliorant ainsi leur lisibilité au niveau national et international ;

---

<sup>2</sup> Par „*learning outcome*“ les documents européens entendent généralement « L'ensemble des savoirs, aptitudes et/ou compétences qu'un individu a acquis et/ou est en mesure de démontrer à l'issue d'un processus d'apprentissage formel, non formel ou informel. » (Cedefop 2008, p.121). Ce terme s'oppose à celui d'*input*, qui couvre les « intrants » dans le processus de formation, tels que la durée, le lieux, les qualifications des formateurs etc. (Sloane/Dilger 2005, p.4).

- la mise en place de systèmes de crédits d'unités » (Cedefop, 2008)

Que ce soient les cadres de certifications, ECVET ou la validation des acquis, tous ces instruments également listés par le Cedefop dans sa note d'information sur la perméabilité (Cedefop, 2012) ont pour point commun d'être basés sur une approche par les résultats d'apprentissage. Selon la définition ci-dessus, la perméabilité « peut être renforcée » par la définition de référentiels basés sur les résultats d'apprentissage. Cette formulation est prudente. Dans les faits cependant, il s'agit là bien plutôt de la pierre angulaire d'un système d'éducation et de formation perméable tel qu'il est promu par l'Union Européenne. Le principe du parcours normé en fonction de paramètres tels que le cadre institutionnel ou la durée des apprentissages est en effet remplacé par une attention portée avant tout aux compétences individuelles. Celles-ci deviennent le facteur déterminant pour une organisation flexible des apprentissages en fonction des besoins et des capacités des individus tout au long de leur vie.

Avec les instruments cités plus haut se dessine la vision d'un système qui permettrait aux individus de construire un parcours d'apprentissage original, sans impasses et sans redondances, en accumulant des « unités d'apprentissage ». L'ouverture de passerelles ou le décloisonnement des systèmes d'éducation et de formation ne peut cependant suffire à engendrer la mobilité visée. Encore faut-il que les apprenants aient la motivation et les capacités nécessaires pour s'engager dans une démarche de formation et éventuellement transiter entre différentes parties du système. Sur ce point, le cadre stratégique européen propose deux axes d'action. D'une part, le communiqué de Bruges spécifie la nécessité pour les établissements d'EFP de développer des compétences permettant aux apprenants en formation initiale de poursuivre leurs apprentissages y compris dans le supérieur : « *participating countries should: (a) Guarantee that initial VET provides learners with both specific vocational competences and broader key competences, including transversal competences, that enable them to follow further education and training (within VET or in higher education)* » (Communiqué de Bruges, 2010, p. 15). Il est fait référence ici au cadre européen des **compétences clés**, les compétences transversales incluant notamment la compétence « apprendre à apprendre ». D'autre part, les Etats membres sont appelés à développer les **structures d'orientation et de conseil** (Communiqué de Riga, 2015, p. 4) et à adapter les **pratiques pédagogiques** afin d'encourager les apprenants à devenir acteurs de leurs apprentissages : « *As we move into the Knowledge Age, our understandings of what learning is, where and how it takes place, and for what kinds of purposes, are changing. [...] This implies a major shift towards user-oriented learning systems with permeable boundaries across sectors and levels. Enabling individuals to become active learners implies both improving existing practices and developing new and varied approaches to take advantage of the opportunities offered by ICT and by the full range of learning contexts.* » (Commission Européenne, 2000, p. 13).

L'analyse des documents européens encadrant la coopération en matière d'éducation et de formation permet de dessiner les grands traits d'un modèle de système d'éducation et de formation idéal, censé permettre à l'Europe de subsister dans un monde où la compétition est désormais mondiale (Powell, Bernhard & Graf, 2012). Ce modèle est centré sur l'individu, dont il s'agit de développer les compétences tout au long de la vie afin, principalement, de garantir son employabilité. La flexibilité que cela implique pour les institutions doit se refléter en premier lieu dans le curriculum, car c'est par lui que sont organisés les apprentissages<sup>3</sup>. Comme nous l'avons montré plus haut, il doit répondre à certains critères pour assurer la perméabilité et permettre la mobilité visée par les instances européennes et les Etats membres.

---

<sup>3</sup> Le curriculum est compris ici comme le cadre normatif (au sens large) destiné à réguler les processus d'apprentissage (Krichewsky & Frommberger, 2013, p.19).

Tout d'abord, le curriculum doit remplir certaines conditions de forme, en particulier il doit être modularisé et définir les résultats d'apprentissage afin de permettre leur validation et leur reconnaissance dans différentes branches du système d'éducation et de formation. Ensuite, le curriculum doit viser le développement de compétences transversales nécessaires à la poursuite d'une démarche de formation tout au long de la vie. Enfin, le curriculum doit favoriser une pédagogie centrée sur le développement des compétences de chacun. Individualisation et compétences – on retrouve ici les deux idées fortes qui sous-tendent l'ensemble des mesures européennes pour l'instauration d'un « apprentissage tout au long de la vie » (Verdier, 2008, p. 202).

## **2. Le curriculum comme instrument de développement des mobilités : état des lieux**

Dans les quatre pays étudiés, l'université a longtemps été ouverte uniquement aux détenteurs d'un diplôme de fin d'études secondaires générales : Abitur, A-Level ou Baccalauréat. Pour les détenteurs d'une formation professionnelle du secondaire, les possibilités de poursuite d'étude se sont par conséquent plutôt développées dans des cursus de niveau intermédiaire de durée courte (1 ou 2 ans) au statut très variable. Alors qu'en France et au Royaume-Uni, ces cursus ouvrent la voie à la poursuite d'études universitaires et constituent ainsi une passerelle entre EFP et enseignement supérieur, la formation professionnelle avancée en Allemagne garde son caractère orienté principalement vers le marché du travail (Cedefop, 2014). La proportion des étudiants « non traditionnels », entrés à l'université par d'autres voies que les études secondaires générales, est par conséquent très variable – 29% en Angleterre et au Pays de Galles contre 5% en Allemagne (Orr & Riechers, 2010, p. 35).

### **2.1. De la généralisation des référentiels de certification basés sur les *learning outcomes* – et de l'importance des « *inputs* »**

L'écriture de référentiels de certification de l'enseignement professionnel sous forme de résultats d'apprentissage ne représente pas une nouveauté pour le Royaume-Uni et la France. Ces deux pays ont amorcé dès les années 1980 des réformes allant dans ce sens, principalement dans le but de parvenir à une meilleure adéquation entre la formation et la réalité des emplois (Ellis, 1995, p. 88). Au Royaume-Uni, le modèle de régulation sur la base des résultats, avec une séparation radicale entre certification et formation, est poussée au plus loin. Tous les types de certificats professionnels sont décrits sous forme de résultats d'apprentissage détaillés permettant une évaluation aussi bien sur la base de l'expérience professionnelle que d'un parcours d'apprentissage formel. La modularisation extrême se traduit souvent par un découpage en de multiples unités d'apprentissage dotées de crédits, dont la validation peut s'étendre dans le temps et se faire dans différents ordres. L'élaboration et la mise en œuvre d'un programme de formation correspondant sont entièrement laissées sous la responsabilité des établissements ou centres de formation. Ce principe de pilotage par les résultats, qui est également appliqué dans l'enseignement supérieur, facilite la validation des acquis de l'apprentissage et la comparaison des référentiels de diplômes pour accorder des équivalences. Les universités disposent d'une totale liberté pour l'ouverture de leurs cursus aux candidats disposant d'une formation et/ou d'une expérience professionnelle.

La France a également introduit progressivement les résultats d'apprentissage comme élément central du curriculum de l'EFP dans les années 1980. Cela permet une validation des compétences indépendamment du type d'apprentissage (formel, informel ou non-formel). A partir de 1985 il devient ainsi possible de commencer des études universitaires sans les titres et diplômes normalement requis pour y accéder et une loi de 1992 organise ensuite la validation partielle de diplômes de l'enseignement supérieur sur la base d'apprentissages

antérieurs (Veneau et Maillard, 2007, p. 135). Contrairement au Royaume-Uni, la France n'a cependant pas pour autant renoncé à une réglementation d'aspects relevant des « *inputs* » pour les cursus offerts par l'éducation nationale : durée et lieu des apprentissages ou encore dispositifs de formation (par exemple l'accompagnement personnalisé). Ce sont ces aspects qui ont fait l'objet ces dernières années de réformes visant à encourager la poursuite d'études au-delà du secondaire. La rénovation de la voie professionnelle, en alignant la durée du cursus du Bac pro sur celui des autres séries de baccalauréat, a en particulier pour objectif d'encourager la poursuite d'études supérieures techniques.

L'introduction de *learning outcomes* dans l'enseignement universitaire a cependant été amorcée plus tard et n'est pas encore achevée. Alors que les référentiels des licences et masters professionnels sont décrits sous forme de résultats d'apprentissage, ce n'est pas encore le cas pour tous les diplômés orientés davantage sur la recherche. Contrairement au CEC, le cadre national de certifications français suit une logique d'emploi, les cinq niveaux reflétant les positions hiérarchiques au sein de l'entreprise plutôt qu'une logique de développement des compétences. Il n'inclut pas tous les diplômés, laissant par exemple de côté le Baccalauréat général. Cet état de fait, critiqué dans le rapport de référencement au Cadre Européen de Certifications en tant qu'obstacle à une meilleure perméabilité, n'a pas pour l'heure fait l'objet d'une réforme (Cedefop, 2015b).

Contrairement au Royaume-Uni et à la France, l'Allemagne s'est engagée tardivement sur la voie des résultats d'apprentissage pour l'EFP. Le curriculum de l'enseignement professionnel allemand est axé depuis les années 1990 sur les compétences tant dans la partie concernant la formation en entreprise que dans celle réglementant l'apprentissage scolaire. Le concept de « *berufliche Handlungskompetenz* » ou « *berufliche Handlungsfähigkeit* », qui est défini comme but de la formation, traduit une vision holistique de la compétence intégrant les savoirs et savoir-faire professionnels avec des aspects de compétences sociales et personnelles. Le curriculum, jusqu'ici, n'était cependant pas rédigé sous forme de résultats d'apprentissage. Dans ses deux parties, le programme-cadre pour l'école et le référentiel de formation en entreprise, il détermine l'objet de la formation sous forme d'objectifs d'apprentissage, de capacités et de connaissances. L'attribution du diplôme se fait, en règle générale, sur la base d'un examen final portant sur l'ensemble du référentiel de formation en entreprise.

Dans sa forme actuelle, le curriculum de l'EFP en Allemagne ne remplit donc pas les critères jugés déterminants pour la mise en œuvre des instruments européens : il ne distingue pas entre référentiel de certification et de formation, n'est pas modularisé et n'est pas exprimé sous forme de résultats d'apprentissage. Une validation partielle des diplômés pour une mobilité horizontale est par conséquent difficile, tout comme une comparaison terme à terme avec d'autres curriculums, tels que ceux de l'enseignement supérieur pour une mobilité verticale. La comparaison est notamment rendue plus compliquée par la nécessité de tenir compte à la fois du programme scolaire et du référentiel de formation en entreprise.

Avec l'adoption du cadre de certification DQR en 2012, l'Allemagne s'avance cependant sur la voie d'une plus grande individualisation des parcours de formation. A partir de 2015, les curriculums dans l'EFP seront formulés en résultats d'apprentissage et regroupés au sein d'unités d'apprentissage tant pour la partie de la formation en entreprise que pour celle de la formation scolaire. Le curriculum de plusieurs diplômés avait déjà été reformulé sous la forme de résultats d'apprentissage dans le cadre de programmes-pilotes depuis la fin des années 2000. Ainsi, dans le cadre d'ANKOM, des universités ont pu opérer une comparaison de leurs programmes de licence (*Bachelor*) avec certaines formations professionnelles afin d'accorder des équivalences. Les résultats de ces programmes expérimentaux ont été en partie utilisés pour développer les nouveaux guides d'élaboration des diplômés.

L'adoption d'un cadre national de certification est, en Allemagne, explicitement liée à l'objectif de promotion d'une plus grande perméabilité. Le choix d'un cadre unique intégrant

toutes les parties du système d'éducation et de formation a alimenté un débat récurrent sur la valeur respective de l'enseignement général et professionnel (Kutscha, 2003). Par une décision du 6 mars 2009, la Conférence des Ministres de l'Éducation des Länder a engagé les universités à permettre l'accès aux études des personnes ayant acquis un diplôme de formation professionnelle avancée (par exemple *Meister, Techniker, Fachwirt...*), ainsi qu'un accès limité à certains cursus pour les personnes ayant achevé une formation duale et acquis une expérience professionnelle d'une durée minimum. Cette décision s'inscrit à première vue dans la continuité d'un système basé sur les certificats comme moyen d'accès à la formation. La réforme curriculaire en cours devrait cependant ouvrir les portes à une approche plus flexible, orientée davantage sur la validation et la reconnaissance des compétences individuelles.

## **2.2. Apprendre à apprendre – l'intégration d'une dimension d'apprentissage tout au long de la vie dans le curriculum**

La préparation d'études universitaires ne fait généralement pas partie des objectifs de l'EFP, si ce n'est dans le cadre de doubles cursus à l'image de la *Berufsmaturität* en Suisse. S'il revient donc aux universités elles-mêmes de proposer des cours d'introduction adaptés aux besoins spécifiques des étudiants issus de l'EFP, tels que les *Foundation Courses* en Grande-Bretagne, il semble néanmoins nécessaire de préparer les jeunes gens à poursuivre l'apprentissage au-delà de leur formation initiale.

L'Allemagne et la France inscrivent explicitement la perspective d'un apprentissage tout au long de la vie dans les objectifs de l'EFP. Il est ainsi précisé en introduction des programmes pour l'enseignement professionnel en Allemagne que la compétence professionnelle visée par la formation (*berufliche Handlungskompetenz*) comporte quatre dimensions : relative au champ professionnel/à la discipline, personnelle, sociale ainsi que méthodique et d'apprentissage. Cette dernière n'est cependant pas définie, contrairement aux trois autres. Il est simplement écrit qu'elle « émerge d'un développement harmonieux » des trois premières dimensions (« *Methoden- und Lernkompetenz erwachsen aus einer ausgewogenen Entwicklung dieser drei Dimensionen.* »). L'omission de toute précision dans le curriculum soulève la question des moyens pédagogiques à mettre en œuvre ainsi que de l'importance relative de cette compétence. Plusieurs études de cas indiquent que la mise en œuvre d'un dispositif pédagogique adéquat est une condition nécessaire au développement d'une compétence d'apprendre à apprendre (Straka et al., 2001, p. 84).

Comme en Allemagne, la France intègre dans le curriculum de l'EFP des enseignements généraux visant notamment au développement de compétences transversales telles que la maîtrise de l'écrit ou des langues étrangères. Le cadre européen des compétences clés se retrouve pour sa part dans le socle commun de compétence, s'adressant principalement aux élèves de primaire et de collège mais également à ceux du lycée qui n'auraient pas encore atteint un niveau minimum. Dans le socle tel qu'il est actuellement valable jusqu'en 2016, « apprendre à apprendre » n'occupe pas une place de choix dans la liste des compétences. Seuls certains éléments s'y réfèrent au titre du développement de l' « Autonomie et initiative ». La réforme du socle engagée actuellement propulse cependant l'apprendre en deuxième position parmi les cinq domaines de compétence visés. Si les détails de la mise en œuvre ne peuvent encore être prédits, le décret prévoit néanmoins des « stratégies d'accompagnement » pour favoriser le développement des compétences par tous les élèves. Au lycée, le nouveau curriculum prévoit des heures d'accompagnement personnalisé pouvant, selon les instructions du Ministère de l'Éducation, explicitement être dédiées aux compétences transversales ainsi qu'à l'orientation et l'approfondissement de connaissances en vues d'une poursuite des études dans l'enseignement supérieur.

Au Royaume-Uni, il n'existe pas d'objectifs globaux exprimés en termes de compétences pour l'EFP et les programmes de formation proposés aux jeunes n'intègrent pas tous des compétences transversales. Dans le cadre de la dévolution de pouvoirs aux nations, l'Ecosse a cependant développé à partir de 2002 un curriculum-cadre pour les jeunes jusqu'à 18 ans, le Curriculum for Excellence, qui engage l'ensemble des acteurs de l'éducation et de la formation à faire des jeunes gens des « *successful learners* ». Le curriculum définit dans ce but des compétences transversales pour les 16-18 ans mais là encore, il omet toute précision sur les moyens de développer ces compétences. L'absence d'enseignements généraux, en particulier l'Anglais et les mathématiques, pour de nombreux élèves du secondaire ayant choisi la voie professionnelle, est considérée comme une barrière importante à la poursuite d'études (Wolf, 2011, p. 82).

### **2.3. Réformes pédagogiques – un domaine peu pris en compte par les politiques publiques**

Alors que le développement de la mobilité des apprenants joue un rôle plus ou moins important pour motiver des réformes touchant aux référentiels de certification ou à l'inscription d'une démarche d'apprentissage tout au long de la vie dans le curriculum, le sujet semble absent des débats pédagogiques. La coopération européenne en matière d'EFP elle-même ne prend pas vraiment pour objet les pratiques pédagogiques, mis à part par le biais du financement de projets innovants dans le cadre du programme Leonardo da Vinci et des programmes lui ayant succédé.

Une étude commanditée par le Cedefop sur quinze pays (Cedefop, 2015) formulait l'hypothèse d'un lien entre l'introduction de résultats d'apprentissage dans le curriculum et une réforme pédagogique visant à mettre les apprenants au centre de leurs apprentissages (« *learner-centred teaching and learning* »). Effectivement, pour quelques rares pays comme par exemple les Pays-Bas, la réforme du curriculum s'est accompagnée d'une réflexion approfondie sur les pratiques d'enseignement. Mais pour les trois pays dont il est question ici, il n'y a pas même de politique explicite et structurée touchant à la pédagogie. Les changements observés semblent plutôt être un effet secondaire de réformes structurelles, comme dans le cas de la réforme des IUFM en France ou du passage du Bac pro à trois ans de formation. Dans cet exemple, ces réformes tendraient à encourager le bachotage et des pratiques d'enseignement traditionnelles, alors que dans le même temps, l'hétérogénéité des classes et les besoins spécifiques d'un public d'apprenants en risque de décrochage scolaire pousseraient plutôt les formateurs et enseignants à différencier et individualiser les méthodes d'apprentissage.

Malgré le constat d'une grande diversité de pratiques et d'évolutions paradoxales, l'étude constate dans les trois pays l'existence d'un discours (académique, politique dans une moindre mesure et parmi les praticiens) appelant à changer les modes d'apprentissage dans le sens d'une plus grande personnalisation et d'un engagement des apprenants dans une démarche d'apprentissage actif et autorégulé.

## **3. Dynamiques européennes et persistance des problématiques nationales**

Le cas de l'Allemagne illustre à première vue le mieux le concept d'eupéanisation au sens de Radaelli, l'adoption du DQR et la réforme des curriculums ayant été précédées d'un débat intense et conflictuel sur l'impact des instruments européens sur le système dual dans son rapport à l'enseignement supérieur. Les hésitations, voire l'opposition de nombreux acteurs à la mise en œuvre des instruments européens ne doit pas surprendre étant donné que le système allemand est largement reconnu pour sa capacité à doter les jeunes des compétences requises sur le marché du travail. Finalement, des réformes de grande portée ont

cependant été décidées. Une première explication pourrait résider dans la conjonction de facteurs exogènes et endogènes pour faire de la perméabilité un enjeu politique prioritaire. Ainsi, les recommandations européennes, mais également les critiques récurrentes de la part de l'OCDE sur le faible taux de diplômés du supérieur, s'ajoutent à la crainte d'un manque de main d'œuvre qualifiée dans un contexte de vieillissement de la population d'une part et aux préoccupations des employeurs concernant l'attractivité d'un apprentissage pour les jeunes disposants d'un *Abitur* d'autre part. Une seconde explication sur l'ampleur des réformes pourrait avoir trait à la rupture que représentent les instruments européens basés sur les résultats d'apprentissage par rapport à la logique interne de l'EFP en Allemagne. La mise en œuvre de la reconnaissance des acquis ou d'un système de crédits comme ECVET serait difficilement compatible avec les curriculums dans leur forme actuelle. C'est par conséquent au niveau des référentiels de certification que l'influence européenne est la plus marquée, alors qu'on observe une plus grande continuité des évolutions en matière d'inscription des compétences clés dans le curriculum ou de pédagogie. Sur ces deux points-là, la référence au cadre stratégique européen est même absente, si ce n'est pour l'utilisation de termes tels que « société de la connaissance » ou « apprentissage tout au long de la vie » en guise de légitimation, qui ne sont d'ailleurs pas propres uniquement aux politiques européennes.

La forme des curriculums de l'EFP au Royaume-Uni et en France correspond mieux aux critères fixés pour la mise en œuvre des instruments européens. La France peut même être considérée comme source d'inspiration de la politique européenne en ce qu'elle a eu un rôle pionnier dans le développement d'instruments tels que le cadre de certification ou la reconnaissance des acquis (Bouder & Kirch, 2007). Cette thèse peut également s'appliquer au cas du Royaume-Uni, qui a développé le principe de référentiels basés sur les résultats d'apprentissage à partir de 1990 et qui appartient aux pays ayant tôt adopté un cadre de certifications et un système de crédits. L'influence européenne sur l'EFP de ces deux pays est généralement considérée comme de faible ampleur (Bernhard, Graf & Powell, 2010, p.7). Au Royaume-Uni, un rapport officiel du gouvernement constate ainsi : « *However, EU work on education, training and youth policy has had little impact on the UK [...]. There is very little evidence, either in submissions or in literature reviewed, of influence on policy or decision-making in the UK.* » (HM Government, 2014, p. 6). Encourager la mobilité des apprenants et rendre le système plus perméable reste cependant un enjeu qui motive des réformes au-delà des principes d'action et instruments proposés à l'échelle européenne.

Dans le cas de la France, la rénovation de la voie professionnelle est entièrement centrée sur les « *inputs* », modifiant la durée des apprentissages dans le but de rendre le Bac pro plus attractif et d'en faire une étape vers l'obtention d'un diplôme plus élevé. En Allemagne, après une étape où le programme expérimental ANKOM était essentiellement tourné vers l'introduction de résultats d'apprentissage dans le curriculum (Stamm & Riemer, 2007), les priorités d'action se sont déplacées vers la didactique et l'accompagnement à l'université des étudiants issus de l'enseignement professionnel (Freitag & Walburga, 2015). Au Royaume-Uni enfin, le problème se pose plutôt en termes de corrélation entre l'origine sociale et les résultats scolaires qu'en termes de barrières institutionnelles. En effet, avec une performance égale, les élèves du secondaire ayant des certificats de l'enseignement professionnel n'ont pas moins de chances d'entrer à l'université que des élèves ayant des certificats de l'enseignement général – mais l'origine sociale détermine fortement les performances des élèves, notamment dans les matières comme l'anglais ou les mathématiques (Vickers & Bekhradnia, 2007).

L'analyse des réformes curriculaires en France, en Allemagne et au Royaume-Uni semble montrer la nécessité de se détacher d'une vision de l'eupéanisation comme un processus top-down auquel les États membres ne sauraient se soustraire. Dans le cas de l'Allemagne, les injonctions européennes ont certes joué un rôle déterminant pour le choix des nouvelles approches curriculaires adoptées dans le système dual. Dans le cas de la France et du Royaume-Uni, l'impact est cependant beaucoup plus limité et l'eupéanisation peut même se

concevoir, à l'inverse, comme un processus de diffusion des principes et idées d'origine nationale à un échelon européen.

## Conclusion

Au regard des enjeux sociaux et économiques de la perméabilité, les approches proposées dans le cadre de la coopération européenne pour favoriser la mobilité des apprenants au sein du système éducatif semblent quelque peu réductrices. L'accent placé sur la formulation des curriculums en termes de résultats d'apprentissage ignore par exemple les types de savoirs et leur organisation différente dans l'enseignement professionnel et l'université – par champs d'activité ou situations professionnelles d'un côté, par disciplines scientifiques de l'autre (Spöttl, 2013). La comparaison pour établir des équivalences se voit ainsi soumise aux risques du nominalisme. Par ailleurs, les réformes conduites dans chacun des trois pays révèlent qu'une fois mises en œuvre les recommandations européennes en matière de référentiels et de cadres de certification, il reste encore de nombreux obstacles à surmonter pour ouvrir l'université aux diplômés de l'enseignement professionnel. En-dehors des moyens de conseil et d'orientation mentionnés dans le cadre stratégique européen, Wolter et al. (2014, p.30) énumèrent par exemple le financement des études, les rapports de force entre différentes institutions au sein du système éducatif ou encore les pratiques d'enseignement dans les universités. Les compétences transversales et les approches pédagogiques, pourtant mentionnées dans les stratégies européennes, ne semblent quant à elles que peu prises en compte par les politiques publiques. À des injonctions qui restent vagues dans les documents européens correspondent des politiques timides, voire inexistantes au niveau national.

## Bibliographie

- Bouder Annie, Kirsch Jean-Louis (2007), La construction de l'Europe de la compétence. Réflexions à partir de l'expérience française, *Bref*, 244, Céreq.
- Bernhard, Nadine ; Graf, Lukas; Powell, Justin J.W (2010): Wenn sich Bologna und Kopenhagen treffen Erhöhte Durchlässigkeit zwischen Berufs- und Hochschulbildung ?, *WZB Mitteilungen* n°130, p. 26–29.
- Cedefop (Hg.) (2008a), *Terminology of European education and training policy. A selection of 100 key terms*, Luxembourg : Publications Office of the European Union.
- Cedefop (Hg.) (2010), *Learning outcomes approaches in VET curricula. A comparative analysis of nine European countries*, Luxembourg : Publications Office of the European Union (Research Papers, 6).
- Cedefop (Hg.) (2012), *Permeable education and training systems. Reducing barriers and increasing opportunity*, Thessaloniki : Cedefop (November 2012).
- Cedefop (2014), *Qualifications at level 5: progressing in a career or to higher education*. Luxembourg : Publications Office of the European Union.
- Cedefop (2015a), *Vocational pedagogies and benefits for learners: practices and challenges in Europe*, Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Cedefop (2015b), *European Inventory on NQF. France 2014*. Thessaloniki. <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/country-reports/france-european-inventory-nqf-2014>
- Cedefop (Hg.) (à paraître), *The application of learning outcomes approaches across Europe - a comparative overview*, Luxembourg : Publications Office of the European Union.
- Commission européenne (2000), *Mémoire de la Commission, du 30 octobre 2000, sur l'éducation et la formation tout au long de la vie*, Bruxelles (SEC(2000) 1832 final).

- Ellis Paul (1995), Standards and the Outcomes Approach. In John W. Burke (Hg.), *Outcomes, learning, and the curriculum. Implications for NVQs, GNVQs, and other qualifications*, London, Washington, D.C.: Falmer Press, p. 83–95.
- Freitag Walburga (2015), *Übergänge gestalten. Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung erhöhen*, Münster : Waxmann.
- Frommberger Dietmar (2009), „Durchlässigkeit“ in Bildung und Berufsbildung : Begriff, Begründungen, Modelle und Kritik. In *Berufs- und Wirtschaftspädagogik online* (2).
- Graf Lukas (2013), *The hybridization of vocational training and higher education in Austria, Germany, and Switzerland*, Opladen : Budrich UniPress.
- HM Government (Hg.) (2014), *Review of the Balance of Competences between the United Kingdom and the European Union. Education, Vocational Training and Youth*. London.
- Krichewsky Léna, Frommberger Dietmar (2012), “Comparative Analysis of Vocational Education and Training Curricula in Europe”, In Pilz Matthias (Ed.), *The Future of VET in a Changing World*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kutscha Günter (2003), Zum Verhältnis von allgemeiner und beruflicher Bildung im Kontext bildungstheoretischer Reformkonzepte – Rückblick und Perspektiven, *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* , 99, p. 328-349.
- Millet Mathias, Moreau Gilles (Hg.) (2011), *La société des diplômés*, Paris : la Dispute (États des lieux).
- Orr Dominic, Riechers Maraja (2010), *Organisation des Hochschulzugangs im Vergleich von sieben europäischen Ländern*, HIS Hochschul-Informations-System GmbH (HIS: Forum Hochschule, 11). [http://www.his.de/pdf/pub\\_fh/fh-201011.pdf](http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-201011.pdf).
- Pons Xavier (2015), Vers une européanisation des politiques d'évaluation des établissements scolaires ? Eléments de discussion théoriques et empiriques, *Evaluer. Journal international de Recherche en Education et Formation*, 1 (1), p. 13–25.
- Powell Justin J. W., Bernhard Nadine, Graf, Lukas (2012), Amerikanisierung oder Europäisierung der (Aus-)Bildung? Die Bologna- und Kopenhagen-Prozesse und das neue europäische Modell der Hochschul- und Berufsbildung, In Rolf Becker und Heike Solga (Hg.), *Soziologische Bildungsforschung*, Wiesbaden : Springer VS (Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie : Sonderheft, 52), p. 437–458.
- Radaelli Claudio M. (2003), The Europeanization of Public Policy. In Kevin Featherstone und Claudio M. Radaelli (Hg.), *The politics of Europeanization*, Oxford : Oxford University Press, p. 27–56.
- Sloane Peter F. E., Dilger Bernadette (2005), The Competence Clash – Dilemmata bei der Übertragung des ‘Konzepts der nationalen Bildungsstandards’ auf die berufliche Bildung, *bwpat*, 8. [http://www.bwpat.de/ausgabe8/sloane\\_dilger\\_bwpat8.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe8/sloane_dilger_bwpat8.pdf).
- Spöttl Georg (2013), Permeability between VET and higher education – a way of human resource development, *Euro J of Training and Dev*, 37 (5), p. 454–471.
- Stamm-Riemer Ida (2007), Accreditation of prior certificated learning - learning pathways from vocational education and training to higher education. 6<sup>th</sup> International Colloquium of the UNISO 2007 on Lifelong learning and qualifications in higher education. Versailles, 2007.
- Straka Gerald A., Gramlinger Franz, Delicat Harm, Plaßmeier Nike (2001), Der Beitrag des Handelns in Übungsfirmen zum Aufbau von Lern- und Arbeitstechniken. In Holger Reinisch, Reinhard Bader und Gerald A. Straka (Hg.), *Modernisierung der Berufsbildung in Europa. Neue Befunde wirtschafts- und berufspädagogischer Forschung*, Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften (Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), p. 73–86.
- Veneau Patrick, Maillard, Dominique (2007), La formation à l'épreuve de la certification L'exemple de la Commission technique d'homologation, *Education et société*, 20, p. 135–148.

Verdier Éric (2008), L'éducation et la formation tout au long de la vie. Une orientation européenne, des régimes d'action publique et des modèles nationaux en évolution, *Sociologie et sociétés*, 40 (1).

Vickers Phil, Bekhradnia Bahram (2007), Vocational A levels and university entry Is there Parity of Esteem? Higher Education Policy Institute. Oxford.  
<http://www.hepi.ac.uk/2007/01/18/vocational-a-levels-and-university-entry-is-there-parity-of-esteem/>.

Wolf Alison (2011), Review of Vocational Education – The Wolf Report. Department of Education and Science. London

<https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/The%20Wolf%20Report.pdf>.

Wolter Andrä, Banscheraus Ulf, Kamm Caroline, Otto Alexander (2014), Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung als mehrstufiges Konzept : Bilanz und Perspektiven, *Beiträge zur Hochschulforschung*, 4, p. 8–39.