



## L'enseignement professionnel : enjeux et tensions

par Annie Feyfant

En 2006, dans les pays de l'OCDE, 46 % des jeunes suivent un enseignement professionnel dans le secondaire supérieur (OCDE, [2009](#)). En France, ils sont plus de 710 000 à fréquenter un lycée professionnel. Autant dire que cette voie d'enseignement est loin d'être négligeable et mérite davantage d'attention de la part des décideurs, des chercheurs, des enseignants et des divers acteurs concernés.

L'approche par compétences, l'évolution des représentations des jeunes, des enseignants pour la voie professionnelle, les rapports ambigus entre monde du travail et éducation sont autant de points de divergence ou de convergence entre les différents pays européens, entre le modèle anglo-saxon et les autres, sur lesquels ce dossier propose un éclairage.

[L'enseignement et la formation professionnels selon les instances européennes](#) | [Organisation de la voie professionnelle : comparatif européen](#) | [Compétences et qualifications](#) | [Les acteurs de l'enseignement professionnel](#) | [Bibliographie](#).

### **Avertissements au lecteur :**

- la plupart des liens renvoient vers les fiches correspondantes de notre [base bibliographique collaborative](#), qui comprennent les références complètes et, le cas échéant, des accès aux articles cités (en accès libre ou en accès payant, selon les cas et selon les abonnements électroniques souscrits par votre institution) ;
- sauf indication contraire, toutes les traductions comprises dans ce Dossier d'actualité ont été réalisées par la rédactrice ;
- vous pouvez faire part de vos réactions à ce Dossier en laissant un commentaire sous [l'article](#) correspondant dans notre blog : « Écrans de veille en éducation ».

## L'enseignement et la formation professionnels (EFP) selon les instances européennes

Dans le prolongement du Conseil de Lisbonne (mars 2000), les ministres européens concernés signent la « [déclaration de Copenhague](#) », en novembre 2002, par laquelle ils engagent les pays membres de l'Union européenne à une plus grande coopération afin de rendre le marché du travail européen ouvert à tous. Cela suppose que les systèmes d'enseignement et de formation s'adaptent en permanence aux développements et aux attentes de la société, selon les principes édictés à Lisbonne.

Tous les deux ans, les ministres de l'éducation et de la formation professionnelle ainsi que les partenaires sociaux européens se réunissent pour faire le point sur le processus de Copenhague. La dernière réunion s'est tenue à [Bordeaux](#), en novembre 2008. Parmi les objectifs, dont certains ont été atteints, sont en cours de réalisation ou sont inscrits dans les projets à court terme, citons : le cadre européen de certifications, la validation des acquis de l'apprentissage non-formel et informel, le système de crédits ECVET (*European Credit system for Vocational Education and Training*), le renforcement des structures d'orientation et le développement des compétences des enseignants et formateurs, de l'attractivité de leur emploi et de leur statut. Malgré ces premières avancées, trois points restent préoccupants : le chômage des jeunes reste important (16 % pour l'Europe à 25), le nombre de jeunes terminant leur scolarité en fin de premier cycle du secondaire (15,2 % en 2007) est

trop élevé par rapport à l'objectif de 10 % fixé pour 2010 et près de 78 millions d'européens entre 25 et 64 ans ont un faible niveau de qualification et ne participent pas à des actions de formation ([Eurostat](#)).

Tout en rappelant les objectifs humanistes des étapes précédentes (équité, cohésion sociale et citoyenneté), le communiqué de Bordeaux insiste sur une possible perte de compétence à l'horizon 2020 : « *En 2020, environ 31,5 % des emplois européens devraient nécessiter des qualifications du niveau supérieur et 50 % des qualifications du niveau du second cycle du secondaire et du niveau post-secondaire (notamment des qualifications professionnelles)* » ([déclaration de Bordeaux](#)). Par ailleurs, entre 2006 et 2020, le remplacement des départs à la retraite entraînera une demande de qualifications de niveau moyen (secondaire supérieur ou postsecondaire) et de qualifications professionnelles (CEDEFOP, [2008a](#)).

Les messages et principes de la stratégie de Lisbonne sont-ils pertinents, applicables dans tous les pays partenaires de l'UE, et sous quelles conditions ? N'impliquent-ils pas une culture commune de la formation professionnelle qui fait défaut ? La déclaration de Copenhague préconise transparence et reconnaissance des compétences et des qualifications. Or, on verra plus loin que de nombreux facteurs nationaux, culturels et historiques font obstacle à cette « vision commune ».

## Organisation de la voie professionnelle : comparatif européen

On distingue l'enseignement préprofessionnel (*pre-vocational*), dont l'objectif est de préparer les élèves au monde du travail, sans que cette préparation soit sanctionnée par une qualification, et l'enseignement professionnel qui prépare les élèves à un métier particulier et qui délivre une qualification reconnue sur le marché du travail.

43 % des élèves français suivent un cursus professionnel. Dans les pays proposant un système dual (formation en entreprise et en centre de formation), c'est plus des 2/3 des élèves qui fréquentent un établissement d'enseignement professionnel : 77,9 % en Autriche, 67,5% aux Pays-Bas, 64,2% en Suisse, 62,9 % au Luxembourg – et « seulement » 59,4 % en Allemagne. D'autres pays ont une forte population d'élèves dans l'enseignement professionnel du secondaire supérieur : République tchèque (78 %), Slovaquie (74 %), Belgique (69 %), Finlande (65 %), Italie (60 %) ou Norvège (60 %) (OCDE, [2009](#)).

Parmi les nombreux documents publiés par le [CEDEFOP](#), la série « panorama » offre un descriptif détaillé des systèmes de formation professionnelle, dans les différents pays européens. La présentation rapide de la situation en France, en Allemagne, en Finlande et en Angleterre, proposée ci-dessous, offre un éventail assez significatif des contextes en présence.

### Le contexte français

Un certain nombre de décrets, arrêtés, circulaires et notes de service, publiés en janvier et février 2009, précisent les modalités de rénovation de la voie professionnelle. L'objectif de cette rénovation est « *d'élever le niveau de qualification des jeunes et [de] limiter les sorties précoces du système éducatif* ». Un autre objectif affiché est « *d'assurer une égale dignité à la voie professionnelle en l'alignant sur la durée des cursus des voies générale et technologique* ».

Jusqu'en juin 2009, le baccalauréat professionnel se préparait en quatre ans ; les deux premières années permettaient d'obtenir un brevet d'études professionnelles (BEP) ou un certificat d'aptitude professionnelle (CAP). À partir de la rentrée 2009, après la classe de troisième, il restera possible de préparer un CAP en deux ans ou bien d'opter pour la préparation d'un baccalauréat professionnel, en trois ans. Le BEP deviendra une certification intermédiaire et non obligatoire pouvant être obtenue à la fin de la deuxième année (MEN, [2009](#)). À l'issue de la seconde professionnelle, il sera possible de passer en deuxième année de CAP et réciproquement ; en fin de deuxième année de CAP, il deviendra possible de réintégrer le cycle long pour rejoindre une première professionnelle. Plus généralement, le nouveau dispositif prévoit des passerelles entre la voie générale et la voie professionnelle en fin de seconde comme en fin de première.

Le cursus en trois ans est organisé en champs professionnels, déclinés en spécialités qui conduisent à 75 baccalauréats professionnels différents. CAP et baccalauréat professionnel peuvent être obtenus après une formation en lycée professionnel, par apprentissage (en centre de formation d'apprentis), par la formation professionnelle continue ou encore par la validation des acquis de l'expérience (EDUSCOL, [2009](#)).

La voie professionnelle longue est censée permettre d'intégrer l'enseignement supérieur « court » pour l'obtention d'un brevet de technicien supérieur (BTS) ou d'un diplôme universitaire de technologie (DUT).

En 2006-2007, plus de 1 100 000 jeunes ont suivi une formation professionnelle initiale (dont 300 000 en Centre de formation d'apprentis et 90 000 dans l'enseignement agricole) (CEDEFOP, [2008b](#)).

### Voir aussi

- TANGUY Lucie ([2000](#)). « Histoire et sociologie de l'enseignement technique et professionnel en France : Un siècle de perspective ». *Revue française de pédagogie*, n° 131, p. 97-127.

### Le contexte allemand

En Allemagne, à quelques nuances près d'un *Land* à l'autre, après quatre années d'école primaire et un cycle d'orientation, le système scolaire différencié se subdivise en quatre grandes options : 1<sup>er</sup> cycle secondaire général (*Hauptschule*), 1<sup>er</sup> cycle secondaire élargi (*Realschule*), lycée (*Gymnasium*) et, dans la plupart des *Länder*, école secondaire polyvalente (*Gesamtschule*).

Les élèves qui veulent suivre la voie professionnelle peuvent intégrer ensuite une école professionnelle, un lycée professionnel (*Berufsschule*), une école du secteur de la santé ou le système *dual* (formation en entreprise et en école professionnelle) qui reçoit le plus d'élèves d'une même classe d'âge (53 %).

Cette dernière formation dure trois ans ; elle a pour objectif de dispenser un enseignement professionnel généraliste et de transmettre les savoir-faire et compétences nécessaires à l'exercice d'une activité professionnelle qualifiée. L'examen final donne le droit d'exercer une profession en qualité de travailleur qualifié. La formation est organisée sur la base d'un contrat privé, l'entreprise prenant en charge le coût de la formation et rémunérant le jeune, selon la convention collective du secteur (30 % du revenu de base en fin de formation). Dans les écoles professionnelles à plein temps, la part des contenus professionnels est variable et certains enseignements peuvent s'appuyer sur des stages en entreprise. Les diplômes de fin d'études obtenus permettent d'entrer sur le marché du travail avec une qualification professionnelle ou de continuer dans l'enseignement supérieur, le plus souvent professionnel. Les combinaisons sont multiples entre ces diverses formations du secondaire supérieur.

Le personnel chargé de la formation professionnelle est composé d'enseignants et de formateurs. Les premiers exercent dans les établissements d'enseignement et les seconds sont des travailleurs qualifiés exerçant en entreprise. Les enseignants sont soit généralistes (connaissances spécifiques à la discipline d'orientation, enseignement général en liaison avec la profession future), soit spécialisés ou techniques (enseignement d'accompagnement pratique : économie domestique, bureautique, etc.) (Hippach-Schneider *et al.*, [2007](#)).

### Le contexte finlandais

La politique éducative finlandaise cherche à éviter toute impasse dans les parcours scolaires des élèves. L'enseignement et la formation professionnels (EFP) doivent conduire à un emploi ou à une poursuite d'études. L'enseignement professionnel par ailleurs très lié au monde de l'entreprise, puisqu'il est élaboré sur la base des besoins en main-d'œuvre qualifiée exprimés par les partenaires sociaux (employeurs et travailleurs), l'administration s'efforçant d'anticiper les besoins de compétences correspondants.

Il n'y a pas de formation professionnelle initiale au niveau de l'enseignement secondaire inférieur. 95 % des jeunes finlandais poursuivent leurs études au-delà de l'enseignement secondaire inférieur. En 2004, 143 000 étaient inscrits dans l'enseignement secondaire supérieur professionnel (pour 110 000 dans l'enseignement général). Une qualification de l'EFP donne accès aux instituts polytechniques et aux universités. La formation professionnelle initiale est essentiellement dispensée en milieu scolaire et/ou dans le cadre d'une formation en apprentissage (18 000 apprentis en 2004). Depuis 2001, toutes les formations professionnelles durent trois ans et comportent 120 crédits (ECTS), qui se répartissent entre l'enseignement professionnel théorique et la formation en milieu professionnel (90 crédits) ; des disciplines communes à toutes les qualifications (langues, maths, physique-chimie, EPS, arts et culture, éducation à la santé, questions relatives au marché du travail : 20 crédits) ; des options (orientation, projets de fin d'études, etc. : 10 crédits). Les élèves doivent démontrer leurs compétences professionnelles de base mais aussi des compétences professionnelles plus spécialisées portant sur des domaines comme les sciences naturelles, les ressources naturelles et l'environnement, etc. Des formations professionnelles secondaires sont également ouvertes aux adultes souhaitant obtenir une qualification professionnelle spécialisée, basée sur les compétences (tests). La formation est organisée sur la base de programmes individualisés (Kyro, [2006](#)).

### Le contexte anglais

En Angleterre, après avoir obtenu le certificat de fin d'études secondaires (GCSE, niveau 2), les jeunes peuvent poursuivre leurs études dans un établissement scolaire, dans un collège d'enseignement post-obligatoire, suivre une formation en apprentissage ou bien accéder directement à un emploi.

Pour permettre aux jeunes « d'explorer un domaine professionnel spécifique », un GCSE professionnel est proposé depuis 2004 dans huit disciplines professionnelles (sciences appliquées, informatique appliquée, soins de santé, etc.).

Le programme *Young apprenticeships*, également introduit en 2004, permet aux jeunes anglais de 14 à 16 ans de consacrer l'équivalent de deux jours par semaine à la préparation d'une qualification professionnelle. Les formations professionnelles peuvent amener à plusieurs types de diplômes ou qualifications :

- le *vocational certificate of education* (équivalent au baccalauréat professionnel) ;
- les *national vocational qualifications* (NVQ), initialement conçues comme des qualifications basées sur les compétences acquises par le travail. Elles sont en fait préparées dans les *further education colleges* ;
- les *key skills qualifications*, qui sont proposées dans tous les parcours professionnels. Elles donnent lieu à une évaluation sous forme d'un portfolio ;
- les qualifications du *Business and technology council* (BETC) qui combinent enseignement théorique et pratique professionnelle ;
- les titres, certificats et diplômes nationaux de l'OCR (*Oxford, Cambridge and Royal Society of Arts*) ;
- les quelques 500 qualifications de la *City and guild*, qualifications professionnelles générales (GVQ) ou internationales (IVQ).

L'apprentissage, qui a accueilli plus de 135 000 jeunes anglais en 2004, permet en un à trois ans d'obtenir des compétences et une qualification reconnue (NVQ) tout en travaillant (Cuddy et Leney, [2005](#)).

**Voir aussi**

- GAUSSEL Marie (2009). « L'enseignement secondaire supérieur : la multiplication des modèles ». *Dossier ressources de la VST*, à paraître.
- SIDO Xavier (2006). « L'enseignement professionnel ». *Dossiers de la VST*, février.

## Compétences et qualifications

Si la teneur de la déclaration de Copenhague est d'ordre éducatif, la stratégie de Lisbonne est d'ordre économique et vise au plein emploi dans un contexte de mondialisation. Plusieurs documents ont été publiés pour mettre à jour ou réactiver les grands principes édictés à Lisbonne. Les lignes directrices sont d'ordre macroéconomique (croissance, équilibre budgétaire, etc.), microéconomique (recherche, développement, innovation, TIC, compétitivité, culture entrepreneuriale) et liées à l'emploi (recherche sur le plein emploi, amélioration de la productivité, de l'insertion, de la cohésion sociale, de la flexibilité, réponse aux besoins du marché du travail, etc.). Cette dernière série comprend deux principes clairement reliés à la formation et l'éducation, qui sont :

- accroître et améliorer l'investissement dans le capital humain ;
- adapter les systèmes d'éducation et de formation aux nouveaux besoins en matière de compétences.

« *Dans les entreprises, les compétences professionnelles sont la résultante de la combinaison de connaissances, d'aptitudes et de bonne volonté* ». Ce qui fait référence, dans le système éducatif, aux notions de savoirs, savoir-faire et savoir-être (Raulin, 2006).

Le protocole de Lisbonne sous-entend une acceptation commune de la notion de compétence. Or, dans le domaine de l'enseignement professionnel, cette notion vient se confronter à la notion de qualification et aux réalités nationales des systèmes éducatifs et économiques (Masson, 2007).

Pour A. Nilsson, les systèmes d'EFP européens « *tendent dans des directions quelque peu opposées* ». Il distingue quatre systèmes ou modèles d'EFP : dans le premier groupe (forte implication de l'État, enseignement plus théorique) figurent la France, les Pays-Bas, la Finlande et la Suède ; le second groupe (implication de l'État, enseignement plutôt pratique) comprend la plupart des pays de l'ancienne Europe socialiste mais aussi l'Espagne, l'Italie et le Portugal. A. Nilsson ajoute à ses deux modèles un « système orienté marché » (Royaume-Uni et Irlande) et un système dual (Danemark, Allemagne, Autriche) (Nilsson, 2007).

Cette typologie permet-elle de déceler une convergence sur le concept de compétences professionnelles ?

### L'approche allemande dans l'Union européenne

G. A. Straka, de l'université de Bremen, a succinctement comparé la définition des mots *compétence* et *aptitude*, selon les recommandations de la conférence des ministres de l'éducation des Länder allemands, lors de l'élaboration des programmes cadres pour l'enseignement professionnel, et selon le système européen de crédits d'apprentissages pour la formation et l'enseignement professionnels (CEC/ECVET).

Dans le système allemand, la *compétence d'agir* est au centre de l'enseignement professionnel. Elle est définie comme « *volonté et capacité d'un individu à se comporter de manière appropriée et réfléchie dans les situations professionnelles sociales et privées, ainsi qu'à faire preuve de responsabilité individuelle et sociale* » (Kulturministerkonferenz, 2007). Selon le Parlement européen, « *les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie constituent un ensemble de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes appropriées au contexte. Elles sont particulièrement nécessaires à l'épanouissement et au développement personnels des individus, à leur inclusion sociale, à la citoyenneté active et à l'emploi* » (UE).

Comment rapprocher les notions de compétence, *competence* ou *Kompetenz*, d'aptitudes, *skills* ou *Fertilement*? Pour G. Straka, la compétence au sens allemand fait référence à la professionnalité, au monde du travail. La définition européenne n'est pas assez générique, ne prend pas assez en compte la dimension humaine et sociale (Straka, 2008). Sans doute voit-il une influence anglo-saxonne dans la définition du mot compétence adoptée par le processus de Lisbonne et l'Union européenne.

Les Néerlandais ont également travaillé sur l'approche par compétence en éducation et son impact sur l'EFP. Partagés entre le sentiment de n'y voir rien d'autre que du vieux vin dans de nouvelles bouteilles (*old wine in new bottles*) et l'impression d'une approche de l'EFP qui n'aurait d'autres objectifs que plus de flexibilité, d'adaptabilité au marché du travail, H. Biemans *et al.* restent relativement prudents sur un possible effet de mode qui balancerait entre pratiques anciennes et nécessaire adaptation aux incertitudes du marché du travail (Biemans *et al.*, 2004).

### Approche anglo-saxonne vs approche continentale

Si L. Clarke et C. Winch (*Wesminster University King's College*) s'intéressent aussi au concept de compétences – ou plutôt aptitudes (*skills*) –, dans le cadre du protocole européen, c'est pour y ajouter la notion de *qualification* et pour exprimer leurs doutes d'une compréhension commune de ces notions. Ils ont cherché quelles pouvaient être les divergences et convergences quant au rôle sociopolitique des qualifications, aux structures et processus de travail, aux institutions gérant l'EFP.

Selon certaines approches, la notion de compétence peut être associée à des aptitudes sociales ou techniques, au domaine de l'éducation, de la formation, de la qualification ou bien à la notion de capital humain. Selon

d'autres, la notion de compétences garde une forte connotation managériale : compétences au travail, compétences relationnelles, etc. (Clarke & Winch, [2006](#)).

Cette inadéquation de concepts et de valeurs sous-jacentes est soulignée dans plusieurs articles comparant le modèle anglo-saxon et le modèle allemand. Dans les pays anglo-saxons, la notion de compétence (professionnelle) est étroitement liée à la notion de qualification. Clarke et Winch en retrouvent trace dans les écrits d'A. Smith, Marx ou Braverman et, après une recherche d'ordre épistémologique, ils résument ainsi les principales caractéristiques du concept anglo-saxon de compétence. La compétence est :

- un attribut ou une propriété d'ordre individuel ;
- associée à une tâche ou à un travail, dans un contexte industriel ;
- associée à une maîtrise ou une habileté physique ou manuelle ;
- pas associée particulièrement à des connaissances de base.

En Allemagne ou en France, un « ouvrier qualifié » est un ouvrier qui est certes compétent, mais dont la qualification est aussi reconnue par une « certification ». On introduit donc ici une notion de connaissance, qui est indépendante d'un travail ou d'une tâche donnée. Un travailleur qualifié (*qualifizierter Arbeiter*) aurait donc comme caractéristique d'avoir :

- un statut social et légal particulier ;
- une capacité à appliquer un savoir théorique dans un contexte pratique industriel.

T. Weigel, M. Mulder et K. Collins (*Bib-Bonn, Wageningen university*) comparent également les situations allemandes, anglaises, françaises et néerlandaises. Leur comparatif est plutôt orienté vers la formation professionnelle continue, mais certaines caractéristiques se réfèrent au cycle de formation du secondaire supérieur. Ils observent un glissement d'une compétence dans un cadre disciplinaire à une éducation toute entière basée sur la compétence. « *Finally, attention in all countries has increasingly been directed towards the accreditation of informal competencies acquired outside the formal educational setting* » (Weigel et al., [2007](#)).

L'enseignement professionnel en Allemagne ou aux Pays-Bas s'appuie fortement sur des partenariats incluant l'État, les employeurs, les syndicats et les établissements scolaires ou de formation. Il est de toute évidence lié aux curricula et à la pédagogie, contrairement à l'EFP en Angleterre, où les acquis des apprentissages sont définis par les besoins des employeurs, sans implication syndicale ou éducative. Or, une trop grande dépendance de la formation professionnelle au marché du travail risque fort de perpétuer une économie basée sur des compétences dépassées (*the skills of yesterday*) et de freiner le développement de nouvelles compétences (Brokman et al., [2008](#)).

### L'approche australienne

Hors champ européen, la littérature de recherche australienne sur l'EFP nous fournit des éléments convergents sur l'approche par compétence du modèle anglo-saxon. En 1992, un comité a identifié sept compétences génériques d'employabilité (*generic employability skills*) qui devraient être enseignées et évaluées. Plus connues sous le nom de *Mayer key competencies* (du nom du rapporteur), elles ont été intégrées en 2004 à un ensemble plus large de compétences liées à l'employabilité (Cushnahan et al., [2009](#)).

Plusieurs travaux du *National Centre of Vocational Education Research* ([NCVER](#)) mettent en lumière les principes qui guident cette éducation. Les sept compétences de Mayer, que nous qualifierions, selon le modèle français – ou européen –, de compétences transversales, sont les suivantes :

- savoir collecter, analyser et structurer l'information ;
- savoir communiquer idées et informations ;
- savoir planifier et organiser des activités ;
- savoir travailler avec les autres et en équipe ;
- savoir utiliser des notions mathématiques et des techniques ;
- savoir résoudre des problèmes ;
- savoir utiliser la technologie.

Ce qui change dans l'approche australienne, et se rapproche effectivement du modèle anglo-saxon, ce sont les objectifs associés à l'acquisition de ces compétences. Ces compétences doivent :

- être essentielles pour préparer à l'emploi ;
- être commune aux modèles émergents de travail et d'organisation ;
- préparer les individus à leur adaptation dans des contextes sociaux multiples et, plus généralement, à leur vie adulte ;
- impliquer l'intégration et l'application des connaissances et compétences ;
- être enseignables ;
- pouvoir être évaluées.

Les documents accompagnant cette liste de compétences précisent le niveau de performance à atteindre. Le comité Mayer a proposé un dossier individuel censé suivre l'élève de l'école à l'emploi ou à la formation conti-

nuée. Il a prévu également un suivi et des indicateurs de performance pour évaluer la capacité du système éducatif à délivrer ces compétences clés.

### La critique du modèle anglo-saxon

L. Clarke et C. Winch sont très critiques envers l'approche anglo-saxonne, non seulement sur le plan national, puisque l'approche par les *National vocation qualifications* (NVO) ne favorise pas le développement des connaissances professionnelles et l'innovation pédagogique, mais aussi sur le plan européen : Les deux chercheurs s'appuient sur la définition de *Kompetenze* citée par Straka, une compétence qui englobe compétence technique (*Fachkompetenz*), compétence personnelle (*Personalkompetenz*) et compétence sociale (*Sozialkompetenz*). Ils soulignent que si, en Allemagne comme aux Pays-Bas, l'enseignement professionnel est étroitement lié à l'éducation à la citoyenneté, ignorer les différents usages du mot qualification peut rendre impossible l'établissement d'un cadre commun européen de *certification* (Clarke & Winch, 2006).

Dans le cadre d'un séjour à l'université du Québec, à Montréal, S. Monchatre explique qu'au Québec, l'approche par compétences ne désigne pas uniquement une nouvelle manière d'enseigner (« *les savoirs doivent être appréhendés en lien avec les usages* »), mais désigne aussi une méthode d'élaboration des contenus d'enseignement, amenant à l'obtention des diplômes nationaux.

Rompant avec la pédagogie par objectifs jugée difficilement transférable, l'approche par compétences québécoise « *s'appuie sur une méthode d'analyse des situations de travail qui vise une meilleure prise en compte des exigences professionnelles* ». D'abord appliquée en formation des adultes, ce mode d'élaboration du curriculum a été appliqué à la formation professionnelle initiale.

On retrouve en fait dans le schéma québécois l'influence du système productif, à l'instar du modèle anglo-saxon. On assiste à un retrait de la prescription institutionnelle en faveur d'un management public cherchant à répondre aux « *besoins en compétences du système productif* » qui se double « *d'une standardisation limitée des activités pédagogiques* ».

S. Monchatre met en exergue une rationalisation du curriculum, qui a débuté dans les années 1970, mais dont nous retiendrons plus particulièrement l'étape qu'a constituée la réforme Ryan, visant à assurer « *une solide formation de base en évitant la spécialisation trop prématurée* », et à préparer « *une main-d'oeuvre plus polyvalente et plus fonctionnelle, en resserrant les liens école/entreprise* ».

En formation professionnelle initiale, l'accompagnement pédagogique des formateurs (ou enseignants), est inclus dans le curriculum ; l'approche par compétence est entièrement mise en oeuvre par les experts du ministère de l'éducation (définition des contenus et des activités d'apprentissage). Chaque compétence correspond à un module de formation, qui correspond lui-même à un cours. « *Il est donc possible pour l'enseignant d'organiser ses séquences de cours en fonction de la compétence visée et de procéder lui-même aux articulations requises des savoirs, savoir-faire et savoir-être associés à la compétence* ».

Si les enseignants sont globalement satisfaits de cette mise en oeuvre de l'approche par compétence, car elle prépare bien les élèves à l'emploi, ils regrettent presque unanimement de ne pas avoir la main sur les documents pédagogiques et les méthodes d'enseignement utilisés.

D'autre part, l'approche québécoise amène à une rationalisation des parcours de formation qui n'est pas sans danger pour la qualification des étudiants. « *En effet, là où l'acquisition d'une qualification relevait d'une logique de formation inscrite dans un "programme institutionnel", susceptible de transmettre une culture de métier ou une culture technique élargie, l'acquisition de la qualification dans le cadre de programmes par compétences se conçoit plutôt selon une logique "d'avoirs cumulés" dont il appartient à l'individu de trouver la destination* » (Monchatre, 2008).

### La crise du modèle dual allemand : l'apprentissage en question

Le système dual dans l'espace germanophone est souvent pris en exemple pour expliquer les tensions et enjeux qui accompagnent l'évolution de la voie professionnelle.

Le principe essentiel du système de formation professionnelle allemand, et notamment le système dual (apprentissage en alternance), est sous-tendu par une forte implication du monde du travail dans l'éducation mais aussi par la *Berufspädagogik* (pédagogie professionnelle). Le terme de *Beruf*, qui évoque à la fois l'activité et la vocation, représente le « *pivot conceptuel et institutionnel* » du système dual : « *l'éducation au métier dans un collectif de travail hiérarchisé et discipliné comme moyen de transmettre les vertus qui font le bon citoyen, en d'autres termes le métier comme ciment de stabilité sociale* » (Lattard, 2000). L'éducation du peuple, par les artisans, s'oppose à l'École de l'élite, dans un principe d'intégration sociale et de professionnalité.

Mais les profils de compétences, longtemps stables, sont aujourd'hui sans cesse remodelés. Pour certains, le concept de *Beruf* est mis à mal ; pour d'autres, l'introduction d'une plus grande polyvalence des formations et de « *qualifications-clés* » (plus comportementales) à côté des compétences de savoir-faire ne peut qu'enrichir l'enseignement professionnel.

Face à l'évolution du marché du travail et des représentations qui y sont associées, les jeunes ne se retrouvent plus dans l'image du maître-artisan. Ils n'identifient plus un métier à une qualification. Si la proportion d'apprentis sur une classe d'âge ne décroît pas, de plus en plus de jeunes cherchent à poursuivre leurs études, à la fin de leur apprentissage. Le système dual, financé par les entreprises et les partenaires sociaux, connaît une double désaffection : de la part des jeunes mais aussi de la part des entreprises formatrices. Les syndicats demandent une plus grande régulation des certifications, garantissant carrières et salaires et les entreprises

craignent une surrégulation, contraire à la flexibilité et à la différenciation des emplois et qualifications (Lattard, 2000).

En France, l'enseignement professionnel a longtemps été identifié comme la formation d'une élite d'ouvriers de métier. Même si cet enseignement a toujours été dévalorisé par rapport à l'enseignement classique, l'entrée dans un centre d'apprentissage assurait aux apprentis une reconnaissance sociale. Et même après la seconde guerre mondiale, on retrouve dans les principes de formation, fortement influencés par les mouvements d'éducation populaire, l'idée d'un accès à la culture pour tous, d'un partage de valeurs humanistes. Mais la massification de l'enseignement et la dévalorisation des métiers industriels ont déqualifié l'enseignement professionnel (Jellab, 2008).

### Compétences, qualifications et contenus d'enseignement

Pour D. Raulin, le passage du concept de qualification au concept de compétence, est facteur d'incertitudes :

- incertitude quant à la description du métier par un référentiel d'activités. La normalisation induite par cette description risque d'exclure toute non-conformité à la norme.
- incertitude de ce référentiel en termes de formation : on retrouve ici la difficulté à traduire en compétences bien différenciées un parcours de formation (peut-on imaginer un socle commun de connaissances et de compétences professionnelles ?).
- incertitude quant à l'évaluation des compétences professionnelles. « *On part d'une activité professionnelle et on aboutit à une épreuve d'examen forcément très éloignée du point de départ* ».

Le fait d'être passé à un référentiel de compétences change la donne. Sous le couvert d'une légitimation scientifique et d'une évaluation basée sur un référentiel très normatif, l'approche par compétences –même professionnelles– est subjective et peut être remise en cause par l'employeur. « *Une qualification était acquise et reconnue à vie* » alors qu' « *une compétence est plus sûre au départ, mais elle n'est que temporaire* ». En outre, la part grandissante des compétences comportementales dans les critères de recrutement, tant en apprentissage que pour l'emploi, devrait être prise en compte dans les enseignements des lycées professionnels.

Les disciplines professionnelles s'appuient sur des programmes de formation construits sur la base d'objectifs à atteindre, de conditions de réalisation et de critères et indicateurs de performance. Pour D. Raulin, il n'est pas facile « *d'élaborer une progression qui permette de mettre en relation différentes activités, de mettre en évidence des modèles communs* ». Si les enseignements généraux sont basés sur des programmes, comme dans les autres lycées, D. Raulin constate une limitation des objectifs à atteindre : par autocensure des enseignants, face aux difficultés potentielles des élèves ; par des choix politiques niant le droit de tous les jeunes à accéder à certains savoirs culturels ; par absence de décisions quant à la finalité de ces disciplines (utilitaires ou culturelles ?) (Raulin, 2006).

#### Voir aussi

- REY Olivier (2008). « De la transmission des savoirs à l'approche par compétences ». *Dossier d'actualité de la VST*, n° 34, p. 1–9.

## Les acteurs de l'enseignement professionnel secondaire

La transformation de l'enseignement professionnel s'est traduite par l'assimilation de la voie professionnelle à une voie de garage, réceptacle des élèves en échec scolaire. Cette image s'est ajoutée à la perte de valeurs des métiers industriels. Les travaux de recherche, essentiellement en sociologie, ont tenté de comprendre les multiples paradoxes induits par cette double image négative, du point de vue tant des enseignants que des élèves.

### La formation des enseignants

La formation des enseignants s'est, dans la plupart des pays étudiés, adaptée à ces contraintes, notamment par une approche duale (*dualistic*) alternant phase théorique et phase pratique. Une autre tendance est d'aménager des temps de stage en entreprise, de deux à trois mois (Cort *et al.*, 2004).

En **Allemagne**, la formation des enseignants des écoles de type professionnel s'effectue en trois temps :

- une période d'études dans une université ou une école supérieure assimilée, pour une période de huit à dix semestres, portant sur au moins deux disciplines (une professionnelle, une générale). Elle comporte un volet de didactique spécialisée et un volet consacré à la philosophie de l'éducation (dont pédagogie et psychologie) et prévoit des stages pratiques en milieu scolaire, sur plusieurs semaines ;
- l'obtention d'un examen d'État conditionne une période probatoire de deux ans associant des stages en tant que professeur assistant et des formations pratiques guidées et autonomes (enseignement en école d'application, séminaires de pédagogie et de didactique) ;
- une formation permanente sur le terrain (établissement d'enseignement).

Les enseignants de pratique professionnelle ne doivent pas justifier d'études dans l'enseignement supérieur. Ils possèdent une qualification professionnelle et suivent une formation sous forme de séminaires pédagogiques accessibles après réussite d'un examen de *Meister* ou de l'examen final d'une *Fachschule*, et sur validation d'une expérience professionnelle (Hippach-Schneider *et al.*, 2007).

En **France**, comme tous les enseignants du secteur public, ceux de l'enseignement professionnel sont recrutés sur concours au niveau de la licence (bac + 3). Ils sont ensuite formés dans les Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM), désormais intégrés dans les universités. Les contenus et modalités de formation sont en cours de réforme, mais, actuellement, cette formation dure deux ans, la titularisation de l'enseignant intervient à la fin de la deuxième année, qui s'effectue en alternance (enseignement en établissement et formation didactique et pédagogique à l'IUFM). Les enseignants des CFA sont recrutés selon les règles propres au statut des organismes accueillant des apprentis (chambres de commerce, organismes gérés par des professionnels, etc.) (CEDEFOP, [2008b](#)).

En **Finlande**, les enseignants de l'enseignement formel doivent avoir suivi une formation pédagogique équivalant à 60 crédits ECTS, « *le principe étant que tout futur enseignant doit avoir acquis les connaissances pédagogiques et didactiques fondamentales applicables à toutes formes d'éducation et de formation* ». La formation des enseignants de l'EFP est soumise à un double critère : le diplôme et l'expérience professionnelle en entreprise, dans un domaine donné. Les enseignants de l'EFP peuvent participer à l'élaboration des contenus d'enseignement et, au niveau de leur établissement, prendre des décisions en matière de pédagogie, de matériel didactique ou d'évaluation des élèves, de budget et de répartition des ressources.

Les enseignants de matières générales sont titulaires d'un master (300 crédits ECTS dont 60 en pédagogie). Ils se portent candidat à l'enseignement et leur candidature est acceptée sur la base de test d'aptitude et/ou d'évaluation des études préalablement suivies. Les enseignants de matières professionnelles doivent être titulaires d'un master ou d'un diplôme polytechnique dans leur spécialité. Ils doivent suivre une formation pédagogique (60 crédits) et avoir une expérience professionnelle d'au moins trois ans dans leur spécialité (Kýro, [2006](#)).

Tous les enseignants **anglais** employés dans des établissements publics d'enseignement secondaire doivent être diplômés et « qualifiés » (*qualified teacher status*, QTS). Cette qualification peut être obtenue à l'université, en trois ou quatre ans (*bachelor of education degree*), ou après un premier diplôme universitaire, avec une année supplémentaire (*post-graduate certificate of education*). Cette année de formation allie étude de la discipline d'enseignement, formation pédagogique et pratique de la classe, pendant 24 semaines. Il est également possible d'obtenir le QTS en ayant exercé une activité professionnelle puis en suivant une formation spécifique. Pour l'EFP, il est nécessaire d'avoir une qualification appropriée. Pour ce faire, il faut suivre une formation à temps plein ou partiel, préparant au *certificate in education*, à compléter par d'autres formations associant apprentissage, enseignement, recherche et pratique professionnelle, avec évaluations formelles des compétences pédagogiques (Cuddy et Leney, [2005](#)).

### Le point de vue des enseignants

Le travail d'enseignant en lycée professionnel a connu le même processus de transformation que les valeurs qui sous-tendaient l'enseignement professionnel et l'apprentissage. Les professeurs de lycées professionnels (PLP) ont longtemps été proches de leurs élèves, par leurs origines sociales (enfants d'ouvriers ou d'employés) et par les valeurs partagées quant à l'approche du monde du travail et à la culture humaniste.

Cette identité bien particulière a été confortée au sein des ENNA (Écoles normales nationales d'apprentissage) dans lesquelles étaient formés les futurs PLP et qui ont disparues en 1987. Centrées sur une logique communautaire de travail, reconnues et relativement privilégiées financièrement, ces écoles ont été porteuses d'innovations pédagogiques reprises - en principe - dans les IUFM qui leur ont fait suite (Gonnin-Bolo, [2003](#)).

Si l'on en juge par l'enquête réalisée auprès de formateurs IUFM ayant connu l'ENNA de Nantes, les logiques de formation ont du mal à se fondre dans une référence commune. Les ex-formateurs ENNA ont le sentiment d'avoir perdu leur identité de type communautaire pour une identité de type sociétaire (Gonnin-Bolo, [2003](#)). L'adjectif de sociétaire n'est peut-être pas à prendre au sens des utopistes du XIXe siècle, mais doit être traduit par associé, membre d'une société. Par ailleurs, la formation en IUFM des futurs PLP, alignée sur la formation des autres enseignants du secondaire, accorde plus de place aux connaissances théoriques et à la didactique qu'aux savoir-faire et à la socialisation des élèves (Jellab, [2008](#)).

Sur le terrain, F. Lantheaume, F. Bessette-Holland et S. Coste ont tenté d'appréhender le processus d'intégration des nouvelles prescriptions par les professeurs de lycées professionnels. La principale prescription étudiée par cette équipe a été la mise en place des Projets pluridisciplinaires à caractère professionnel (PPCP). Il semble que ce dispositif remette en cause ou modifie plusieurs composantes du métier d'enseignant : rapports à la discipline, aux collègues, aux savoirs enseignés, aux élèves.

On pourrait retrouver dans ce dispositif le caractère communautaire des lycées techniques et professionnels « d'antan », mais il ne peut s'agir d'un retour en arrière, aux anciennes valeurs, car les élèves, leurs rapports au savoir et au marché du travail ne sont plus les mêmes (Lantheaume *et al.*, [2008](#)).

Les PPCP représentent un espace de liberté permettant aux PLP d'expérimenter une autre façon de travailler et une remise en cause des pratiques pédagogiques et des modes de transmission des savoirs. Les enseignants doivent à la fois apprendre à travailler eux-mêmes en équipe et transmettre cet apprentissage à leurs élèves.

D'autres dispositifs viennent remettre en cause les modes d'évaluation : ce sont le Contrôle en cours de formation (CCF) et, dans une moindre mesure, la Validation des acquis de l'expérience (VAE). Les PLP sont amenés, en collaboration avec des professionnels, à évaluer des compétences professionnelles. Ils se sentent démunis et

sont déstabilisés par rapport à leurs pratiques d'évaluation habituelles, basées sur des savoirs scolaires, cadrés par une discipline et des programmes (Lantheaume, [2008](#)).

Les enseignants doivent s'adapter à ces nouvelles conditions d'exercice du métier, notamment pour lutter contre l'échec scolaire et la démotivation des élèves. De l'enquête menée par F. Lantheaume, il ressort que les élèves sollicitent souvent les enseignants pour des raisons très éloignées du domaine scolaire. Le PLP doit gérer, au quotidien, des problèmes sociaux et affectifs (Lantheaume, [2008](#)).

Pour A. Jellab, cette gestion au quotidien entraîne deux types de réponses, selon deux profils de PLP : ceux qui ont choisi d'être PLP et qui ressemblent aux anciens enseignants, avec un esprit communautaire, une proximité par rapport aux élèves ; ceux qui n'ont pas souhaité enseigner en lycée professionnel et dont la situation d'échec et d'orientation contrariée de certains de leurs élèves les renvoie à leur propre « échec » (Jellab, [2008](#)).

### Le point de vue des élèves

L'histoire de l'enseignement professionnel est étroitement liée à la sociologie des classes sociales ou, pour utiliser un vocabulaire plus neutre, des catégories socioprofessionnelles et, plus généralement, de l'évolution du travail.

Les adolescents entraient jadis en apprentissage, pour suivre les traces d'une figure familiale, n'envisageant pas d'autre solution que d'aller travailler dès la fin de la scolarité obligatoire, c'est-à-dire dès l'âge de 13 ou 14 ans, à la fin du « cours complémentaire ». Cette valorisation du travail manuel n'entraînait pas un sentiment d'injustice, face à un enseignement général pourtant sanctuarisé.

Désormais, une hiérarchisation, implicite ou non, destine les disciplines « moins nobles » aux élèves en difficulté et produit le discours enseignant suivant : « *des élèves trop faibles en mathématiques et en français [...] devraient "naturellement" être intéressés par la technologie* » (Dubet, [2005](#)).

Les élèves de lycée professionnel ressentent cette dévalorisation comme une injustice, ils sont forcés d'aller dans l'enseignement professionnel parce qu'ils sont « trop nuls » pour suivre la voie « normale ». Cette (auto)dépréciation scolaire entraîne un désintérêt et bien souvent un processus de retrait vis-à-vis de la classe, de l'établissement. Ce processus de désaffiliation analysé par R. Castel dès les années 1990 a été constaté encore récemment par P. Périer ([2008](#)).

Pour P. Périer, l'objectif principal est d'empêcher « *que la désaffiliation scolaire ne se radicalise et que la démobilité dans les apprentissages puis la déscolarisation, ne soit l'amorce d'un processus d'exclusion* » impliquant « *repli défensif sur soi, sur des pairs ou sur la communauté ethnique* » (Périer, [2008](#)).

Cette dévalorisation de l'enseignement professionnel n'est pas une particularité française. En Australie, où la littérature sur l'EFP est abondante, on trouve trace de cette problématique dans les discours sur la formation professionnelle initiale (*Vocational Education and Training in Schools*). Dans un article sur les perceptions des élèves et leurs motivations à suivre une formation professionnelle, des chercheurs de l'université James Cook constatent un problème d'image, dû à une méconnaissance des matières traitées et aux « perceptions négatives » des élèves. Les préconisations de ces chercheurs portent sur l'adoption de stratégies visant à rendre l'EFP initial plus attractif (Dalley-Trim *et al.*, [2008](#)).

La sociologie s'interroge sur le poids de l'histoire biographique des élèves et du contexte scolaire. Au-delà du rapport aux savoirs, rapport pratique, réflexif, désimpliqué ou intégratif (Jellab, [2008](#)), reste la question « *Pourquoi apprendre ? Pour maintenant ou pour plus tard ?* ». Dans les entretiens qui ont étayé les travaux d'A. Jellab ces dix dernières années, cette question énoncée par les élèves est centrale et conduit à une autre analyse, psychosociale cette fois, avec cette réponse qui tombe assez rapidement : le fort taux de chômage des jeunes signifie pour eux : « *La société n'a pas besoin de toi. Tu es né pour rien* » (Stamm, [2006](#)). Pour M. Stamm, les jeunes sont confrontés à une société qui refuse leur socialisation. Ils subissent une double contrainte : on leur dit qu'il leur faut réussir à l'école pour trouver un travail, tout en refusant un travail à ceux qui sont diplômés. La chercheuse suisse propose que soient mises en place des mesures visant à plus de communication, plus de sympathie sociale pour permettre aux jeunes de gérer des perspectives d'avenir incertaines.

### Impacts sur les pratiques enseignantes

Une étude du CEDEFOP, « *PROFF project* », portant sur six pays de l'UE, montre que l'EFP a un impact important sur les pratiques enseignantes et les méthodes d'enseignement. L'enseignement professionnel suppose notamment des compétences liées à une approche pédagogique centrée sur l'élève, une mise à jour des compétences liées aux TIC, des compétences d'organisation et de communication ainsi qu'une prise en compte des besoins des entreprises.

Pour les auteurs de l'étude, cette approche du monde de l'emploi doit faire partie des préoccupations des décideurs et induit des changements culturels de la part des enseignants. Les points marquants de l'étude, sont sans doute « *le sentiment de ne pas être à la hauteur* », exprimé par les enseignants, le vieillissement de la population des PLP et le manque d'attractivité de la voie professionnelle. Au regard de la situation dans ces six pays (Danemark, Finlande, France, Italie, Norvège, Pays-Bas et Portugal), les points à améliorer portent sur les compétences pédagogiques, les compétences professionnelles, l'acquisition d'une qualification spécifique, la coopération entre l'entreprise et l'école et le bien-être des enseignants (Cort *et al.*, [2004](#)).

Au-delà de l'approche par compétences proche du monde de l'entreprise, les enseignants de l'EFP doivent se confronter à un autre concept, celui d'« organisation apprenante ». L'enseignement n'est pas uniquement for-

mel, mais aussi non-formel et informel. Il s'agit de gérer ce qui fait une organisation (les conflits, les émotions, les différences) et de travailler ensemble dans une culture collaborative laissant le droit à l'erreur et à l'expression individuelle (Buck, 2005).

Mais cette démarche vers une organisation apprenante n'est pas si facile, notamment lorsqu'elle doit se faire en parallèle avec des réformes. C'est sans doute pourquoi les enseignants de PLP font appel à la ruse : « *À l'heure où les enseignants font l'expérience d'une pression grandissante pour prouver leur efficacité, tout en assurant à chaque élève l'attention que sa singularité exige au moyen de dispositifs pédagogiques et de contenus d'enseignement adéquats, la question du sens de cette [ruse]* » est interrogée à partir de l'exploration de quelques cas de figure par F. Lantheaume. Cette ressource (ruse) est non seulement un moyen de « faire avec » ou de négocier avec un chef d'établissement, mais elle a surtout comme caractéristique d'être plus efficace collectivement et crée ainsi des liens sociaux au sein de l'établissement : « *une ruse qui réussit l'ajustement créatif au réel et sa transformation, qui est partagée, stabilisée sous la forme d'une nouvelle façon de faire reliée au métier, est source de lien et de plaisir* » (Lantheaume, 2007).

Outre les ruses évoquées par F. Lantheaume, l'enseignant de lycée professionnel doit faire preuve d'habiletés individuelles s'inscrivant dans des dynamiques innovantes et collectives (Périer, 2008).

Plus que l'acceptation de réformes, qui remettent en cause les pratiques, la culture et les frontières entre monde de l'entreprise et monde de l'éducation, la principale difficulté des enseignants réside dans leur rapport aux élèves et dans le rapport de ceux-ci aux savoirs. Les contenus scolaires font parfois l'objet de négociations où se mêlent finalités scolaires, intérêts du moment et utilité professionnelle. Cela ne suffit pas forcément à motiver les élèves : il reste encore une aura autour des enseignants de disciplines générales : « *quand je réussis une devoir en français ou en histoire, je suis obligée de faire confiance au prof, c'est lui qui sait, ce n'est pas pareil qu'en atelier, si je réussis, je le vois en vrai* » (Jellab, 2005).

Une chose semble certaine, les politiques éducatives n'arrivent pas à mettre fin à la double contrainte évoquée par M. Stamm (réussite scolaire vs chômage) et, pour prendre un exemple aux antipodes géographiques, J. Polesel, de l'université de Melbourne, évoque l'incapacité de la politique australienne à répondre à la fois à des objectifs d'équité et à des objectifs de qualité dans l'organisation de l'enseignement professionnel.

L'approche de Polesel est sans doute différente de celle que pourrait adopter un chercheur européen, mais il reproche au système australien d'EPF de chercher à rapprocher les contenus d'enseignement de ceux de l'enseignement général au détriment des compétences professionnelles. Pour J. Polesel, la démocratisation des enseignements ne peut être un lissage des contenus qui laisse à penser aux élèves de l'enseignement professionnel qu'ils peuvent encore accéder à l'enseignement supérieur. Les systèmes éducatifs doivent se donner les moyens (y compris financiers) de renforcer la qualité des enseignements professionnels, de proposer des qualifications qui répondent à la fois à des critères de qualité et à l'insertion des jeunes sur le marché du travail (Polesel, 2008).

## Bibliographie

- BIEMANS Harm, NIEUWENHUIS Loek, POELL Rob *et al.* (2004). « Competence-Based VET in the Netherlands: Background and Pitfalls ». *Journal of Vocational Education and Training*, vol. 56, n° 4, p. 523-538.
- BROCKMANN Michaela, CLARKE Linda & WINCH Christopher (2008). « Knowledge, skills, competence: European divergences in vocational education and training (VET) : The English, German and Dutch cases ». *Oxford Review of Education*, vol. 34, n° 5, p. 547-567.
- CEDEFOP (2008). « Attention, danger! Perte possible de compétences en Europe : Futurs besoins de compétences en Europe – Horizon 2020 ». *Note d'information*, p. 1-4.
- CEDEFOP (2008). *Formation et enseignement professionnels en France : Une brève description*. Luxembourg : Office for Official Publications of the European Communities (OPOCE).
- CLARKE Linda & WINCH Christopher (2006). « A European skills framework? But what are skills? Anglo-Saxon versus German concepts ». *Journal of Education and Work*, vol. 19, n° 3, p. 255-269.
- CORT Pia, HÄRKÖNEN Auli & VOLMARI Kristiina (2004). *PROFF – Professionalisation of VET teachers for the future*. Luxembourg : Office for Official Publications of the European Communities (OPOCE).
- CUDDY Natalia & LENEY Tom (2005). *La formation et l'enseignement professionnels au Royaume-Uni : Une brève description*. Luxembourg : Office for Official Publications of the European Communities (OPOCE).
- CUSHNAHAN Mary & TAFE Kangan Batman (2009). *Beyond Mayer: Learning from delivering and assessing generic employability competencies*. Adelaide : National Centre for Vocational Education Research (NCVER).
- DALLEY-TRIM Leanne, ALLOWAY Nola & WALKER Karen (2008). « Secondary School Students' Perceptions of, and the Factors Influencing Their Decision-Making in Relation to, VET in Schools ». *The Australian Educational Researcher*, vol. 35, n° 2, p. 55-69.
- DUBET François (2005). « La position de l'enseignement professionnel est-elle une fatalité ? ». *Esquisse*, n° 41-42, p. 11-16.
- GONNIN-BOLO Annette (2003). « De l'ENNA à l'IUFM : Le deuil difficile d'une culture communautaire ». *Revue française de pédagogie*, n° 142, p. 69-77.

- HIPBACH-SCHNEIDER Ute, KRAUSE Martina & WOLL Christian (2007). *La formation et l'enseignement professionnels en Allemagne : Une brève description*. Luxembourg : Office for Official Publications of the European Communities (OPOCE).
- JELLAB Aziz (2005). « Les enseignants de lycée professionnel et leurs pratiques pédagogiques : Entre lutte contre l'échec scolaire et mobilisation des élèves ». *Revue française de sociologie*, vol. 46, n° 2, p. 295-323.
- JELLAB Aziz (2008). *Sociologie du lycée professionnel : L'expérience des élèves et des enseignants dans une institution en mutation*. Toulouse : Presses universitaires du Mirail.
- ALLEMAGNE : KULTUSMINISTERKONFERENZ (2007). *Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe*. Bonn : Kultusministerkonferenz.
- KYRÖ Matti (2006). *La formation et l'enseignement professionnels en Finlande : Une brève description*. Luxembourg : Office for Official Publications of the European Communities (OPOCE).
- LANTHEAUME Françoise (2007). « L'activité enseignante entre prescription et réel : Ruses, petits bonheurs, souffrance ». *Education et société*, vol. 1, n° 19, p. 67-81.
- LANTHEAUME Françoise, BESSETTE-HOLLAND Françoise & COSTE Sabine (2008). *Les enseignants de lycée professionnel face aux réformes : Tensions et ajustements dans le travail*. Lyon : Institut national de recherche pédagogique (INRP).
- LATTARD Alain (2000). « Permanence et mutations du système dual : Où va le modèle allemand ? ». *Revue française de pédagogie*, n° 131, p. 75-85.
- MASSON Jean-Raymond (2007). « La contribution de la politique européenne de formation professionnelle aux réformes dans les pays partenaires de l'Union européenne ». *Revue européenne de formation professionnelle*, vol. 2, n° 41, p. 49-72.
- MONCHATRE Sylvie (2008). « L'approche par compétence, technologie de rationalisation pédagogique : Le cas de la formation professionnelle au Québec ». *Net.Doc*, n° 36, p. 1-60.
- NILSSON Anders (2007). « Stratégies nationales actuelles dans le domaine de l'enseignement et de la formation professionnels : Convergence ou divergence? ». *Revue européenne de formation professionnelle*, vol. 2, n° 41, p. 168-181.
- OCDE (2009). *Highlights from Education at a Glance 2008*. Paris : OCDE.
- PÉRIER Pierre (2008). « La réaffiliation scolaire d'élèves de lycée professionnel : Contribution à une analyse des pratiques enseignantes dans les classes difficiles ». *Carrefours de l'éducation*, vol. 2, n° 26, p. 215-228.
- POLESEL John (2008). « Democratizing the curriculum or training the children of the poor: school-based vocational training in Australia ». *Journal of Education Policy*, vol. 23, n° 6, p. 615-632.
- RAULIN Dominique (2006). *L'enseignement professionnel aujourd'hui*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- STAMM Margrit (2006). « Le chômage des jeunes : Esquisse d'une analyse psychosociale ». *Revue européenne de formation professionnelle*, vol. 3, n° 39, p. 113-124.
- STRAKA Gerald A. (2008). « L'Allemagne a-t-elle sacrifié sa conception de la compétence sur l'autel de l'UE? ». *Revue européenne de formation professionnelle*, vol. 2, n° 44, p. 4-8.
- TANGUY Lucie (2000). « Histoire et sociologie de l'enseignement technique et professionnel en France : Un siècle de perspective ». *Revue française de pédagogie*, n° 131, p. 97-127.
- WEIGEL Tanja, MULDER Martin & COLLINS Kate (2007). « The concept of competence in the development of vocational education and training in selected EU member states ». *Journal of Vocational Education and Training*, vol. 59, n° 1, p. 67-88.

Rédactrice : Annie Feyfant

Ce *Dossier d'actualité* est une publication mensuelle de la Veille scientifique et technologique.  
Institut national de recherche pédagogique,  
membre associé de l'université de Lyon. © INRP

- Vous abonner ou vous désabonner <http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/Abonnement.htm>
- Nous contacter <http://www.inrp.fr/vst/Contact.php?nouveau=oui>
- Consulter les nouveautés [http://www.inrp.fr/vst/Dernieres\\_MAJ.php](http://www.inrp.fr/vst/Dernieres_MAJ.php)

**Veille scientifique et technologique**

**Institut national de recherche pédagogique**

19, allée de Fontenay – BP 17424 – 69347 Lyon cedex 07  
Tél. : +33 (0)4 72 76 61 00 – Fax. : +33 (0)4 72 76 61 93