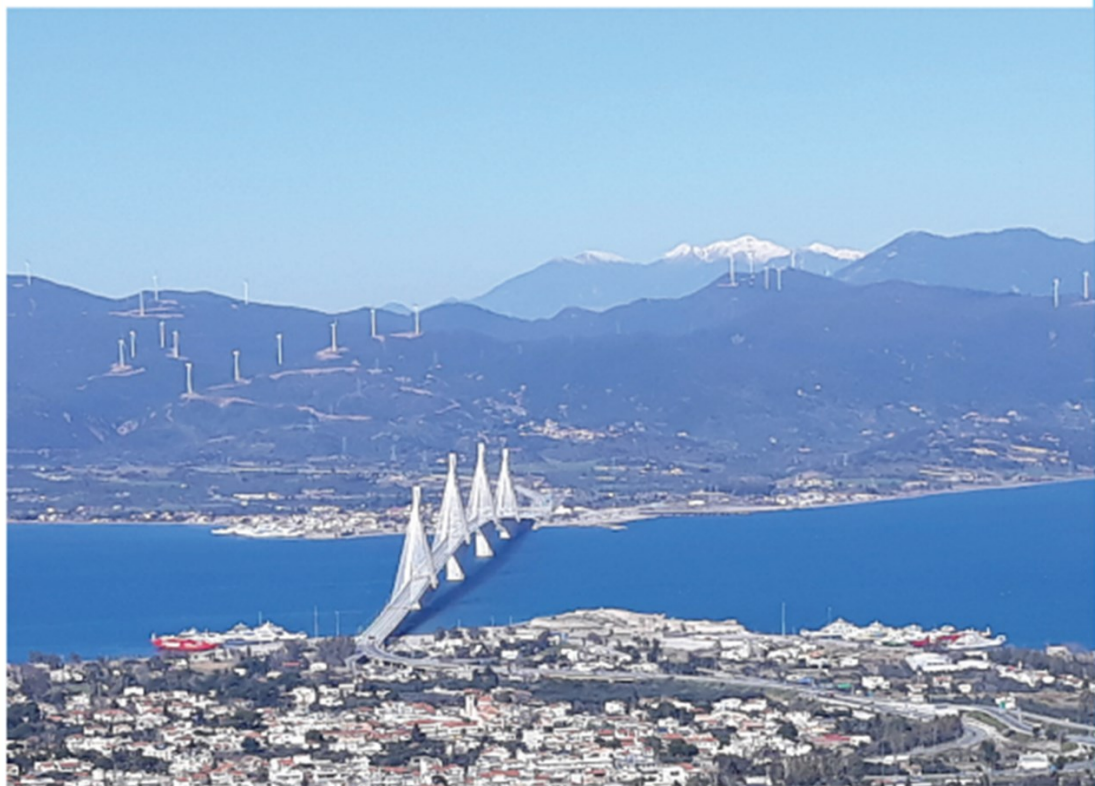




LA POLITIQUE EUROPEENNE DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE

GUY TCHIBOZO



Stylit

LA POLITIQUE
EUROPÉENNE DE LA
FORMATION
PROFESSIONNELLE

ORGANISATION
ORIENTATIONS
RÉALISATIONS

Stylit

Ouvrages du même auteur

Introduction pratique aux méthodes quantitatives en Sciences de l'éducation et de la formation. Atramenta, Tampere (Finlande), 2019.

CVET in Europe: the way ahead. Cedefop, Office des Publications de l'Union européenne, Luxembourg, 2015.

Cultural and Social Diversity and the Transition from Education to Work. Springer, Dordrecht (Allemagne), 2013 (Dir.).

Économie du travail. Dunod, Paris, 1998.

Microéconomie approfondie. Armand Colin, Paris, 1997.

Microéconomie. Bréal, Paris, 1995 (avec Jérôme Hubler).

Les marchés de capitaux. Litec, Paris, 1992.

Pour citer cet ouvrage

Guy Tchibozo, *La politique européenne de la formation professionnelle.* Stylit, Tampere (Finlande), 2022.

Site internet de l'auteur

<https://gtsite.xyz/1/>

Publié en avril 2022 par :

Stylit

Tampere, FINLANDE

www.stylit.net

© 2022 Guy Tchibozo – Tous droits réservés

ISBN 978-952-390-166-7

En couverture : Pont de Rio, Nord du Péloponnèse, Grèce

Le Code de la propriété intellectuelle interdit les copies ou reproductions destinées à une utilisation collective. Toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle faite par quelque procédé que ce soit, sans le consentement de l'auteur ou de ses ayant cause, est illicite et constitue une contrefaçon sanctionnée par les articles L.335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle.

AVANT-PROPOS

*L*a politique de l'Union européenne en matière de formation professionnelle détermine des pans entiers de la vie du citoyen européen. Elle touche aux préoccupations d'orientation professionnelle, de formation, d'accès à l'emploi, de progression de carrière, de transition professionnelle, et de mobilité éducative et professionnelle, institutionnelle et transnationale. Elle affecte plus de 300 millions de citoyens de l'Union européenne âgés de 15 à 64 ans.

Elle est cependant mal connue, peut-être parce qu'élaborée dans le cadre d'instances peu fréquentées par le grand public et les médias, et suivant des procédures qui, bien qu'ouvertes et transparentes, n'impliquent qu'à peine quelques centaines d'acteurs au niveau de l'ensemble de l'Union. Dans l'espace national, il est en outre difficile de distinguer la politique européenne des mesures de formation professionnelle d'inspiration purement nationale, avec lesquelles elle s'articule dans un équilibre parfois peu évident. De surcroît, ensemble foisonnant d'initiatives et de projets, en partie entrelacée avec la politique d'éducation et parfois aux confins de la politique sociale, de la politique pour la jeunesse, et de la politique régionale, elle constitue un ensemble complexe dont la structuration et les contours ne sont pas toujours aisément discernables.

Cet ouvrage présente la politique de l'Union européenne dans le champ de la formation professionnelle. L'objectif est de contribuer à en faire mieux connaître les rouages

2 *La politique européenne de la formation professionnelle*

d'élaboration, objectifs, domaines d'intervention, et principales réalisations. L'ouvrage devrait permettre à chacun de s'en faire une idée d'ensemble ; d'en repérer les fondamentaux ; d'en comprendre les développements ; et d'en analyser les forces, faiblesses, et perspectives. Et contribuer à stimuler la réflexion.

TABLE DES MATIÈRES

PRINCIPAUX SIGLES	5
INTRODUCTION	7
CHAPITRE 1. LA POLITIQUE EUROPÉENNE DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE : ORIGINES ET PROCESSUS D'ÉLABORATION ...	9
<i>Le tournant de Maastricht</i>	<i>12</i>
<i>Le Processus de Copenhague</i>	<i>20</i>
<i>Une politique, deux canaux.....</i>	<i>25</i>
CHAPITRE 2. L'INTERVENTION SUR LES CONTENUS DE FORMATION : COMPÉTENCES-CLÉS ET TRANSITION ÉCOLOGIQUE	29
2.1. COMPÉTENCES-CLÉS	30
2.2. COMPÉTENCES VERTES	36
CHAPITRE 3. INCLUSIVITÉ, FLEXIBILITÉ, PERMÉABILITÉ, ET ORIENTATION	41
3.1. INCLUSIVITÉ, ÉQUITÉ ET COHÉSION	42
3.2. FLEXIBILITÉ ET PERMÉABILITÉ.....	56
3.3. ORIENTATION PROFESSIONNELLE	63
CHAPITRE 4. IMMERSION PROFESSIONNELLE	73
CHAPITRE 5. MOBILITÉ TRANSNATIONALE	83
CHAPITRE 6. TRANSPARENCE, VALIDATION, RECONNAISSANCE .	93
6.1. TRANSPARENCE.....	94
6.2. VALIDATION	99
6.3. RECONNAISSANCE	103
CHAPITRE 7. QUALITÉ	111

4 *La politique européenne de la formation professionnelle*

7.1. FORMATION DES ENCADRANTS	112
7.2. ASSURANCE-QUALITÉ	117
<i>Déployer le dispositif Ceraq au niveau du système national de formation professionnelle</i>	120
<i>Adapter l'offre de formations aux besoins de l'économie en compétences et qualifications</i>	121
7.3. CENTRES ET PLATEFORMES D'EXCELLENCE PROFESSIONNELLE	124
CONCLUSION	133
GLOSSAIRE	139
INDEX	147
BIBLIOGRAPHIE	149

ENCADRÉS, TABLEAUX, GRAPHIQUE

ENCADRÉ 1 – Répartition des compétences entre institutions de l'UE et États membres à la suite du Traité de Lisbonne	15
ENCADRÉ 2 – Programme de l'orientation professionnelle pour les maternelles, unités préscolaires dans les écoles primaires, et autres formes d'éducation préscolaire ..	70
TABLEAU 1 – Coûts à la charge du postulant pour la reconnaissance de qualifications étrangères ou d'apprentissages et résultats d'apprentissages antérieurs – 2016	106
TABLEAU 2 – Délai légal pour le traitement des requêtes de reconnaissance de qualifications étrangères – 2016.	107
GRAPHIQUE – Modèle de l'articulation entre fins, objectifs et domaines d'action de la politique européenne de la formation professionnelle	134

PRINCIPAUX SIGLES

Note : Lorsqu'il est différent, le sigle le plus souvent utilisé en pratique (sigle anglais) est signalé en italiques entre parenthèses.

CCFP (<i>ACVT</i>)	Comité consultatif pour la formation professionnelle
CEC (<i>EQF</i>)	Cadre européen des certifications
Cedefop	Centre européen pour le développement de la formation professionnelle
CEP (<i>CoVE</i>)	Centre d'excellence professionnelle
Ceraq (<i>EQAVET</i>)	Cadre européen de référence pour l'assurance-qualité en formation professionnelle
CNC (<i>NQF</i>)	Cadre national des certifications
DGEAC	Direction générale Éducation, Jeunesse, Sport et Culture de la Commission européenne
DG Emploi (<i>DG EMPL</i>)	Direction générale Emploi, Affaires sociales et Inclusion de la Commission européenne
DGVT	Direction générale de la formation professionnelle

ECVET	Système européen de crédits d'apprentissage pour la formation professionnelle
EFP (<i>VET</i>)	Enseignement et formation professionnels
ETF	Fondation européenne pour la formation
FPC (<i>CVET</i>)	Formation professionnelle continue
FPI (<i>IVET</i>)	Formation professionnelle initiale
MOC (<i>OMC</i>)	Méthode ouverte de coordination
OCDE (<i>OECD</i>)	Organisation pour la coopération et le développement économique
UE (<i>EU</i>)	Union européenne

INTRODUCTION

*L*a formation professionnelle a pour objectif distinctif de dispenser à l'apprenant des savoirs, compétences, et qualifications, lui permettant d'être opérationnel dans l'exercice d'une profession. Elle s'effectue aussi bien avant l'entrée dans la vie active (formation professionnelle initiale – FPI) que pendant la vie active (formation professionnelle continue – FPC). La FPI est dispensée pour l'essentiel dans les filières de l'enseignement professionnel aux niveaux collège, lycée, post-secondaire non-supérieur, et supérieur, et dans les dispositifs spécialisés de formation professionnelle donnant accès à l'exercice d'une profession, par exemple dans le secteur médical, juridique, ou dans l'enseignement. La FPC est dispensée aux personnes d'âge actif en emploi (salariés et indépendants), au chômage, ou en transition professionnelle, d'un emploi vers un autre ou de l'inactivité vers l'emploi. Initiale ou continue, la formation professionnelle peut s'effectuer non seulement dans le cadre de structures d'éducation formelle, mais également en contexte d'éducation non-formelle.

Chaque pays a sa propre politique de la formation professionnelle. Dans les États membres de l'Union européenne (UE), ces politiques nationales coexistent avec des orientations définies pour l'ensemble de l'Union au niveau communautaire. Ce sont ces orientations définies au niveau communautaire qui font l'objet du présent ouvrage.

La politique européenne de la formation professionnelle a évolué depuis ses origines, tant dans ses thématiques que dans ses méthodes. Elle touche aujourd'hui à la fois aux

contenus et aux modalités de la formation professionnelle, mais davantage aux secondes qu'aux premiers. Le premier chapitre présente les grands traits de son évolution depuis les années soixante. Le Chapitre 2 montre en quoi la politique européenne influence les contenus de l'enseignement professionnel. L'intervention sur les modalités touche plus particulièrement au principe d'accès inclusif (Chapitre 3) ; aux conditions d'acquisition des compétences – immersion professionnelle (Chapitre 4) et mobilité transnationale (Chapitre 5) – ; et aux conditions de validation et de reconnaissance des compétences (Chapitre 6). La politique européenne attache aussi une importance majeure aux conditions qui déterminent la qualité de la formation professionnelle (Chapitre 7).

Pour ses concepteurs, en coordonnant simultanément l'action sur ces différents volets, la politique européenne de la formation professionnelle doit permettre la généralisation, dans les États membres, de systèmes de formation professionnelle d'excellence, dispensant des formations de haute qualité, attractifs aux yeux de leurs potentiels usagers, inclusifs, équitables, et répondant à la demande sociale, et en même temps efficaces et adaptés aux besoins des marchés du travail et des économies, favorisant l'apprentissage tout au long de la vie, et susceptibles de servir de modèles de référence sur le plan international.

CHAPITRE 1. LA POLITIQUE EUROPÉENNE DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE : ORIGINES ET PROCESSUS D'ÉLABORATION

La politique européenne de la formation professionnelle¹ est née en 1957, dans le cadre du Traité instituant la Communauté Économique Européenne (CEE)², signé à Rome le 25 mars 1957. L'article 128 du Traité CEE prévoyait la possibilité d'une politique commune de la formation professionnelle :

Sur proposition de la Commission et après consultation du Comité économique et social, le Conseil établit les principes généraux pour la mise en œuvre d'une politique commune de formation professionnelle qui puisse contribuer au développement harmonieux tant des économies nationales que du marché commun.

Sur la base de l'article 128, les principes généraux de la politique européenne de la formation professionnelle sont énoncés dans la Décision du Conseil en date du 2 avril 1963³. S'appuyant sur la nécessité d'actualiser la qualification professionnelle de la population active pour faire face aux évolutions technologiques et aux changements

¹ « Enseignement et formation professionnels » (EFP) dans la terminologie contemporaine des institutions de l'Union européenne, par traduction de l'anglais *vocational education and training*.

² Traité du 25 mars 1957 instituant la Communauté économique européenne (CELEX:11957E/TXT)

³ Décision 63/266/CEE du 2 avril 1963 (CELEX:31963D0266)

structurels des économies, augmenter le niveau d'emploi, et assurer la libre circulation du travail, la Décision identifie dix principes qui, notamment, fixent des « *objectifs fondamentaux* » (Deuxième principe) en termes d'organisation de la formation professionnelle au service des besoins de l'activité économique, mais prenant en compte aussi l'intérêt des personnes : « *droit à recevoir une formation professionnelle adéquate* » ; « *développement harmonieux de la personne* » ; « *favoriser, au cours des différentes étapes de la vie professionnelle, une formation et un perfectionnement professionnels dûment adaptés et, le cas échéant, une conversion et une réadaptation* »⁴, et permettre à chacun « *l'accès à un niveau professionnel supérieur ou la préparation à une activité nouvelle de niveau plus élevé* ».

Les principes généraux prévoient aussi la mise en place de dispositifs d'information et d'orientation professionnelle accessibles à l'actif tout au long de sa vie professionnelle (Troisième principe) ; le développement de la formation des enseignants et formateurs (Septième principe) ; et l'aménagement de conditions permettant la reconnaissance mutuelle des certifications (Huitième principe).

Dans ce cadre est mis en place en 1964 le premier *Programme commun d'échange de jeunes travailleurs*⁵, qui prévoit des bourses permettant à des jeunes, âgés de 18 à 30 ans et déjà titulaires d'une formation professionnelle de base, de se rendre sur le territoire d'un autre État membre

⁴ Le principe d'accès à la formation continue sera par la suite élaboré plus avant par la Recommandation 93/404/CEE du 30 juin 1993 (CELEX:31993H0404)

⁵ Décision 64/307/CEE du 8 mai 1964 (CELEX:41964X0307)

afin d'y perfectionner leur formation professionnelle et leurs connaissances culturelles et linguistiques.

Parallèlement commence l'aménagement des règles permettant d'exercer, dans un autre pays du marché commun, une profession qui y est soumise à conditions d'entrée (« profession réglementée »). Sur la base de l'article 57 du Traité CEE, qui prévoyait la possibilité d'adopter des « *directives visant à la reconnaissance mutuelle des diplômes, certificats et autres titres* » en vue de « *faciliter l'accès aux activités non salariées et leur exercice* », différents textes établissent les règles communautaires relatives à l'expérience et aux qualifications et certifications requises pour l'établissement d'un ressortissant national dans un autre État membre dans les professions de l'artisanat, du commerce, de l'industrie, de la santé, du droit, et dans les professions libérales (Caillaud, 2013).

L'intérêt de la CEE pour la formation professionnelle s'accroît tout particulièrement à partir des années quatre-vingt. En effet, dans la plupart des États membres, la crise économique résultant des chocs pétroliers entraîne une forte montée puis une persistance du chômage global, du chômage de longue durée, et du chômage des jeunes (voir par exemple Muet et Carl, 1991). Dans ce contexte, la formation professionnelle suscite un intérêt majeur. Dans la lignée des approches néo-keynésiennes du chômage et en particulier des analyses en termes d'*insider-outsider* (Lindbeck & Snower, 1988), elle est perçue, d'une part comme un possible facteur d'amélioration de la productivité et de l'employabilité des chômeurs ; et d'autre part comme susceptible de permettre d'attirer vers le marché du travail, une offre additionnelle de travail qualifié de nature à exercer

une pression favorable à la modération des coûts salariaux et à la compétitivité des entreprises.

Le tournant de Maastricht

Dès lors, en 1992, dans le cadre du Traité de Maastricht⁶, qui institue l'Union européenne en lieu et place de la CEE, l'article 128 du Traité CEE est remplacé par un article 127⁷ qui revient de façon plus explicite et plus précise sur la politique européenne de la formation professionnelle :

⁶ Traité sur l'Union Européenne (OJ:C:1992:191:FULL). Il s'agit ici du Traité de Maastricht dans sa version originelle signée le 7 février 1992 et publiée au Journal Officiel des Communautés Européennes le 29 juillet 1992. Cette version originelle sera par la suite amendée à plusieurs reprises, puis profondément remaniée en 2007 par le Traité de Lisbonne.

⁷ Avec le Traité de Lisbonne (Traité sur le Fonctionnement de l'Union Européenne) entré en vigueur en 2009, l'Article 127 sera retiré du Traité de Maastricht (il n'apparaîtra donc plus dans la version consolidée du Traité de Maastricht) et deviendra l'Article 166 du Traité de Lisbonne. Dans l'Article 166, où le terme Communauté est remplacé par Union, le point 4 est adapté comme suit :

4. Le Parlement européen et le Conseil, statuant conformément à la procédure législative ordinaire et après consultation du Comité économique et social et du Comité des régions, adoptent des mesures pour contribuer à la réalisation des objectifs visés au présent article, à l'exclusion de toute harmonisation des dispositions législatives et réglementaires des États membres, et le Conseil adopte, sur proposition de la Commission, des recommandations.

Traité de Lisbonne (version consolidée) (CELEX:12012E/TXT)

Article 127

1. La Communauté met en œuvre une politique de formation professionnelle, qui appuie et complète les actions des États membres, tout en respectant pleinement la responsabilité des États membres pour le contenu et l'organisation de la formation professionnelle.

2. L'action de la Communauté vise :

- à faciliter l'adaptation aux mutations industrielles, notamment par la formation et la reconversion professionnelle ;

- à améliorer la formation professionnelle initiale et la formation continue afin de faciliter l'insertion et la réinsertion professionnelle sur le marché du travail ;

- à faciliter l'accès à la formation professionnelle et à favoriser la mobilité des formateurs et des personnes en formation et notamment des jeunes ;

- à stimuler la coopération en matière de formation entre établissements d'enseignement ou de formation professionnelle et entreprises ;

- à développer l'échange d'informations et d'expériences sur les questions communes aux systèmes de formation des États membres.

3. La Communauté et les États membres favorisent la coopération avec les pays tiers et les organisations internationales compétentes en matière de formation professionnelle.

4. Le Conseil, statuant conformément à la procédure visée à l'article 189 C et après consultation du Comité économique et social, adopte des mesures pour contribuer à la réalisation des objectifs visés au présent

article, à l'exclusion de toute harmonisation des dispositions législatives et réglementaires des États membres.

L'article 127 confirme l'intérêt de l'Union pour la formation professionnelle et pour des thématiques déjà abordées depuis 1963 : accompagnement des mutations industrielles, formation initiale et continue, et insertion-réinsertion, dans la Décision de 1963 sur les principes généraux ; mobilité des formateurs, des apprenants et des jeunes, et coopération éducation-entreprise, dans les *Programmes communs d'échange de jeunes travailleurs*⁸, et les programmes *Comett*⁹, *Lingua*¹⁰, *Eurotecnet*¹¹, *Force*¹², et *Petra*¹³.

Cependant, c'est plutôt sur la répartition des responsabilités entre institutions communautaires et États membres que l'article 127 du Traité de Maastricht innove. Cette répartition n'avait pas été établie dans le Traité CEE. Désormais, l'article 127 du Traité de Maastricht attribue clairement aux États membres la responsabilité principale en matière de contenu et d'organisation de la formation professionnelle, et à l'Union seulement un rôle subsidiaire d'appui, de complément, et de facilitation, ainsi que la

⁸ Après celui de 1964, deux *Programmes communs* successifs avaient été adoptés, respectivement en 1979 et 1984 :

- Décision 79/642/CEE du 16 juillet 1979 (CELEX:31979D0642)
- Décision 84/636/CEE du 13/12/1984 (CELEX:31984D0636)

⁹ Décision 86/365/CEE du 24 juillet 1986 (CELEX:31986D0365)

¹⁰ Décision 89/489/CEE du 28 juillet 1989 (CELEX:31989D0489)

¹¹ Décision 89/657/CEE du 18/12/1989 (CELEX:31989D0657)

¹² Décision 90/267/CEE du 29 mai 1990 (CELEX:31990D0267)

¹³ Décision 91/387/CEE du 22 juillet 1991 (CELEX:31991D0387)

mission de favoriser la coopération et « l'échange d'informations et d'expériences » (voir Encadré 1 ci-après).

Encadré 1.

Répartition des compétences entre institutions de l'UE et États membres à la suite du Traité de Lisbonne

Les principes fondant la répartition des compétences entre Union et États membres sont précisés par le Traité de Lisbonne signé en 2007, à la suite duquel (a) les principes d'attribution, de subsidiarité et de proportionnalité sont clairement énoncés dans l'article 5 de la nouvelle version du Traité de Maastricht ; et (b) l'article 6 du Traité de Lisbonne classe la formation professionnelle parmi les domaines pour lesquels l'Union ne dispose que d'une compétence subsidiaire, « *pour appuyer, coordonner ou compléter l'action des États membres* » :

Article 5 du Traité de Maastricht consolidé

1. Le principe d'attribution régit la délimitation des compétences de l'Union. Les principes de subsidiarité et de proportionnalité régissent l'exercice de ces compétences. 2. En vertu du principe d'attribution, l'Union n'agit que dans les limites des compétences que les États membres lui ont attribuées dans les traités pour atteindre les objectifs que ces traités établissent. Toute compétence non attribuée à l'Union dans les traités appartient aux États membres. 3. En vertu du principe de subsidiarité, dans les domaines qui ne relèvent pas de sa compétence exclusive, l'Union intervient seulement si, et dans la mesure où, les objectifs de l'action envisagée ne peuvent pas être atteints de manière suffisante par les États membres, tant au niveau central qu'au niveau régional et local, mais peuvent l'être mieux, en raison des dimensions ou des effets de l'action envisagée, au niveau de l'Union. Les institutions de l'Union appliquent le principe de subsidiarité conformément au protocole sur l'application des principes de subsidiarité et de proportionnalité. Les parlements nationaux veillent au respect du principe de subsidiarité conformément à la procédure prévue dans ce protocole. 4. En vertu du principe

de proportionnalité, le contenu et la forme de l'action de l'Union n'excèdent pas ce qui est nécessaire pour atteindre les objectifs des traités. Les institutions de l'Union appliquent le principe de proportionnalité conformément au protocole sur l'application des principes de subsidiarité et de proportionnalité.

Article 6 du Traité de Lisbonne consolidé

L'Union dispose d'une compétence pour mener des actions pour appuyer, coordonner ou compléter l'action des États membres. Les domaines de ces actions sont, dans leur finalité européenne :

- a) la protection et l'amélioration de la santé humaine ;*
- b) l'industrie ;*
- c) la culture ;*
- d) le tourisme ;*
- e) l'éducation, la formation professionnelle, la jeunesse et le sport ;*
- f) la protection civile ;*
- g) la coopération administrative.*

Cette clarification intervient dans un contexte politique de remise en question de la gouvernance des institutions européennes. Sans revenir ici sur la contestation émanant des courant souverainistes, dont l'objet est davantage la dimension politique de la construction européenne que ses modalités de fonctionnement, trois principales catégories de critiques convergent. D'abord celles des États membres, soucieux de préserver leurs prérogatives et compétences face aux risques perçus d'empiètement de la part de l'Union. Ensuite celles des opinions publiques nationales, qui allèguent un déficit démocratique des institutions européennes. Enfin est également avancée la critique d'un décalage entre politiques européennes et réalités régionales

et locales. Dans son livre blanc¹⁴ de 2001 sur la gouvernance européenne, la Commission observe (page 8) :

le fossé entre l'Union européenne et ceux qu'elle sert est en train de s'élargir.

L'Union est perçue comme incapable d'agir efficacement là où le besoin s'en fait clairement sentir, par exemple dans les domaines du chômage, de la sécurité alimentaire, de la criminalité, des conflits qui se déroulent à ses frontières et quant à son rôle dans le monde.

Lorsque l'Union agit efficacement, il est rare que cette action soit dûment portée à son crédit. Les citoyens ne voient pas que les améliorations de leurs droits et de leur qualité de vie découlent en fait de décisions européennes plutôt que nationales. Pourtant, ils attendent de l'Union qu'elle agisse avec la même efficacité et la même visibilité que leurs gouvernements nationaux.

Parallèlement, les États membres ne communiquent pas bien ce que fait l'Union ou ce qu'ils font eux-mêmes en son sein. Les États membres blâment trop facilement "Bruxelles" pour des décisions difficiles qu'ils ont eux-mêmes adoptées en commun, voire réclamées.

Enfin, beaucoup de gens ne connaissent pas la différence entre les institutions. Ils ne comprennent pas qui prend les décisions qui les touchent et ne considèrent pas les institutions comme des intermédiaires efficaces pour relayer leurs avis et leurs préoccupations.

¹⁴ Gouvernance Européenne – Un livre blanc
(COM:2001:0428:FIN:FR:PDF)

La méthode de gouvernance européenne fait dès lors l'objet d'un réajustement au cours des années quatre-vingt-dix. Une nouvelle approche est explorée, d'abord dans le cadre de la politique de l'emploi. Des « *lignes directrices* » sont définies par les États membres, et leur mise en œuvre s'effectue par chaque État membre dans le cadre d'un *Plan national d'action*, sans contrainte, sur la base du volontariat, mais dans un contexte configuré pour encourager l'émulation entre États, notamment par la définition d'indicateurs chiffrés, la publicisation des performances nationales, et la promotion des meilleures pratiques (voir par exemple Tchibozo, 2001). C'est la *Méthode Ouverte de Coordination* (MOC), dont le principe est finalement formalisé dans les Conclusions du Conseil Européen de Lisbonne en date des 23-24 mars 2000¹⁵, paragraphes 37 et 38 :

une nouvelle méthode ouverte de coordination permettant de diffuser les meilleures pratiques et d'assurer une plus grande convergence au regard des principaux objectifs de l'UE. Conçue pour aider les États membres à développer progressivement leurs propres politiques, cette méthode consiste à :

- définir des lignes directrices pour l'Union, assorties de calendriers spécifiques pour réaliser les objectifs à court, moyen et long terme fixés par les États membres ;*
- établir, le cas échéant, des indicateurs quantitatifs et qualitatifs et des critères d'évaluation par rapport aux meilleures performances mondiales, qui soient adaptés*

¹⁵ Conseil Européen de Lisbonne, 23 et 24 mars 2000 – Conclusions de la Présidence
(https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_fr.htm)

aux besoins des différents États membres et des divers secteurs, de manière à pouvoir comparer les meilleures pratiques ;

- traduire ces lignes directrices européennes en politiques nationales et régionales en fixant des objectifs spécifiques et en adoptant des mesures qui tiennent compte des diversités nationales et régionales ;

- procéder périodiquement à un suivi, une évaluation et un examen par les pairs, ce qui permettra à chacun d'en tirer des enseignements.

L'approche retenue sera totalement décentralisée, conformément au principe de subsidiarité ; l'Union, les États membres, les collectivités régionales et locales, ainsi que les partenaires sociaux et la société civile seront activement associés dans diverses formes de partenariat.

Cette nouvelle approche vise à répondre aux trois défis de la subsidiarité (la MOC n'a vocation à s'appliquer que dans les domaines où l'Union n'a pas compétence exclusive et doit par conséquent articuler son action avec celle des États membres), du déficit démocratique, et de l'amélioration de la prise en compte des réalités locales et régionales. La MOC est appliquée à partir de 2002 au domaine de la formation professionnelle, clairement reconnu à ce stade comme relevant principalement de la responsabilité des États membres.

Le Processus de Copenhague

La Résolution du Conseil en date du 27 juin 2002¹⁶ donne à la Commission mandat de :

favoriser, en étroite coopération avec le Conseil et les États membres, une coopération accrue en matière d'éducation et de formation, fondée sur les questions de transparence et d'assurance de la qualité, afin d'élaborer un cadre pour la reconnaissance des qualifications, en s'appuyant sur les résultats du processus de Bologne et par la promotion d'actions similaires dans le domaine de la formation professionnelle. Cette coopération devrait assurer la participation active des partenaires sociaux, des établissements de formation professionnelle et d'enseignement et des autres intervenants concernés.

Sur cette base, les ministres en charge de la formation professionnelle dans les États membres, réunis à Copenhague les 29 et 30 novembre 2002, engagent le Processus de Copenhague, pour une coopération en vue d'identifier et mettre en œuvre des valeurs, priorités, objectifs et démarches communs en matière de formation

¹⁶ Résolution du Conseil du 27 juin 2002 (CELEX:32002G0709(01))

professionnelle¹⁷. Par sa Résolution du 19 décembre 2002¹⁸, le Conseil entérine l'initiative et identifie les priorités qu'il lui reconnaît : renforcer la dimension européenne, la qualité de la formation professionnelle, et la reconnaissance des qualifications. Six réunions similaires à celle de Copenhague se tiendront par la suite, à Maastricht (2004), Helsinki (2006), Bordeaux (2008), Bruges (2010), Riga (2015) et Osnabrück (2020), ponctuées chacune par un document final actualisant le processus pour la période à suivre.

Dans le Processus de Copenhague, les réunions qui définissent les objectifs et échéances pour une période à suivre rassemblent les ministres chargés de la formation professionnelle dans les États membres, mais aussi :

- les représentants des pays candidats¹⁹, au titre du processus d'alignement des procédures et politiques de ces pays sur celles de l'UE ;
- les représentants des trois autres États membres de l'Espace Économique Européen – EEE (Islande, Liechtenstein, Norvège), qui peuvent décider de

¹⁷ Declaration of the European Ministers of Vocational Education and Training, and the European Commission, convened in Copenhagen on 29 and 30 November 2002, on enhanced European cooperation in vocational education and training “The Copenhagen Declaration”

(https://www.cedefop.europa.eu/files/copenhagen_declaration_en.pdf)

Il est à noter cependant que, malgré le titre de la Déclaration, le Processus de Copenhague n'est pas une coopération renforcée au sens de l'Article 20 du Traité de Maastricht consolidé.

¹⁸ Résolution 2003/C 13/02 du 19/12/2002
(CELEX:32003G0118(01))

¹⁹ Albanie, Macédoine du Nord, Monténégro, Serbie, Turquie.

prendre part à tel ou tel programme de la politique européenne de la formation professionnelle (par exemple *Erasmus+*) ;

- les confédérations européennes de syndicats de salariés et d'organisations patronales²⁰, parties prenantes de la formation professionnelle ; et
- la Commission européenne, responsable de l'administration des réunions.

La préparation institutionnelle de ces réunions, et tout particulièrement l'élaboration des documents préparatoires et le cadrage des orientations à débattre, sont assurés par la *Direction Générale Emploi, Affaires sociales et Inclusion* (« DG Emploi ») de la Commission, et plus spécifiquement par son unité Formation professionnelle (*Vocational education and training*). La DG Emploi s'appuie pour cette opération sur différents partenaires, au premier rang desquels le *Centre européen pour le développement de la formation professionnelle* – Cedefop, et la *Fondation européenne pour la formation* (*European Training Foundation* – ETF), chargés du suivi des politiques de la formation professionnelle respectivement dans les États membres (Cedefop) et dans les pays candidats (ETF). La DG Emploi associe également à ses travaux différentes parties prenantes de la formation professionnelle, incluant non seulement les partenaires sociaux mais aussi les institutions de formation professionnelle et les associations d'élèves, d'étudiants et d'apprentis des filières de formation

²⁰ La Confédération Européenne des Syndicats (CES) ; la confédération patronale Business Europe ; l'Union Européenne de l'Artisanat et des PME (UEAPME) ; et SGI Europe (ex-CEEP), confédération des entreprises de service public et d'intérêt général.

professionnelle. Le cas échéant, la DG Emploi mobilise également des experts extérieurs aux institutions de l'Union européenne.

Les participants à la réunion préparent leurs positions et interventions sur la base notamment des résultats de discussions en amont avec toute partie prenante pertinente (par exemple entreprises, organisations sectorielles et chambres de commerce et d'industrie ; institutions de formation ; associations de personnels d'éducation, de formation et d'orientation ; associations d'élèves, d'étudiants, et d'apprentis ; services publics de l'emploi ; administrations publiques locales et régionales). Les participants tiennent également compte des orientations de la politique générale d'éducation de l'Union européenne, telles que présentées en particulier dans les *Cadres stratégiques européens pour l'éducation et la formation*²¹, et des orientations générales de la politique de l'Union, telles qu'elles ressortent notamment des Stratégies européennes pertinentes (notamment en matière de compétences²², mais aussi par exemple en matière de numérique, d'innovation, ou d'environnement) et du *Socle européen des droits sociaux*²³.

²¹ - Pour la période 2010-2020 : Conclusions du Conseil du 12 mai 2009 (2009/C119/02) (CELEX:52009XG0528(01))

- Pour la période 2021-2030 : Résolution du Conseil 2021/C 66/01 (CELEX:32021G0226(01))

²² - Stratégie en matière de compétences, 2016 (CELEX:52016DC0381)

- Stratégie en matière de compétences, 2020 (CELEX:52020DC0274)

²³ Socle européen des droits sociaux (CELEX:32017C1213(01))

Le suivi de la mise en œuvre des orientations décidées dans le cadre du Processus de Copenhague est assuré par le Cedefop et l'ETF, qui établissent des rapports d'évaluation annuels et/ou à mi-parcours sur les progrès observés au niveau national. Ces rapports sont présentés lors des réunions des responsables des Directions Générales ministérielles chargées de la formation professionnelle au sein des gouvernements nationaux (*Directors-General for Vocational Training* – DGVTs) et du Comité Consultatif pour la formation professionnelle (*Advisory Committee for Vocational Training* – ACVT), groupe d'experts chargé d'assister la DG Emploi en matière de politique de la formation professionnelle. En fin de période, le Cedefop et l'ETF établissent un rapport conjoint d'évaluation de l'exercice écoulé, dressant un bilan, soulignant les bonnes pratiques, et esquissant des perspectives. Le rapport conjoint Cedefop-ETF sert de base à la préparation de la période suivante²⁴.

²⁴ Le site du Cedefop permet d'accéder aux rapports de suivi depuis 2004 (<https://www.cedefop.europa.eu/en/projects/reporting-european-training-policy>)

et en particulier

- pour la période 2010-2014, au rapport de mise en œuvre du Communiqué de Bruges pour l'ensemble de l'Union (<http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/3067>) ; et
- pour la période 2015-2019, aux rapports de mise en œuvre des Conclusions de Riga
 - pour l'ensemble de l'Union (https://www.cedefop.europa.eu/files/3084_en.pdf)
 - et par État membre (<https://www.cedefop.europa.eu/en/country-reports/vet-policy-developments>)

Chaque pays met en œuvre les orientations décidées en fonction de ses propres priorités et réalités nationales. Les politiques mises en place au niveau national peuvent ainsi aussi bien refléter certaines seulement des orientations communes que traiter d'aspects ne relevant pas de ces orientations.

Une politique, deux canaux

Depuis 2002, la politique européenne de la formation professionnelle se développe donc par deux canaux. D'un côté, des orientations sous forme de Déclarations, Communiqués et Conclusions sont établies par coordination ouverte entre parties prenantes dans le cadre du Processus de Copenhague. De l'autre, les autorités du « triangle institutionnel » de l'Union (Commission, Conseil²⁵, Parlement) contribuent aussi à la définition des orientations par voie de textes non contraignants (Recommandations, Communications, Résolutions, Avis), et poursuivent parallèlement un rôle actif dans le développement, par voie de Recommandations, Décisions, Directives, et

²⁵ Le Conseil, encore appelé Conseil des ministres ou Conseil de l'Union Européenne (et distinct du Conseil Européen, qui est le Conseil des Chefs d'États et de Gouvernements), est composé des représentants des gouvernements siégeant par domaine de compétence : Affaires générales (en charge notamment des questions institutionnelles, des élargissements et de la préparation des sessions du Conseil Européen) ; Affaires étrangères ; Transports, télécommunications et énergie ; Affaires économiques et financières ; Compétitivité ; Environnement ; Emploi, politique sociale, santé et consommateurs ; Justice et affaires intérieures ; Éducation, jeunesse, culture et sport ; Agriculture et pêche.

Règlements²⁶, de dispositifs (par exemple *Europass*²⁷, CEC²⁸, ECVET²⁹, CERAQ³⁰) et de programmes transnationaux de coopération et de mobilité (*Programme pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*³¹, *Erasmus+*³²).

Dans le cas des textes institutionnels, l'élaboration se fait suivant la « méthode communautaire » : la Commission prépare des propositions qu'elle soumet pour adoption au Conseil (et le cas échéant au Parlement)³³. Le suivi de la

²⁶ Aux termes de l'Article 288 du Traité de Lisbonne : « *Le règlement a une portée générale. Il est obligatoire dans tous ses éléments et il est directement applicable dans tout État membre. La directive lie tout État membre destinataire quant au résultat à atteindre, tout en laissant aux instances nationales la compétence quant à la forme et aux moyens. La décision est obligatoire dans tous ses éléments. Lorsqu'elle désigne des destinataires, elle n'est obligatoire que pour ceux-ci. Les recommandations et les avis ne lient pas.* »

²⁷ - Décision 2241/2004/CE du 15/12/2004 (CELEX:32004D2241)
 - Décision 2018/646 du 18 avril 2018 (CELEX:32018D0646)

²⁸ - Recommandation 2008/C111/01 du 23 avril 2008
 (CELEX:32008H0506(01))
 - Recommandation 2017/C189/03 du 22 mai 2017
 (CELEX:32017H0615(01))

²⁹ Recommandation 2009/C155/02 du 18 juin 2009
 (CELEX:32009H0708(02))

³⁰ Recommandation 2009/C155/01 du 18 juin 2009
 (CELEX:32009H0708(01))

³¹ Décision 1720/2006/CE du 15/11/2006 (CELEX:32006D1720)

³² - Règlement 1288/2013 du 11/12/2013 (CELEX:32013R1288)
 - Règlement 2021/817 du 20 mai 2021 (CELEX:32021R0817)

³³ Cependant, la Commission peut aussi, en toute autonomie, émettre ses propres Recommandations et Communications.

mise en œuvre est assuré par la Commission, avec compte-rendu au Conseil (et, s'il y a lieu, au Parlement) à échéance donnée. Depuis 2011, un suivi annuel est également effectué dans le cadre du Semestre Européen. L'organisation du Semestre Européen prévoit que chaque année au mois d'avril, chaque État membre adresse à la Commission son *Programme national de réformes*, détaillant les mesures envisagées en application des orientations de politique économique et sociale arrêtées par les institutions de l'Union. Sur la base de ces Programmes nationaux, la Commission prépare pour chaque État membre des propositions de suggestions spécifiques (*Country-specific recommendations* – CSRs) qu'elle soumet à l'approbation du Conseil. Les CSR sont formellement adoptées par le Conseil en juillet.

Dans certains cas, des dispositifs de suivi et d'évaluation plus particuliers sont également aménagés. C'est le cas par exemple pour la Recommandation *Jeunesse en Mouvement* de 2011³⁴, qui prévoit un dispositif de monitoring sous la forme de tableaux de bord de la mobilité mis en place respectivement par la *Direction Générale Éducation, Jeunesse, Sport et Culture* (DGEAC) de la Commission (pour la mobilité transnationale dans l'enseignement supérieur³⁵) et par le Cedefop (pour la mobilité

³⁴ Recommandation 2011/C199/01 du 28 juin 2011
(CELEX:32011H0707(01))

³⁵ Mobility scoreboard for higher education
(<https://national-policies.eacea.ec.europa.eu/mobility-scoreboard/higher-education/scoreboard-indicators>)

transnationale dans les filières de formation professionnelle initiale³⁶).

Les deux canaux d'élaboration de la politique européenne de la formation professionnelle s'inscrivent dans une relation de complémentarité. Ils concourent à des objectifs convergents et se renforcent mutuellement par des références réciproques. En 2020, la Déclaration d'Osnabrück (Commission européenne, 2021) caractérise le Processus de Copenhague comme *« une plateforme tripartite pour intensifier, compléter et mettre en œuvre la politique européenne en matière d'EFP, telle qu'adoptée par le Conseil de l'Union européenne »*. En 2021, la Résolution du Conseil qui définit le cadre stratégique pour l'Espace Européen de l'Éducation³⁷ indique que *« le processus de Copenhague est un aspect important de la coopération européenne couvert par la méthode ouverte de coordination dans le domaine de l'EFP, qui contribuera à la réalisation des priorités stratégiques définies dans ce cadre »*.

³⁶ Mobility scoreboard for initial vocational education and training (<https://www.cedefop.europa.eu/en/projects/mobility-scoreboard>)

³⁷ Résolution 2021/C66/01 du 18 février 2021 (CELEX:32021G0226(01))

CHAPITRE 2. L'INTERVENTION SUR LES CONTENUS DE FORMATION : COMPÉTENCES-CLÉS ET TRANSITION ÉCOLOGIQUE

Le Traité de Lisbonne³⁸ attribue aux États membres la responsabilité principale en matière de contenus d'enseignement, tant dans le système éducatif (article 165³⁹) que dans le système de formation professionnelle (article 166), et limite le rôle des institutions européennes dans ce domaine à appuyer et compléter l'action des États, et à encourager la coopération entre eux. L'intervention de l'Union sur les contenus de formation est donc nécessairement restreinte. Elle n'est pas inexistante cependant puisque les politiques européennes de l'éducation et de la formation professionnelle ont recommandé, à partir du début des années 2000, l'intégration de compétences-clés aux contenus d'enseignement dispensés dans les systèmes d'éducation et de formation professionnelle. S'y ajoute en 2020 une initiative tendant à prendre également en compte dans les contenus, les compétences nécessaires à la transition écologique.

³⁸ [Traité de Lisbonne consolidé](#) (CELEX:12012E/TXT)

³⁹ Le premier paragraphe de l'Article 165 énonce : « *L'Union contribue au développement d'une éducation de qualité en encourageant la coopération entre États membres et, si nécessaire, en appuyant et en complétant leur action tout en respectant pleinement la responsabilité des États membres pour le contenu de l'enseignement et l'organisation du système éducatif ainsi que leur diversité culturelle et linguistique.* »

2.1. Compétences-clés

Les compétences-clés sont définies comme « *un ensemble de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes (...) nécessaires à toute personne pour l'épanouissement et le développement personnels, l'employabilité, l'inclusion sociale, un mode de vie durable, la réussite dans une société pacifique, une gestion de vie saine et la citoyenneté active* »⁴⁰. Elles constituent des compétences élémentaires, c'est-à-dire des capacités et habiletés, au mieux des savoir-faire, mais il ne s'agit pas ici de compétences complexes⁴¹ au sens de l'approche par compétences.

L'introduction, dans les contenus d'enseignement, de compétences-clés définies au niveau de l'Union européenne, a été engagée au début des années 2000, dans le cadre des Conseils Européens de Lisbonne (2000), Stockholm (2001) et Barcelone (2002). Elle a été consacrée en 2006 par l'adoption d'une Recommandation⁴² actualisée par la suite en 2018⁴³. Ces deux Recommandations posent un Cadre de référence listant huit domaines de compétences-clés :

- lecture et écriture ;
- multilinguisme (y compris interculturalité) ;

⁴⁰ [Recommandation 2018/C189/01 du 22 mai 2018](#)
(OJ:C:2018:189:FULL)

⁴¹ Aptitude à mobiliser un ensemble de connaissances, savoirs, attitudes, savoir-faire (compétences élémentaires), schèmes, valeurs et normes, en vue de maîtriser des situations-problèmes (De Ketele, 2001, 42 ; Perrenoud, 2001, 5).

⁴² [Recommandation 2006/962/CE du 18 décembre 2006](#)
(CELEX:32006H0962)

⁴³ [Recommandation 2018/C189/01 du 22 mai 2018](#)
(OJ:C:2018:189:FULL)

- mathématiques, sciences, technologies, et ingénierie ;
- numérique ;
- compétences personnelles et sociales et capacité d'apprendre à apprendre ;
- citoyenneté ;
- entrepreneuriat ;
- sensibilité et expression culturelles.

Les Recommandations ont été complétées par la publication de trois autres Cadres de référence⁴⁴, destinés à faciliter une compréhension commune des compétences numériques⁴⁵ (2013), entrepreneuriales⁴⁶ (2016), et des compétences en matière de durabilité environnementale⁴⁷ (2022). La Commission a en outre soumis au Conseil, en

⁴⁴ Ces Cadres de référence définis dans l'Union Européenne sont distincts de ceux établis par le Conseil de l'Europe en 2001 (Cadre européen commun de référence pour les langues – CECR) et en 2016 (Cadre de référence des compétences pour une culture de la démocratie). Mais la définition des compétences linguistiques et citoyennes dans la Recommandation de 2018 de l'UE sur les compétences-clés s'appuie bien sur les cadres du Conseil de l'Europe.

⁴⁵ The Digital Competence Framework
(<https://ec.europa.eu/jrc/en/digcomp/digital-competence-framework>)

⁴⁶ The Entrepreneurship Competence Framework
(https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC109128/jrc109128_entrecomp_into_action_-_final_1.pdf)

⁴⁷ GreenComp – The European sustainability competence framework
(<https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC128040>)

janvier 2022, une proposition de Recommandation sur l'éducation à la durabilité environnementale⁴⁸.

Du point de vue des concepteurs des politiques européennes d'éducation et de formation, l'intégration des compétences-clés aux contenus d'enseignement est cruciale pour outiller les individus afin de leur permettre de faire face aux mutations rapides des sociétés. Ce n'est donc pas seulement l'éducation générale qui doit préparer les apprenants à ces mutations, mais aussi la formation professionnelle, préoccupée en particulier par les changements technologiques, les évolutions des marchés du travail, et le besoin de renforcer l'aptitude des actifs à s'adapter à ces changements. La formation professionnelle doit donc, elle aussi, former aux compétences-clés, tant en formation initiale qu'en formation continue. La prescription en est formulée en 2008 dans le Communiqué de Bordeaux⁴⁹, puis surtout en 2010 dans le Communiqué de Bruges (Commission européenne, 2012), qui recommande l'intégration des compétences-clés aux cursus de formation professionnelle initiale ainsi qu'aux programmes et actions de formation professionnelle continue.

Le rapport de synthèse Cedefop-ETF de 2015 sur la mise en œuvre du Communiqué de Bruges (Cedefop, 2015, p. 31) montre qu'en 2010, la moitié des États membres avaient déjà intégré les compétences-clés aux programmes de formation professionnelle. Entre 2010 et 2014, 12 nouveaux États

⁴⁸ Proposition de Recommandation du Conseil sur l'apprentissage au service de la durabilité environnementale (<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=COM:2022:11:FIN>)

⁴⁹ Communiqué de Bordeaux – 2008 (texte en anglais) (https://www.cedefop.europa.eu/files/3972-att1-1-The_Bordeaux_Communique.pdf)

membres ont fait de même. Des actions de renforcement ont été mise en œuvre depuis 2015 (Cedefop, 2020a, pp. 64-70). Cependant, chaque État membre a conservé la liberté d'adapter la liste européenne des compétences suivant sa vision propre. En Belgique Flamande par exemple, un Décret gouvernemental du 26 janvier 2018⁵⁰ énonce 16 compétences-clés pour l'enseignement secondaire obligatoire général et professionnel, parmi lesquelles par exemple les « compétences liées à la conscience spatiale » et les « compétences juridiques », qui n'apparaissent pas sur la liste européenne.

Un exemple de renforcement des compétences-clés, dans le domaine du multilinguisme, est la stratégie *Languages Connect*, adoptée en Irlande en 2017 pour la période 2017-2026 (Department of Education and Skills, 2017). Plusieurs langues étrangères peuvent en principe être enseignées dans l'enseignement secondaire général et secondaire professionnel en Irlande : allemand, espagnol, français et italien au niveau collège (*junior cycle*), auxquels s'ajoutent l'arabe, le japonais et le russe au lycée (*senior cycle*). Mais en réalité, du fait du manque d'enseignants qualifiés et de contraintes budgétaires, la plupart des établissements ne proposent qu'une ou au mieux deux de ces langues étrangères. La stratégie *Languages Connect* vise donc à augmenter le nombre d'établissements proposant au moins deux langues étrangères, et à augmenter de 25% le nombre d'élèves participant aux épreuves d'au moins deux langues étrangères à l'examen de fin d'études secondaires (*Leaving Certificate*) à l'horizon 2026. La stratégie prévoit aussi le

⁵⁰ Décret modifiant le décret du 25 février 1997
(https://etaamb.openjustice.be/fr/decret-du-26-janvier-2018_n2018030576)

doublément du nombre d'assistants de langues étrangères, et l'introduction de nouvelles langues dans les cursus : chinois mandarin, polonais, lituanien, portugais.

Dans le domaine des compétences entrepreneuriales, la Slovaquie a introduit en 2008, dans l'enseignement primaire et secondaire, une *Norme nationale relative à la littératie financière*⁵¹, révisée depuis lors à plusieurs reprises, notamment en 2014 et 2017. Dans sa version de 2017, la norme prévoit que tout titulaire du diplôme de fin d'études secondaires devrait être capable de :

- *rechercher, évaluer et utiliser les informations financières ;*
- *connaître les règles de base de la gestion financière ;*
- *identifier les risques en matière de gestion financière ;*
- *fixer des objectifs financiers et établir un plan pour les atteindre ;*
- *développer son potentiel à gagner son propre revenu et sa capacité à épargner ;*
- *utiliser efficacement les services financiers ;*
- *respecter ses obligations financières ;*
- *protéger et faire fructifier ses biens propres et ceux qui lui sont confiés ;*
- *comprendre les besoins humains et économiques de base et y pourvoir ;*

⁵¹ - Version 1.2 (2017), en langue slovaque : Národný štandard finančnej gramotnosti verzia 1.2 (<https://www.minedu.sk/data/att/11359.pdf>)

- Version 1.1 (2014), en anglais : National standard of financial literacy version 1.1 (<https://www.minedu.sk/data/att/11069.pdf>)

- évaluer ses propres réalisations, et s'inspirer d'exemples de personnes ayant réussi ;
- comprendre les concepts de base dans le domaine financier ;
- s'orienter dans l'espace des institutions financières (Banque nationale de Slovaquie, banques commerciales ; compagnies d'assurance, intermédiaires financiers et autres institutions financières) ;
- comprendre les problèmes en matière de protection des droits des consommateurs et être capable d'y faire face ;
- maîtriser les droits, obligations, avantages et risques de l'entrepreneur ;
- établir et présenter son propre business plan, penser stratégiquement, analyser et résoudre des problèmes.

En matière de compétences entrepreneuriales encore, un autre exemple est celui de la Pologne où, dans le cadre de la stratégie gouvernementale *Perspective de la formation tout au long de la vie*⁵² adoptée en 2013, la formation aux compétences entrepreneuriales est partie intégrante des enseignements obligatoires dans l'enseignement primaire et secondaire. Elle est mise en œuvre dans le cadre des enseignements « Histoire et Société » et « Mathématiques » à l'école primaire et dans le secondaire ; et dans le cadre des enseignements « Éducation Civique », « Géographie », «

⁵² Stratégie *Perspective de la formation tout au long de la vie* (en polonais) : *Strategia uczenia się przez całe życie* (<https://www.gov.pl/attachment/8f556d4d-09fb-4882-b0ca-b50f6f64606b>)

« Technologies de l'information », et « Introduction à l'entrepreneuriat » dans l'enseignement secondaire. Elle fait en outre l'objet de l'enseignement optionnel « Pratique de l'Économie » au lycée.

2.2. Compétences vertes

Sujet de préoccupation croissante, la transition écologique est mentionnée dans la politique européenne de la formation professionnelle dès 2010 dans le Communiqué de Bruges (Commission européenne, 2012), qui évoque la nécessité de dispenser des formations à des compétences nouvelles, par exemple en matière de gestion des déchets ou d'efficacité énergétique. Il faut cependant attendre la Déclaration d'Osnabrück (Commission européenne, 2021) en 2020 pour que des pistes d'action concrètes soient convenues entre participants au Processus de Copenhague. Les auteurs de la Déclaration d'Osnabrück observent que la problématique de la durabilité est transversale à toutes les sociétés et touche notamment aux compétences et aux emplois. Ils invitent donc les parties prenantes à intégrer aux programmes de formation professionnelle, des enseignements formant aux compétences nécessaires à la transition écologique, aux technologies vertes, à l'efficacité énergétique, et à l'économie circulaire. La préconisation va donc au-delà de l'attention à porter aux compétences scientifiques en termes simplement de « *connaissance des principes élémentaires de la nature* », compréhension des conséquences de l'activité humaine sur l'environnement naturel, respect de la durabilité, et à la compétence citoyenne consistant à « *prendre ses responsabilités en matière d'environnement* », telles que prescrites par la Recommandation de 2018 relative aux compétences-clés. À cette fin, la Déclaration d'Osnabrück encourage les

communautés éducatives du secteur de la formation professionnelle à la coopération, au partage d'informations, et à l'échange de bonnes pratiques sur les méthodes d'apprentissage des compétences vertes et le développement de l'offre de formation à ces compétences.

Cependant, dans ce domaine, la politique européenne vient s'ajouter aux initiatives déjà prises au niveau national par les États membres, responsables au premier chef des contenus de formation. Plusieurs rapports du Cedefop montrent que différents États membres sont déjà actifs – et ce parfois de longue date – en matière d'intégration des compétences vertes dans les cursus de formation professionnelle. Le Cedefop note qu'en Allemagne, l'Institut Fédéral pour la Formation Professionnelle (BIBB)⁵³ recommandait dès 1988 la prise en compte des compétences vertes dans la formation professionnelle (Cedefop, 2018a, p. 15). Au Danemark, les secteurs professionnels actualisent chaque année les programmes de formation professionnelle qui relèvent de leur ressort. Le Cedefop indique qu'au cours de la période récente, les programmes formant dans ce pays aux professions de la construction (maçon, couvreur, isolation thermique) ont ainsi été actualisés avec l'introduction de modules relatifs à l'économie d'énergie ; que les programmes de formation aux professions de la réfrigération ont été amendés afin de prendre en compte de nouvelles technologies plus respectueuses de l'environnement et moins gourmandes en énergie ; qu'en 2010, le programme de formation à la

⁵³ Le *Bundesinstitut für Berufsbildung* (BIBB), institut de recherche et de prospective sur la formation professionnelle, est en Allemagne l'organisme chargé de conseiller le gouvernement et le Parlement en matière de politique de la formation professionnelle.

profession d'opérateur mécanicien d'éolienne a été créé ; et qu'en 2015, le programme de formation à la profession de plombier a été entièrement remanié (Cedefop, 2018b, pp. 15-16). En Espagne, le Cedefop observe que les 166 programmes de formation professionnelle qui étaient en place en 2017 intégraient tous une base minimale de « *contenu vert général transversal* », et que 21 de ces programmes ont été créés après 2007 pour former spécifiquement à des emplois du secteur de la protection de l'environnement (Cedefop, 2018c, pp. 20-22). En France, au-delà de la sensibilisation dans le cadre de l'enseignement des compétences-clés assuré par les modules « Prévention – Santé – Environnement » dans l'enseignement professionnel secondaire⁵⁴, le rapport Beaupère de 2016 (Beaupère et al., 2016, pp. 4-7) montre que de nombreux cursus professionnels – outre même ceux⁵⁵ formant aux métiers

⁵⁴ Modules « Prévention – Santé – Environnement » pour :

- les classes préparant au Certificat d'aptitude professionnelle
(https://cache.media.eduscol.education.fr/file/SP5-MEN-11-4-2019/40/6/spe641_annexe_1105406.pdf)
- la classe de Seconde professionnelle
(https://cache.media.eduscol.education.fr/file/SP5-MEN-11-4-2019/98/2/spe632_annexe_1103982.pdf)
- la classe de Première professionnelle
(https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/imported_files/document/spe005_annexe1_1239665.pdf)
- la classe de Terminale professionnelle
(https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/imported_files/document/spe005_annexe2_1239667.pdf)

⁵⁵ Métiers de la Métallurgie ; métiers du Bâtiment et travaux publics ; métiers de la Chimie – Bio-industrie – Environnement ; métiers du Bois.

verts⁵⁶ – prennent en compte la transition écologique dans leurs référentiels de formation⁵⁷ et/ou dans les pratiques professionnelles et « gestes verts » à privilégier⁵⁸.

En Estonie, la Résolution du Parlement *Principes généraux de politique sur le climat à l'horizon 2050*⁵⁹ adoptée en 2017, prévoit de former plus complètement, à tous les niveaux du système éducatif, aux savoirs, savoir-faire et attitudes en matière de changement climatique ; et le *Plan national pour l'énergie et le climat à l'horizon 2030*⁶⁰, publié en 2019, prévoit d'intégrer dans le système d'éducation et de formation, de nouvelles normes pour la formation des professionnels de la réfrigération en vue de

⁵⁶ Le Commissariat Général au Développement Durable définit les métiers verts comme ceux « dont la finalité et les compétences mises en œuvre contribuent à mesurer, prévenir, maîtriser, corriger les impacts négatifs et les dommages sur l'environnement », et les métiers « verdissants » comme ceux « dont la finalité n'est pas environnementale qui intègrent de nouvelles "briques de compétences" pour prendre en compte de façon significative et quantifiable la dimension environnementale dans le geste métier » (Commissariat Général au Développement Durable, 2014).

⁵⁷ Métiers de l'Alimentation, métiers de la Mode, métiers du Tourisme.

⁵⁸ Métiers de la Communication graphique et audiovisuelle ; métiers de la Commercialisation – Distribution ; métiers des Services administratifs et financiers ; métiers de la Coiffure – Esthétique ; métiers du Secteur sanitaire et social.

⁵⁹ Resolution of the Riigikogu – General principles of climate policy until 2050, p.1 (https://ec.europa.eu/clima/sites/its/lts/lts_ec_et.pdf)

⁶⁰ Estonia's 2030 National Energy and Climate Plan (https://ec.europa.eu/energy/sites/ener/files/documents/ee_final_necp_main_en.pdf)

lutter contre les gaz à effet de serre (p. 69). À l'évidence, les États membres ne sont pas tous identiquement avancés en matière d'intégration des compétences vertes aux cursus professionnels. En ce sens, l'intervention de la politique européenne dans ce domaine pourrait exercer un effet de stimulation. La Déclaration d'Osnabrück converge avec le quatrième point de l'Action 6 de la *Stratégie européenne en matière de compétences*⁶¹, lancée en 2020 par la Commission, qui prévoit de faciliter

l'acquisition des compétences pour la transition écologique (...) en soutenant la définition d'un socle de compétences écologiques pour le marché du travail, afin d'orienter la formation dans l'ensemble de l'économie et de créer ainsi une génération de professionnels et d'opérateurs économiques « verts » conscients des enjeux climatiques, environnementaux et sanitaires.

⁶¹ Stratégie en matière de compétences, 2020
(CELEX:52020DC0274)

CHAPITRE 3. INCLUSIVITÉ, FLEXIBILITÉ, PERMÉABILITÉ, ET ORIENTATION

Alors que la dimension sociale de la politique européenne de la formation professionnelle n'avait auparavant été exprimée que de façon relativement discrète⁶², le Processus de Copenhague lui donne un écho beaucoup plus large. Tout en réaffirmant le rôle de la formation professionnelle au soutien de la mobilité, de l'employabilité et de la compétitivité, la Déclaration de Copenhague⁶³ de 2002 pointe aussi son importance pour l'inclusion sociale et la cohésion sociale. Le Communiqué de Bordeaux⁶⁴ en 2008 rappelle la nécessité d'un accès non-discriminatoire à la formation professionnelle. En 2010, le

⁶² Mais il est vrai qu'en 1994, la Décision instituant le programme Leonardo appelait à prendre en compte (Article 3) les « *jeunes défavorisés sans formation adéquate, et en particulier les jeunes qui quittent le système scolaire sans formation adéquate* » ; les « *personnes désavantagées, par exemple par des facteurs socio-économiques, géographiques ou ethniques ou par des handicaps physiques ou mentaux* » ; les « *personnes présentant plusieurs facteurs à risques susceptibles d'engendrer leur exclusion socio-économique* » ; et les travailleurs migrants : Décision 94/819/CE du 6 décembre 1994 (CELEX:31994D0819)

⁶³ Déclaration de Copenhague – 2002 (texte en anglais)
(https://www.cedefop.europa.eu/files/copenhagen_declaration_en.pdf)

⁶⁴ Communiqué de Bordeaux – 2008 (texte en anglais)
(https://www.cedefop.europa.eu/files/3972-att1-1-The_Bordeaux_Communique.pdf)

Communiqué de Bruges (Commission européenne, 2012) proclame un double objectif assigné à la formation professionnelle : d'une part contribuer à l'emploi et à la croissance économique, et d'autre part permettre de relever les défis sociétaux et en particulier favoriser la cohésion sociale. Le texte souligne en outre le bénéfice personnel que l'individu doit pouvoir tirer de la formation professionnelle, notamment de bonnes perspectives de carrière, de la satisfaction au travail, de la confiance en soi, et de la fierté dans son emploi. En 2015, les Conclusions de Riga (Commission européenne, 2016) notent l'importance de la formation professionnelle pour le développement personnel et la qualité de vie.

L'inclusivité est recherchée au moyen d'actions de formation professionnelle visant à répondre aux besoins de la gamme la plus étendue possible de situations sociales et/ou groupes sociaux. Elle nécessite des mesures en matière de flexibilité et perméabilité des systèmes et dispositifs de formation, et le développement des structures et approches en matière d'orientation professionnelle.

3.1. Inclusivité, équité et cohésion

Les étapes successives du Processus de Copenhague ont systématiquement réaffirmé la nécessité que la politique européenne de la formation professionnelle soit inclusive. La formation professionnelle est inclusive si elle est accessible à toute personne qui en a besoin pour prendre sa place dans l'emploi et dans la société, et s'y sentir, à parité avec les autres, impliquée, légitime, reconnue et acceptée. L'inclusivité vise à assurer l'équité sociale et la cohésion sociale. Par ailleurs, elle est nécessaire aussi pour permettre d'adapter les économies des États membres à la double tendance du changement technologique (qui requiert

d'augmenter le niveau de qualification de la plus grande part possible de la main d'œuvre) et du vieillissement démographique (qui requiert d'ajuster en conséquence les modalités d'apprentissage, de qualification et de certification).

Différents textes adoptés avant puis au cours du Processus de Copenhague ainsi que la Recommandation du 24 novembre 2020⁶⁵ ont identifié divers groupes sociaux et/ou situations sociales singuliers auxquels devrait être prêté une attention scrupuleuse afin de donner aux personnes en relevant, des chances égales d'accéder à la formation professionnelle et d'y réussir. Une attention particulière a été portée à l'égalité entre hommes et femmes. En 1976, la Directive sur le principe d'égalité de traitement entre hommes et femmes⁶⁶ interdit les discriminations de genre y compris en matière de formation professionnelle (article 4). En 1987, la Recommandation sur la formation professionnelle des femmes⁶⁷ appelle à la mise en place de politiques nationales favorisant la participation des femmes à des formations aux professions où elles sont sous-représentées. Les États membres sont en particulier invités à veiller à ce que les services de formation disposent de personnels sensibilisés aux problématiques spécifiques de genre, et à veiller à mettre en place des infrastructures sociales (notamment de garde d'enfants) de nature à permettre aux femmes d'être disponibles pour suivre des formations (article 2). La Décision de 1989 instituant le

⁶⁵ [Recommandation 2020/C417/01 du 24 novembre 2020](#) (CELEX:32020H1202(01))

⁶⁶ [Directive 76/207/CEE du 9 février 1976](#) (CELEX:31976L0207)

⁶⁷ [Recommandation 87/567/CEE du 24 novembre 1987](#) (CELEX:31987H0567)

programme *Eurotecnet*⁶⁸ appelle également à « *promouvoir l'égalité des chances entre hommes et femmes, et notamment l'accès des femmes à des filières de formation à fort contenu technologique* », et la Décision de 1990 instituant le programme *Force* à « *promouvoir l'égalité effective des chances entre hommes et femmes dans l'accès à la formation professionnelle continue* ». En 2006, le Communiqué d'Helsinki insiste à nouveau sur la sous-représentation des femmes dans le domaine de la technologie. La Recommandation du 24 novembre 2020 prône « *l'équilibre entre les hommes et les femmes dans les professions traditionnellement classées comme "masculines" ou "féminines"* »

Ont également été identifiés comme devant bénéficier d'actions de formation et/ou de mesures particulières :

- les personnes exposées à un risque d'exclusion du marché du travail (personnes prématurément sorties du système d'éducation et de formation ; jeunes ni en emploi ni en formation ; personnes ayant un faible niveau de qualification ; migrants mal outillés – par exemple du point de vue des compétences linguistiques ou professionnelles – pour affronter le marché du travail du pays d'accueil ; personnes au chômage) ;
- les groupes vulnérables (personnes ayant des besoins particuliers ou souffrant de handicap ; minorités ; personnes issues de l'immigration) ;
- les catégories défavorisées (ce qui s'apprécie en fonction du contexte national ou local, par exemple les populations nomades) ;

⁶⁸ Décision 89/657/CEE du 18/12/1989 (CELEX:31989D0657)

- les actifs âgés ;
- les inactifs d'âge actif ; et
- les personnes habitant en zones excentrées.

Les actions préconisées pour développer et renforcer l'inclusivité comprennent aussi bien des actions ciblées que l'élargissement de l'accès des offres de formation existantes aux groupes et situations singuliers. Les différents textes indiquent que les offres devraient être adaptées aux besoins spécifiques de leurs destinataires. Elles devraient être « *accessibles sur des plateformes d'apprentissage numérique, grâce à des outils, équipements et connexions à l'internet* », d'autant plus lorsque les destinataires visés se situent en zones excentrées. Elles devraient faire usage du potentiel des technologies numériques, de l'intelligence artificielle, de la réalité virtuelle et de la réalité augmentée. Là où nécessaire, elles devraient être accompagnées par des mesures de soutien financier. Dans le cas particulier des adultes à faible niveau de qualification, la Recommandation *Parcours de renforcement*⁶⁹ de 2016 préconise de structurer les programmes de formation suivant un modèle de référence basé sur trois volets principaux que constituent l'évaluation des compétences à l'entrée du bénéficiaire dans le programme ; la définition des actions de formation en fonction des conclusions de cette évaluation initiale ; et *in fine*, lorsque le bénéficiaire quitte le programme, la validation des compétences acquises.

Au niveau communautaire, l'Union a pris des initiatives novatrices en matière d'inclusivité. En 2013 a été créée la

⁶⁹ [Recommandation 2016/C484/01 du 19 décembre 2016](#)
(CELEX:32016H1224(01))

*Garantie pour la jeunesse*⁷⁰. L'initiative vise à ce que tout jeune de moins de 25 ans qui n'est ni en emploi ni en cours d'études ou de formation, puisse recevoir, dans les quatre mois suivant son entrée dans cette situation, une proposition d'emploi, ou de poursuite d'études, ou d'apprentissage professionnel, ou de stage. Aux termes de la Recommandation de 2013, les jeunes concernés doivent pouvoir bénéficier de tous les services d'information, orientation, et aide personnalisée, qui leur sont nécessaires pour la mise en œuvre de ce droit. Ceux qui manquent de qualifications professionnelles suffisantes doivent pouvoir accéder à des parcours de qualification, à des programmes de la deuxième chance, et à des environnements d'apprentissage en adéquation avec leurs besoins spécifiques. Le rapport établi par la Commission en 2016 sur la mise en œuvre de la *Garantie* (European Commission, 2016a) montre que dès 2014, tous les États membres avaient élaboré un plan de mise en place du dispositif, et que certains avaient même déjà engagé la mise en œuvre d'actions. Dans la plupart des États membres cependant, la mise en œuvre effective n'a commencé qu'en 2015. Treize États membres⁷¹ ont étendu l'âge plafond des bénéficiaires jusqu'à 29 ans. Plusieurs États membres ont exigé que les offres faites aux bénéficiaires répondent à des critères minimaux de qualité, ces critères variant toutefois suivant le pays, par exemple la

⁷⁰ Recommandation 2013/C120/01 du 22 avril 2013
(CELEX:32013H0426(01))

⁷¹ Bulgarie, Croatie, Danemark, Espagne, Estonie, Finlande, Italie, Lettonie, Lituanie, Pologne, Portugal, Slovaquie, et Slovénie.

personnalisation⁷², la pérennité⁷³, ou l'adéquation de l'offre aux besoins courants ou futurs du marché du travail⁷⁴. En 2020, la *Garantie pour la jeunesse* a été étendue⁷⁵ pour l'ensemble de l'Union aux jeunes de 25 à 29 ans, et renforcée par l'introduction des principes de recensement systématique des bénéficiaires potentiels, développement des systèmes d'alerte précoce pour prévenir l'entrée en situation de besoin, préparation à l'entrée dans le dispositif, individualisation des remédiations, et insistance sur les compétences numériques. Le site internet de la Commission permet de suivre la mise en œuvre de la *Garantie pour la jeunesse* pays par pays⁷⁶, et répertorie des pratiques considérées comme exemplaires en la matière⁷⁷.

Une autre initiative au niveau communautaire est relative aux comptes individuels de formation. S'inspirant de l'expérience française, la Commission a soumis au Conseil

⁷² Par exemple en fonction du profil individuel et de la situation familiale, comme c'est le cas en Bulgarie, Hongrie, Irlande, Lituanie, Luxembourg, Malte, Portugal, Slovaquie, et Tchéquie.

⁷³ Par exemple, les formations proposées n'ont pas été considérées comme étant de qualité si elles étaient d'une durée inférieure à 62 jours en Autriche ou 300 heures au Portugal. À Malte, les emplois proposés n'ont pas été considérés comme étant de qualité si leur durée était inférieure à six mois.

⁷⁴ Par exemple en Bulgarie, Irlande, et Tchéquie.

⁷⁵ Recommandation 2020/C372/01 du 30 octobre 2020
(CELEX:32020H1104(01))

⁷⁶ Site internet de la Commission : La Garantie pour la jeunesse, pays par pays
(<https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1161&langId=fr>)

⁷⁷ Site internet de la Commission (en anglais) : Youth Guarantee – Knowledge Centre
(<https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1327&langId=en>)

en décembre 2021 une proposition de Recommandation⁷⁸ en vue d'établir un cadre européen pour la mise en place de comptes numériques financés sur fonds publics, privés, et européens⁷⁹, et permettant aux personnes d'âge actif d'accumuler des crédits en vue d'accéder à des formations éligibles. Les crédits devraient être transférables (attachés à la personne tout au long de son parcours pendant sa vie active), et donner droit à accompagnement en termes d'orientation et de validation.

Au niveau des États membres, le rapport de synthèse Cedefop-ETF sur la mise en œuvre du Communiqué de Bruges indique qu'en 2010, la moitié des États membres n'avaient pas de mesures destinées à favoriser l'inclusivité de la formation professionnelle (Cedefop, 2015, p. 81). Le rapport de 2020 sur la mise en œuvre des Conclusions de Riga (Cedefop, 2020a, pp. 58-60) montre que tous les États membres ont depuis lors augmenté l'offre de formation professionnelle à l'intention d'au moins une catégorie singulière. Dans plusieurs pays (Bulgarie, Espagne, Estonie⁸⁰, Luxembourg, et Suède⁸¹, notamment) ces actions sont accompagnées (au moins pour certaines d'entre elles)

⁷⁸ Proposition de Recommandation du Conseil relative aux comptes de formation individuels (CELEX:52021DC0773)

⁷⁹ La Recommandation encourage les États membres à « *recourir le plus possible et de la manière la plus efficace possible aux fonds et instruments de l'Union, en particulier le Fonds social européen plus, le Fonds européen de développement régional et le Fonds pour une transition juste, la facilité pour la reprise et la résilience et l'instrument de soutien technique* ».

⁸⁰ Voir par exemple le rapport Cedefop (2020b, p. 29) sur la mise en œuvre en Estonie des Conclusions de Riga.

⁸¹ Voir par exemple le rapport Cedefop (2020c, p. 23) sur la mise en œuvre des Conclusions de Riga en Suède.

de mesures de soutien financier. Différents exemples illustrent la diversité des approches. Certains programmes prennent en compte de façon manifeste la préoccupation d'équité de genre. En revanche, rares semblent être – pour l'heure – les programmes qui suivent strictement le modèle en trois volets de la Recommandation *Parcours de renforcement*.

En Bulgarie, la Loi de 2015⁸² amendant celle de 2001 sur la promotion de l'emploi prévoit dans son paragraphe 28 des aides financières pour les employeurs offrant des postes de formation par le travail aux chômeurs adressés par l'Agence pour l'emploi. En 2019, généralisant des actions engagées à partir de 2015, le *Plan national d'action pour l'emploi* prévoit la mise en place d'offres de formation financée par coupons, destinées aux différentes catégories de chômeurs (chômeurs de longue durée, chômeurs âgés de moins de 29 ans, chômeurs dépourvus de qualifications demandées sur le marché du travail, chômeurs âgés de plus de 50 ans, chômeurs souffrant de handicap permanent, chômeurs découragés), et visant l'acquisition soit de compétences de base en vue de l'accès à la formation professionnelle, soit directement de compétences professionnelles fortement demandées sur le marché du travail⁸³.

⁸² Loi du 11 décembre 2015 modifiant et complétant la Loi sur la promotion de l'emploi (en bulgare) : Закон за изменение и допълнение на Закона за насърчаване на заетостта (<https://dv.parliament.bg/DVWeb/showMaterialDV.jsp?idMat=99505>)

⁸³ Le *Programme national de réforme* de la Bulgarie, révisé en 2019, fournit une vue d'ensemble des mesures adoptées : Europe 2020 – National Reform Programme – 2019 update

Au Danemark, le programme *Construire des ponts pour l'éducation (Brobygning til Uddannelse)*⁸⁴ a été mis en œuvre dans le cadre de la *Garantie pour la jeunesse*. Le programme a consisté à proposer à des jeunes éligibles au dispositif, un parcours de transition de l'assistance vers la formation professionnelle. Le principe en est d'intégrer les jeunes bénéficiaires à des établissements de formation professionnelle où ils peuvent, pendant 15 semaines, sous la supervision d'un mentor, recevoir si nécessaire des cours d'alphabétisation et de calcul, mais surtout choisir de suivre des enseignements professionnels et de participer à des stages de courte durée en milieu professionnel. D'autres dispositifs nationaux de *Garantie pour la jeunesse* (par exemple en Allemagne, en Grèce, au Luxembourg) ont aussi permis aux bénéficiaires d'accéder à la formation professionnelle (European Commission, 2016a).

En Espagne, le *Plan de choc pour l'emploi des jeunes 2019-2021*⁸⁵ prévoyait différentes actions ciblant :

- les jeunes prématurément sortis du système d'éducation et de formation, afin de leur faire acquérir des compétences-clés en langues et en mathématiques de nature à leur permettre d'accéder

(<https://www.minfin.bg/upload/40840/National+Reform+Programme+2019+EN.pdf>)

⁸⁴ <https://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=20441&langId=en>

⁸⁵ - Plan de Choque por el Empleo Joven (en espagnol)
(https://sepe.es/SiteSepe/contenidos/que_es_el_sepe/publicacion/es/pdf/pdf_empleo/Plan-de-Choque-Empleo-Joven-2019-2021.pdf)
- Action Plan for Youth Employment 2019-2021 (en anglais)
(https://sepe.es/SiteSepe/contenidos/que_es_el_sepe/publicacion/es/pdf/pdf_empleo/Plan-de-Choque-Empleo-Joven-2019-2021-ing.pdf)

par la suite à la formation professionnelle (Action 13) ;

- les jeunes sans emploi, d'âge compris entre 16 et 30 ans, et qui souhaitent reprendre des études afin d'achever le cycle secondaire ou de commencer un cursus professionnel (Action 19, « programmes de seconde chance » assortis de soutiens financiers) ;
- les personnels dont le rôle est d'assister les jeunes migrants sans emploi (Action 22) ;
- les jeunes sans emploi susceptibles d'intégrer des programmes de formation orientés vers les énergies renouvelables et l'efficacité énergétique, en vue d'emplois dans le secteur de la transition écologique (Action 23) ;
- les jeunes vulnérables (par exemple jeunes femmes victimes de violences liées au genre, jeunes à faible niveau de qualification, jeunes en chômage de longue durée, jeunes exposés à un risque d'exclusion, jeunes souffrant de handicap, jeunes migrants et réfugiés, jeunes ayant charge de famille), afin de leur fournir soutien financier et accompagnement leur permettant de participer à des programmes de formation et d'emploi (Action 32) ;
- les jeunes éprouvant des difficultés particulières à s'insérer sur le marché du travail, afin d'évaluer et valider leurs compétences et les aider à accéder à une première expérience professionnelle (Action 34) ;
- les jeunes implantés dans des territoires caractérisés par des conditions géographiques, économiques et sociales particulièrement défavorables à l'accès à l'emploi, afin de les faire bénéficier d'accompagnement dans des parcours

individualisés associant, en fonction des besoins, orientation, formation, et emploi (Action 36) ;

- les jeunes femmes ayant des difficultés d'accès à l'emploi, afin de les faire bénéficier d'actions de formation et de création d'emploi (Action 37) ;
- les jeunes femmes sans emploi qui désirent créer une start-up ou une entreprise de technologie innovante, afin de les faire bénéficier de formations et d'accompagnement (Action 39) ;
- les jeunes femmes issues de zones rurales, afin de les faire bénéficier de formations, notamment dans le domaine des technologies numériques (Action 39).

Au Luxembourg, une gamme étendue de formations a été mise en place depuis 2015 à l'intention de différentes catégories :

- chômeurs, auxquels s'adressent les programmes *Fit4 Entrepreneurship*⁸⁶ (coaching et formation à la création et à la gestion d'entreprise), *Fit4 Green&BuildJobs*⁸⁷ (formation aux professions du bâtiment), et *Fit4Coding*⁸⁸ (formation à la profession de développeur informatique) ;
- jeunes chômeurs (âgés de moins de 30 ans), auxquels s'adresse plus particulièrement le

⁸⁶ <https://adem.public.lu/en/demandeurs-demploi/Creer-ou-reprendre-une-entreprise/FIT4-Entrepreneurship.html>

⁸⁷ https://adem.public.lu/dam-assets/fr/publications/demandeurs-emploi/2018/Flyer-FIT4-Green_BuildJobs/Fit4Greenbuildjob2017.pdf

⁸⁸ <https://digital-luxembourg.public.lu/initiatives/fit4coding>

programme *Fit4 Digital Future*⁸⁹, centré sur la formation à la sécurité informatique, à la création d'identité visuelle, à la création de sites internet, et aux bases de données relationnelles ;

- chômeurs âgés de plus de 45 ans, auxquels s'adresse le *Contrat de réinsertion emploi*⁹⁰, qui permet de bénéficier de formations théoriques et pratiques et de recevoir une indemnité mensuelle ;
- chômeurs souffrant de handicap, qui peuvent bénéficier du *Contrat de réinsertion emploi* mais aussi du programme COSP-HR⁹¹, qui comprend notamment des séquences de formation en langues, communication, bureautique, ergonomie et sécurité au travail, et vise à faciliter l'insertion ou la réinsertion professionnelle ;
- jeunes sortis prématurément du système d'éducation et de formation qui, comme les chômeurs, peuvent bénéficier du programme *Fit4Coding* ;
- migrants et demandeurs d'asile, auxquels s'adressent notamment
 - le *Parcours d'intégration accompagné*⁹², organisé par l'Office national de l'accueil et le ministère de l'Éducation nationale pour offrir un

⁸⁹ <https://adem.public.lu/dam-assets/fr/publications/demandeurs-emploi/2017/Flyer-Fit4Digitalfuture/Fit4digitalfuture.pdf>

⁹⁰ https://adem.public.lu/fr/employeurs/demander-aides-financieres/embaucher_de_45-ans/contrat-reinsertion-emploi-employeur.html

⁹¹ <https://adem.public.lu/fr/demandeurs-demplacement/salaries-capacite-travail-reduite/aides-mesures/COSP-HR.html>

⁹² <https://integratioun.lu/project/parcours-dintegration-accompagne-pia/>

accompagnement personnalisé et des séquences de formation : cours d’alphabétisation, de luxembourgeois, de français ou d’autres langues, et apprentissage en situation de travail ;

- le programme *Words4Work*, organisé par l’Agence pour le développement de l’emploi et opéré par l’Institut national des langues pour dispenser des cours de français général et de français orienté vers des professions en demande – employé de rayon, aide-peintre, aide-menuisier, maçon, plongeur, agent polyvalent en restauration, aide-cuisinier, femme de chambre, agent polyvalent technicien, agent de nettoyage ;
- et le programme *Connections4work*⁹³, organisé par l’Association de soutien aux travailleurs immigrés en conventionnement avec les ministères du Travail et de l’Intégration pour dispenser des cours de langues ciblés sur des professions en pénurie de main d’œuvre.

En Belgique francophone, Bruxelles Formation, en charge de la formation professionnelle dans la Région de Bruxelles-Capitale, a mis en place depuis 2016 l’initiative *Formtruck*. Véhicule dédié à l’information et au conseil sur les possibilités de formation, le Formtruck se déplace dans différents quartiers de Bruxelles, mettant à disposition du public, et en particulier des personnes en recherche d’emploi, documentation et services de conseillers en formation professionnelle.

⁹³ <https://www.asti.lu/connections4work/>

En France, plusieurs initiatives visant à élargir l'accès de catégories défavorisées à la formation professionnelle ont été prises depuis 2015. En font partie, notamment :

- le parcours *Réussite Apprentissage*⁹⁴, lancé en 2015 pour accroître l'offre de places d'apprentissage accessibles aux jeunes « *issus des quartiers prioritaires de la politique de la ville* » ;
- le *Plan 500 000 formations supplémentaires*⁹⁵ pour demandeurs d'emploi, démarré en 2016 ;
- la troisième génération du *Programme d'Investissements d'Avenir*⁹⁶, démarrée en 2017 dans le cadre du *Grand Plan d'Investissement*, et dédiée notamment à soutenir l'actualisation et le renforcement des compétences des personnes en emploi ou en transition vers l'emploi ;
- le *Plan d'Investissement dans les Compétences*, lui aussi mis en place en 2017 dans le cadre du *Grand Plan d'Investissement*, et dédié au soutien de la formation professionnelle des jeunes en situation de décrochage scolaire et de demandeurs d'emplois éloignés du marché du travail ;

⁹⁴ Lancement du parcours « Réussite Apprentissage » (<https://travail-emploi.gouv.fr/archives/archives-presse/archives-communiques-de-presse/article/lancement-du-parcours-reussite-apprentissage>)

⁹⁵ Le Plan 500 000 formations supplémentaires (<https://travail-emploi.gouv.fr/archives/archives-courantes/plan-500-000-formations-supplementaires/>)

⁹⁶ Le Programme d'Investissements d'Avenir (<https://www.gouvernement.fr/un-programme-pour-investir-l-avenir>)

- la *Grande École du Numérique*⁹⁷, réseau mis en place à partir de 2016 et formant aux professions du numérique, adressé tout particulièrement aux jeunes éloignés de l'emploi, aux femmes, et aux personnes issues des quartiers prioritaires de la politique de la ville ou d'une zone de revitalisation rurale.

3.2. Flexibilité et perméabilité

Aux termes du Processus de Copenhague et de la Recommandation du 24 novembre 2020, les programmes de formation professionnelle devraient être flexibles et perméables. Un programme est flexible s'il permet à l'apprenant d'y participer suivant des modalités adaptables en fonction de sa situation, par exemple en cours du soir s'il est occupé dans la journée, ou à distance s'il ne réside pas sur place. Un programme de formation est perméable s'il est accessible à différents points d'entrée (et non pas seulement à son début) par des équivalences et/ou des passerelles à partir d'autres programmes de formation. Un programme perméable permet par exemple de poursuivre en contexte formel un cursus de formation commencé en contexte non-formel. La perméabilité s'entend ici au sens strict, c'est-à-dire entre dispositifs de formation, entre lesquels elle autorise l'apprenant à circuler sans barrière, et en tout cas sans nécessiter de procédure lourde de validation. Flexibilisation et perméabilisation ont pour corollaire la tendance à l'individualisation des parcours.

Du point de vue des concepteurs de la politique européenne de formation professionnelle, flexibilité et perméabilité sont des facteurs d'inclusivité. Elles élargissent

⁹⁷ [La Grande École du Numérique](https://www.grandeecolenumérique.fr/)
(<https://www.grandeecolenumérique.fr/>)

la gamme des opportunités de formation offertes à tous, et favorisent l'équité et la cohésion sociales. Elles permettent en outre de faciliter l'actualisation des qualifications de la main d'œuvre et favorisent donc aussi l'adaptation des économies au changement technologique et au vieillissement démographique. De surcroît, pour pouvoir atteindre leur plein effet, flexibilité et perméabilité devraient s'appliquer non seulement dans l'espace de la formation professionnelle, mais aussi dans l'enseignement général et dans l'enseignement supérieur, de façon à maximiser la circulation des apprenants aussi bien en provenance qu'à destination de la formation professionnelle. Enfin, rendre flexibles et perméables tous les segments des systèmes d'éducation et de formation favoriserait la réalisation de l'objectif consistant à faire du principe de formation tout au long de la vie, une réalité.

La politique européenne de la formation professionnelle encourage donc la flexibilité et la perméabilité des formations, et les mesures permettant de les mettre en œuvre. Parmi celles-ci, la modularisation des enseignements et des certifications (notamment par certification partielle⁹⁸ et crédits d'apprentissage). La modularisation permet la capitalisation : l'apprenant peut accumuler au fil du temps des certifications partielles ou des crédits, dont la somme lui permettra *in fine* d'obtenir une certification complète. La modularisation est donc un outil de flexibilité au service de

⁹⁸ La *Stratégie européenne en matière de compétences* publiée en 2020 par la Commission envisageait ainsi, dans son Action 10, l'élaboration d'une norme européenne pour les « micro-qualifications », c'est-à-dire en fait les microcertifications.

Stratégie en matière de compétences, 2020
(CELEX:52020DC0274)

l'apprenant. Elle peut aussi servir aux institutions éducatives dans l'aménagement de la perméabilité.

Au niveau communautaire, deux principales actions ont été menées en faveur de la flexibilité et de la perméabilité. La première est la mise en place du système ECVET (*European Credit System for Vocational Education and Training*), système de crédits d'apprentissage pour la formation professionnelle, initié en 2009⁹⁹. ECVET était le pendant pour la formation professionnelle des ECTS (*European Credit Transfer and Accumulation System*) mis en place dans l'enseignement supérieur dans le cadre du Processus de Bologne au début des années 2000. ECVET visait à permettre à l'apprenant d'accumuler des crédits d'apprentissage, et le cas échéant de les transférer, c'est-à-dire de les faire valoir pour l'accès à une formation ou certification autre que celle(s) où ces crédits avaient été acquis. Dans le système ECVET, une année de formation professionnelle à temps plein en contexte formel correspondait à 60 points de crédit, ventilés par unités d'apprentissage (modules) composant la certification. ECVET était donc un outil susceptible de favoriser la flexibilité (capitalisation) et la perméabilité (fongibilité des points de crédit) des formations. Cependant, l'évaluation d'ECVET établie par la Commission en 2019 (European Commission, 2019) montre qu'après une décennie d'activité, ECVET n'a pas suffisamment convaincu ses potentiels utilisateurs. Notamment, le rapport d'évaluation indique (p. 75) que dans différents États membres, les communautés de la formation professionnelle ont été réticentes à utiliser le système ECVET, considérant le principe de certification

⁹⁹ [Recommandation 2009/C155/02 du 18 juin 2009](#)
(CELEX:32009H0708(02))

partielle comme peu pertinent. Ces réticences se fondent sur l'idée que la référence à la compétence professionnelle de l'apprenant n'a de sens que si cette compétence professionnelle est complète, résultant d'un processus de formation mené à son terme. Dès lors, une formation professionnelle de qualité ne peut s'accommoder de compétences partielles et partiellement certifiées. Tirant les conséquences du constat établi par cette évaluation, la Recommandation du 24 novembre 2020 indique que *« l'application du concept des points ECVET ne s'est toutefois pas généralisée, et l'ECVET n'a pas débouché sur l'élaboration d'un système européen de crédits pour l'enseignement et la formation professionnels »*. La Recommandation met donc fin au système ECVET.

La deuxième initiative communautaire au soutien de la flexibilité et de la perméabilité est plus récente et a trait aux microcertifications. Dans sa Stratégie européenne en matière de compétences publiée en 2020, la Commission envisageait (Action 10) l'élaboration d'une norme européenne pour les microcertifications. À cette fin, la Commission a mené en 2020 et 2021 des consultations auprès d'experts, de parties prenantes, et du grand public, et sur cette base a élaboré et soumis au Conseil en décembre 2021 une proposition de Recommandation¹⁰⁰ en vue de l'adoption d'une approche européenne de la microcertification. La proposition énonce la définition et les descripteurs d'une microcertification, et invite les États membres à en encourager l'usage aux fins d'inclusivité et de formation tout au long de la vie. Il ne s'agit donc plus ici d'un système de points fongibles

¹⁰⁰ Proposition de Recommandation du Conseil sur une approche européenne des microcertifications pour l'apprentissage tout au long de la vie et l'employabilité (CELEX:52021DC0770)

automatiquement reconnus comme c'était le cas dans ECVET. Cependant, l'idée de certifier une subdivision de compétence ou de qualification demeure, ce qui ne laisse pas d'interroger sur l'accueil qui sera réservé par les praticiens à ces microcertifications.

Au niveau des États membres, le rapport de synthèse Cedefop-ETF sur la mise en œuvre du Communiqué de Bruges (Cedefop, 2015, p. 81) indique qu'en 2010, près de la moitié des États membres n'avaient pas de modularisation dans leurs systèmes de formation professionnelle initiale. Différents États membres y ont remédié depuis lors.

En Belgique francophone, la Certification par unités¹⁰¹ (CPU) a été introduite dans l'enseignement secondaire professionnel dès 2011. Le régime de la CPU consiste à structurer le programme de formation professionnelle considéré sous la forme d'Unités d'acquis d'apprentissage (UAA), chaque UAA consistant en un « *ensemble cohérent d'acquis d'apprentissage susceptible d'être évalué et validé* ». L'apprenant peut alors valider progressivement les différentes UAA jusqu'à atteindre son objectif de formation professionnelle. L'introduction de la CPU s'effectue graduellement, ne s'étendant chaque année qu'à une nouvelle poignée de spécialités.

En Lituanie, un Arrêté¹⁰² du ministre de l'Éducation a décidé en 2015 la modularisation de tous les programmes de

¹⁰¹ La Certification par unités – Site Fédération Wallonie-Bruxelles (<http://www.enseignement.be/index.php?page=26558&navi=3310>)

¹⁰² Arrêté V-232 du ministère de l'Éducation en date du 23 mars 2015, modifiant l'arrêté V-1435 du 27 août 2010, en lituanien (<https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/b1d753f0d2b511e4bcd1a882e9a189f1>)

formation professionnelle initiale et continue du système formel d'éducation et de formation (Cedefop, 2020d, pp. 22-23).

En Lettonie, la Loi du 22 juin 2017¹⁰³, qui amendait celle de 1999 sur la formation professionnelle¹⁰⁴, a ouvert la voie à la modularisation du système de formation professionnelle.

À Chypre également, le Plan stratégique 2015-2020 pour la formation professionnelle a prévu la modularisation de tous les programmes de formation professionnelle (initiale et continue) du système formel d'éducation et de formation (Cedefop, 2020e, p. 22).

Aux Pays-Bas, une décision¹⁰⁵ du ministre de l'Éducation a autorisé en 2016 les instituts privés de formation professionnelle (initiale et continue) à délivrer des certifications partielles.

Dans le même esprit, la Loi française du 5 septembre 2018¹⁰⁶ prévoit que « *les certifications professionnelles sont constituées de blocs de compétences, ensembles homogènes et cohérents de compétences contribuant à l'exercice*

¹⁰³ Loi du 22 juin 2017, en letton (<https://likumi.lv/ta/id/292030-grozijumi-profesionalas-izglitibas-likuma>)

¹⁰⁴ Loi sur l'enseignement professionnel, en letton (<https://likumi.lv/doc.php?id=20244>)

¹⁰⁵ Règlement MBO-930125 du ministre de l'Éducation en date du 19 septembre 2016 (en néerlandais) (<https://zoek.officielebekendmakingen.nl/stcrt-2016-50654.pdf>)

¹⁰⁶ Article 31 de la loi n° 2018-771 du 5 septembre 2018 pour la liberté de choisir son avenir professionnel introduisant un nouvel Article L. 6113-1 du Code du travail (https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/article_jo/JORFARTI000037367691)

autonome d'une activité professionnelle et pouvant être évaluées et validées ».

D'autres types d'initiatives nationales, favorables à la perméabilité, ont pu être observées également.

En Grèce, une Loi du 26 février 2018¹⁰⁷ a porté de 1% à 5% du total des inscriptions, le quota réservé aux diplômés de l'enseignement secondaire professionnel autorisés à s'inscrire dans les facultés universitaires et les instituts de technologie de l'enseignement supérieur.

Au Danemark, le programme EUX¹⁰⁸, mis en place graduellement en second cycle secondaire depuis 2010, propose des enseignements généraux et des enseignements professionnels, de façon à, en même temps, dispenser une qualification professionnelle et donner accès à l'enseignement supérieur.

L'approche adoptée en Croatie met en place une perméabilité systémique de la formation professionnelle. Le *Programme de développement du système de formation*

¹⁰⁷ Mise en œuvre par une Décision d'application de mars 2018 (en grec)

http://www.et.gr/idos-nph/search/pdfViewerForm.html?args=5C7QrtC22wG3UHK-ZeQumndtvSoClrL8xsZg9V1LBgh5MXD0LzQTLf7MGgcO23N88knBzLCmTXKaO6fpVZ6Lx3UnKl3nP8NxdnJ5r9cmWyJWelDvWS_18kAEhATUkJb0x1LIIdQ163nV9K--td6SIuePGWzR9kTMwcc_q1mD0-t-Woo0YvIH_a_iCxBTKUEcNI

¹⁰⁸ Guide pédagogique – Site du ministère de l'Éducation (en danois) (<https://www.ug.dk/uddannelser/artikleromuddannelser/omerhvervsuddannelser/eux>)

*professionnelle 2016-2020*¹⁰⁹ définit les programmes de formation professionnelle comme composantes d'une structure emboîtée. Un cadre national des programmes de formation professionnelle établit les valeurs, objectifs, contenus, méthodes pédagogiques, et modalités d'évaluation. Ce cadre national est ensuite décliné en cadres sectoriels, dans lesquels les spécificités des secteurs d'activité économique sont prises en compte, notamment quant aux contenus et pratiques professionnelles. Enfin, chaque institution éducative établit son propre programme de formation en adaptant le cadre sectoriel dans lequel elle s'inscrit. La déclinaison au niveau des établissements permet de prendre en compte les spécificités locales, de façon à répondre au plus près aux besoins de l'économie locale. En même temps, les points communs entre programmes sectoriels, et entre programmes d'établissements au sein d'un même secteur, sont de nature à favoriser la perméabilité.

3.3. Orientation professionnelle

L'orientation professionnelle a pour objet d'aider l'individu à : (a) mettre au clair ses valeurs, centres d'intérêt, compétences, forces et faiblesses ; (b) réfléchir avec lucidité sur son parcours et ses expériences ; (c) comprendre les possibilités éducatives et professionnelles qui lui sont accessibles ; (d) formuler des objectifs éducatifs et professionnels cohérents, et des plans pour les réaliser ; et (e) prendre des décisions pour mettre en œuvre ces plans.

¹⁰⁹ *VET System Development Programme (2016-2020)*, pp. 9-11.
(https://www.asoo.hr/UserDocsImages/VET_Programme_EN.pdf)

L'orientation est une condition de l'inclusivité. Les dispositifs d'orientation informent les publics cibles de l'offre de formation qui leur est adressée, des modalités pour en bénéficier, des modalités de poursuite des cursus, des mesures de flexibilité et de perméabilité disponibles, et des possibilités, conditions et modalités d'évolution et de transition au cours de la vie professionnelle. L'inclusivité nécessite donc des dispositifs d'orientation professionnelle efficaces et accessibles, tout au long de la vie, implantés dans tous les segments de la formation professionnelle, initiale et continue, formelle et non-formelle.

La politique européenne de la formation professionnelle encourage donc la généralisation de systèmes d'orientation professionnelle à finalité inclusive. En particulier, deux Résolutions du Conseil, adoptées en 2004¹¹⁰ et 2008¹¹¹, et le Communiqué de Bruges, recommandent d'y intégrer des dispositifs d'éducation de l'apprenant à la gestion autonome de sa propre orientation tout au long de la vie, de son parcours de formation, et de son parcours professionnel (« gestion de carrière »). La Résolution de 2008 précise que

la « capacité à s'orienter tout au long de la vie » est « déterminante pour donner aux citoyens les moyens de les rendre acteurs de la construction de leur parcours d'éducation, de formation, d'insertion et de vie professionnelle » et inclut de « se familiariser avec l'environnement économique, les entreprises et les

¹¹⁰ Résolution 9286/04 du 18 mai 2004 (en anglais) : Draft Resolution on Guidance (<https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST%209286%202004%20INIT/EN/pdf>)

¹¹¹ Résolution 2008/C 319/02 du 21 novembre 2008 (OJ:C:2008:319:0004:0007:FR:PDF)

métiers ; savoir s'auto-évaluer, se connaître soi-même et être capable de décrire les compétences acquises dans le cadre de l'éducation formelle, informelle et non formelle ; connaître les systèmes d'éducation, de formation et de certification ».

Le rapport de synthèse Cedefop-ETF sur la mise en œuvre du Communiqué de Bruges (Cedefop, 2015, p. 81) indique qu'en 2010, près de la moitié des États membres n'avaient pas de dispositif d'orientation dans leur système de formation professionnelle. Différents exemples illustrent la mise en œuvre des prescriptions communautaires intervenue depuis lors.

Aux Pays-Bas, une série d'actions ont été engagées en vue de renforcer l'orientation professionnelle dans les systèmes d'éducation et de formation. Entre 2011 et 2016 a été conçu, expérimenté, et mis en place un site internet mettant à disposition des outils d'orientation, avec le soutien du ministère de l'Éducation. À partir de 2016 ont été conçus des profils de compétences pour les professionnels de l'orientation. En 2017, le thème de l'orientation professionnelle a été intégré parmi les critères d'évaluation de la qualité des programmes de l'enseignement primaire, secondaire général, et secondaire professionnel¹¹² ; un centre d'expertise en orientation professionnelle pour l'ensemble

¹¹² Aux Pays-Bas, chaque institution d'éducation définit ses propres programmes, intégralement, ou en partie sur la base d'options proposées par l'Institut national des programmes (SLO), dans le cadre général de la politique éducative et des objectifs éducatifs définis par le gouvernement. Les programmes mis en œuvre par les établissements sont évalués par le service de l'Inspection du ministère de l'Éducation.

de l'enseignement primaire, secondaire, et supérieur, a été créé (Cedefop, 2020f, pp. 25-26).

En Lettonie, un Arrêté¹¹³ du Conseil des ministre adopté en 2015 établit un plan de mise en œuvre de « *l'éducation à la carrière* » dans l'enseignement général et professionnel. L'éducation à la carrière y est définie comme le processus éducatif visant à l'acquisition de compétences permettant à l'individu de collecter, analyser, et organiser des informations sur soi-même, sur les formations, et sur l'emploi, et de prendre et mettre en œuvre des décisions pour gérer son parcours de formation, son parcours professionnel, et son parcours de vie.

Au Luxembourg, un projet pilote visant à élaborer un cadre national de référence pour l'orientation scolaire et professionnelle, et à structurer les dispositifs d'orientation, est mis en place en 2015. En 2016, la procédure d'orientation

¹¹³ Arrêté n° 821 du 30/12/2015 relatif à *l'éducation à la carrière* (en letton) (<https://likumi.lv/ta/id/278999-par-karjeras-izglitibas-istenosanas-planu-valsts-un-pasvaldibu-visparejas-un-profesionalas-izglitibas-iestades-2015-2020>)

en Cycle 4 de l'école fondamentale¹¹⁴ est modifiée¹¹⁵ : le démarrage du processus d'orientation vers l'une ou l'autre des deux voies (« classique » ou « générale ») de l'enseignement secondaire¹¹⁶ est avancé de la 2^{ème} année à la 1^{ère} année du Cycle 4 ; les parents sont impliqués dans le processus d'orientation dès son démarrage, sont informés des résultats de l'élève et des options qui lui sont accessibles, échangent avec le professeur responsable de l'élève, et deviennent avec lui co-décisionnaires de l'orientation. En 2017, une loi¹¹⁷ restructure la *Maison de l'orientation* (créée en 2012) en un guichet unique regroupant dans le même lieu

¹¹⁴ L'école fondamentale au Luxembourg se compose

- du Cycle 1, comprenant
 - une année d'éducation précoce, facultative, pour les enfants ayant atteint l'âge de 3 ans ;
 - deux années d'éducation préscolaire, obligatoires, pour les enfants âgés de 4 et 5 ans ;
- et de l'école primaire, structurée en trois cycles de deux ans chacun,
 - Cycle 2, enfants âgés de 6 et 7 ans ;
 - Cycle 3, enfants âgés de 8 et 9 ans ;
 - Cycle 4, enfants âgés de 10 et 11 ans.

¹¹⁵ Orientation scolaire et professionnelle – Site du ministère de l'Éducation (<https://men.public.lu/fr/themes-transversaux/orientation.html>)

¹¹⁶ L'enseignement secondaire (« lycée ») propose deux principales voies : l'enseignement secondaire « classique » (préparant des élèves ayant de bonnes connaissances en mathématiques, en français, et en allemand, à des études universitaires) ; et l'enseignement secondaire « général » (filières générales vers l'enseignement supérieur pour les autres élèves, filières technologiques, et filières professionnelles).

¹¹⁷ Loi du 22 juin 2017 sur la Maison de l'orientation (<https://legilux.public.lu/eli/etat/leg/loi/2017/06/22/a605/jo>)

l'ensemble des administrations publiques du secteur de l'orientation scolaire et professionnelle. La mission lui est assignée de dispenser à toutes les catégories de la population, sans distinction d'âge, des services d'orientation et d'éducation à l'orientation. L'article 12 de la loi institue le *Cadre de référence pour l'orientation scolaire et professionnelle*¹¹⁸, qui définit les missions de l'orientation et organise l'action des établissements en matière d'orientation.

En 2015 en Croatie, un site d'orientation professionnelle¹¹⁹ destiné aux étudiants et aux actifs occupés ou au chômage est mis en place, et surtout, une ambitieuse *Stratégie pour l'orientation professionnelle tout au long de la vie*¹²⁰ est établie. La Stratégie vise la mise en place d'un système national d'orientation professionnelle et d'éducation à la gestion de carrière, accessible, inclusif, et intégré, couvrant aussi bien les systèmes d'éducation et de formation que la vie professionnelle et les services sociaux. Notamment, la dimension professionnelle est jugée trop souvent négligée dans le système d'orientation scolaire alors en vigueur. La Stratégie prévoit notamment de professionnaliser les conseillers d'orientation, et d'instaurer

¹¹⁸ Cadre de référence pour l'orientation scolaire et professionnelle, version de mars 2019 (<https://men.public.lu/dam-assets/catalogue-publications/orientation/informations-generales/Cadre-de-r%C3%A9f%C3%A9rence-pour-l%27orientation-scolaire-et-professionnelle.pdf>)

¹¹⁹ Site e-orientation (en croate) : e-Usmjeravanje (<https://e-usmjeravanje.hzz.hr/>)

¹²⁰ Strategy for lifelong career guidance in the Republic of Croatia 2016-2020 (https://epale.ec.europa.eu/sites/default/files/strategija_cpu_eng_kon_v2.pdf)

un système d'assurance qualité pour les prestations d'orientation. À partir de 2016, des *Centres d'orientation professionnelle tout au long de la vie* coopèrent avec une gamme étendue de partenaires locaux (agences de développement local, centres d'aide sociale, associations, institutions éducatives, notamment) pour identifier les besoins à l'échelle locale et définir des prestations adaptées d'orientation professionnelle (Cedefop, 2020g, pp. 33-35).

En Espagne, le *Plan de choc pour l'emploi des jeunes 2019-2021*¹²¹ projetait lui aussi des mesures d'envergure. Il prévoyait (Actions 1, 2, 6 et 7) la constitution, dans le cadre du service public de l'emploi, d'un réseau de 3000 agents chargés de fournir des prestations individualisées d'orientation professionnelle, comprenant l'établissement d'un diagnostic ; la définition de parcours vers l'emploi soit en Espagne même soit à l'étranger et incluant des actions de formation complémentaire si nécessaire ; la fourniture d'information et d'assistance ; et le suivi sur la durée. Les agents devaient au préalable recevoir une formation à l'orientation et au placement sur le marché du travail, et une formation de sensibilisation aux problématiques de l'égalité des chances et des discriminations, notamment celles liées au genre et à l'origine sociale ou ethnique.

¹²¹ - [Plan de Choque por el Empleo Joven](https://sepe.es/SiteSepe/contenidos/que_es_el_sepe/publicaciones/pdf/pdf_empleo/Plan-de-Choque-Empleo-Joven-2019-2021.pdf) (en espagnol)
(https://sepe.es/SiteSepe/contenidos/que_es_el_sepe/publicaciones/pdf/pdf_empleo/Plan-de-Choque-Empleo-Joven-2019-2021.pdf)
- [Action Plan for Youth Employment 2019-2021](https://sepe.es/SiteSepe/contenidos/que_es_el_sepe/publicaciones/pdf/pdf_empleo/Plan-de-Choque-Empleo-Joven-2019-2021-ing.pdf) (en anglais)
(https://sepe.es/SiteSepe/contenidos/que_es_el_sepe/publicaciones/pdf/pdf_empleo/Plan-de-Choque-Empleo-Joven-2019-2021-ing.pdf)

En Pologne, la Loi du 14 décembre 2016¹²² prévoit l'attribution des responsabilités pour l'organisation de l'orientation professionnelle, mise en œuvre ensuite par l'Ordonnance¹²³ du ministre de l'Éducation nationale en date du 12 février 2019 sur l'orientation professionnelle. L'ordonnance définit les programmes des enseignements d'éducation à l'orientation professionnelle. Celle-ci est entreprise dès le plus jeune âge, comme l'illustre le programme des classes maternelles et préscolaires (Voir Encadré 2 ci-après).

Encadré 2.

Programme de l'orientation professionnelle pour les maternelles, unités préscolaires dans les écoles primaires, et autres formes d'éducation préscolaire

1. Apprendre à se connaître

L'enfant :

- 1.1 décrit ce qu'il/elle aime faire ;
- 1.2 donne des exemples de ce qui l'intéresse ;
- 1.3 décrit ce qu'il/elle fait bien ;
- 1.4 passe à l'action et décrit ce qui en est ressorti pour lui/elle et pour les autres.

2. Le monde des métiers et le marché du travail

L'enfant :

- 2.1 joue divers rôles professionnels ;
- 2.2 nomme des professions exercées par des personnes dans son voisinage immédiat ; des professions qui ont

¹²² Loi sur l'éducation, Articles 47, 93, 98, et 123 (en polonais) : USTAWA z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (<http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170000059/T/D20170059L.pdf>)

¹²³ Ordonnance du 12 février 2019 sur l'orientation professionnelle (<https://www.dziennikustaw.gov.pl/D2019000032501.pdf>)

suscité son intérêt ; identifie et décrit les activités professionnelles exercées par ces personnes ;

2.3 indique les métiers impliqués dans l'élaboration des produits du quotidien et dans les événements auxquels il/elle assiste, par exemple en allant faire des courses, au concert, à la poste ;

2.4 essaie d'utiliser les outils et l'équipement conformément à leur destination et de manière créative et non conventionnelle ;

2.5 parle de soi-même dans un groupe de pairs.

3. Marché de l'éducation et apprentissage tout au long de la vie

L'enfant :

3.1 nomme les étapes de l'enseignement (sans qu'il soit nécessaire de suivre l'ordre chronologique) ;

3.2 nomme les activités qu'il/elle aime apprendre.

4. Planification de son propre développement et prise de décisions éducatives et professionnelles

L'enfant :

4.1 dit ce qu'il/elle aimerait devenir ;

4.2 au mieux de ses capacités, planifie ses propres activités ou les activités du groupe de pairs, en indiquant les activités et les tâches individuelles nécessaires pour atteindre l'objectif ;

4.3 essaie de prendre des décisions sur des questions importantes pour lui/elle, individuellement et dans le cadre des activités du groupe de pairs.

CHAPITRE 4. IMMERSION PROFESSIONNELLE

Une caractéristique majeure de la politique européenne de la formation professionnelle est l'importance cruciale qu'elle attache à ce que la formation soit, pour une part significative, dispensée en milieu professionnel (*work-based learning*). En formation initiale comme en formation continue, intégrer la formation à la situation de travail permet à l'apprenant de faire directement le lien entre le contenu enseigné et sa portée pratique. En formation initiale, l'immersion en contexte professionnel présente l'avantage de permettre de commencer à forger, dès la phase de formation, l'identité professionnelle de l'apprenant. Elle permet en outre à ce dernier de s'informer au plus tôt sur la réalité du métier et de la vie professionnelle. Dans le cas d'apprenants en situation d'échec dans un système éducatif dominé par l'abstraction, le caractère réaliste et concret de l'immersion en contexte professionnel peut exercer un effet de motivation, offrir des opportunités d'accomplissement et de réussite, et aider l'apprenant à recouvrer ou renforcer sa confiance en soi et son estime de soi. Dans le cas d'actifs occupés, intégrer la formation dans la situation de travail permet à l'apprenant de se former tout en poursuivant son activité professionnelle. Du fait de ces différents effets, l'immersion en contexte professionnel est un facteur d'inclusivité. C'est aussi un facteur d'employabilité. Du point de vue de l'employeur, la mise en connexion du contenu enseigné avec la réalité de la situation de travail est une garantie de la capacité de la formation à rendre l'apprenant opérationnel. La formation en immersion

favorise aussi l'actualisation des compétences des actifs en poste tout en maintenant la continuité du processus de production.

La politique européenne de la formation professionnelle recommande donc de favoriser autant que possible l'immersion des apprenants dans un contexte professionnel. La Recommandation du 24 novembre 2020¹²⁴ invite les États membres à contribuer à la réalisation de l'objectif communautaire consistant à ce qu'à l'horizon 2025, 60 % des « jeunes »¹²⁵ diplômés de formation professionnelle aient pu bénéficier d'un apprentissage en milieu professionnel¹²⁶ au cours de leurs études. Étant donné que l'enseignement professionnel comporte non seulement du contenu professionnel, mais aussi du contenu général et théorique, l'immersion s'entend en mode alterné, articulant phases en milieu scolaire et phases en milieu professionnel. Le modèle peut se décliner de façons variables suivant les pratiques et réglementations nationales, mais l'approche européenne définit tout de même deux régimes de référence pour tous les États membres, l'apprentissage professionnel et le stage.

La Recommandation du 10 mars 2014¹²⁷ définit le stage comme

¹²⁴ Recommandation 2020/C 417/01 du 24 novembre 2020
(CELEX:32020H1202(01))

¹²⁵ « *Tranche d'âge des 20-34 ans ayant quitté le système éducatif depuis un à trois ans.* »

¹²⁶ Ensemble des « *expériences professionnelles sur un lieu de travail dans une unité marchande ou non marchande (c'est-à-dire dans une entreprise, un établissement public ou un organisme à but non lucratif) qui faisaient partie du programme d'études formel ayant conduit au niveau d'éducation le plus élevé achevé avec succès.* »

¹²⁷ Recommandation 2014/C 88/01 du 10 mars 2014

une période de pratique professionnelle limitée dans le temps, rémunérée ou non, comportant une dimension pédagogique et une dimension de formation, entreprise afin de permettre au stagiaire d'acquérir une expérience pratique et professionnelle en vue d'améliorer l'employabilité et de faciliter la transition vers un emploi régulier.

Aux termes de cette Recommandation, le stage – lorsqu'il n'est pas déjà encadré par la réglementation de l'éducation ou de la formation professionnelle – doit respecter des principes garantissant un minimum de qualité : ne pas excéder une durée de six mois (sauf justification), et s'inscrire dans le cadre d'une convention entre stagiaire et entité d'accueil, précisant les objectifs d'apprentissage, les conditions de travail, la rémunération s'il y a lieu, et les droits et obligations des parties. Un maître de stage doit être désigné avec mission de guider le stagiaire dans les tâches qui lui sont confiées, et de suivre et d'évaluer sa progression. Les conditions de travail doivent être conformes à la réglementation sociale. Les compétences et qualifications acquises par le stagiaire au cours du stage devraient faire l'objet d'une certification en fin de stage.

La Recommandation du 15 mars 2018¹²⁸ définit l'apprentissage professionnel. L'apprentissage professionnel peut être formel, ou pas. L'apprentissage formel est structuré en vue d'atteindre des objectifs identifiés, par exemple en termes de référentiels de compétences, de formation et d'évaluation. Aux termes de cette Recommandation, un programme de formation

(CELEX:32014H0327(01))

¹²⁸ [Recommandation 2018/C153/01 du 15 mars 2018](#)
(CELEX:32018H0502(01))

professionnelle est un programme d'apprentissage s'il est formel (a), et s'il vise à ce que l'apprenant reçoive, en alternance (b) entre contexte de type scolaire et contexte professionnel, une formation rémunérée (c), débouchant sur une qualification reconnue au plan national (d), et dont le contenu et les modalités sont définis dans le cadre d'un contrat (e) tripartite que l'apprenant signe avec l'employeur et l'institution éducative. La moitié au moins du programme de formation doit être effectuée en immersion professionnelle. Des modulations sont possibles autour de ce cadre de référence, concernant par exemple la proportion exacte de programme dispensée en contexte professionnel ; le versement d'une indemnité au lieu d'une rémunération ; un contrat bipartite (et non tripartite) entre l'apprenant et l'employeur (la participation de l'institution éducative au contrat est optionnelle). La Recommandation invite en particulier à veiller à ce que l'apprenti bénéficie bien de protection sociale et des règles garantissant santé et sécurité au travail. Elle suggère notamment d'envisager des procédures d'accréditation des sites d'immersion professionnelle ; la participation des partenaires sociaux à la conception des programmes ; et la perméabilité entre programmes d'apprentissage et autres programmes de formation.

En juillet 2013, une déclaration conjointe¹²⁹ des confédérations européennes de partenaires sociaux, de la présidence lituanienne du Conseil Européen, et de la Commission, lance l'Alliance européenne pour

¹²⁹ La Déclaration commune a par la suite reçu l'appui d'une Déclaration du Conseil Européen en date du 18 octobre 2013 : [European Alliance for Apprenticeships – Council Declaration](https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST%2014986%202013%20INIT/EN/pdf) (<https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST%2014986%202013%20INIT/EN/pdf>)

l'apprentissage (*European Alliance for Apprenticeships – EAfA*). L'Alliance se compose d'États (États membres de l'UE, pays candidats, États membres de l'Association Européenne de Libre Échange¹³⁰) et de parties prenantes ressortissant de ces États : entreprises, partenaires sociaux, chambres consulaires, organisations professionnelles ou sectorielles, établissements de formation professionnelle, régions, organisations de jeunesse, organismes de recherche. L'objectif de l'Alliance est de promouvoir l'apprentissage professionnel. Outre l'échange d'informations et la mise en réseau, ses activités consistent à mettre à disposition de ses membres des formations et outils pour le développement de systèmes d'apprentissage professionnel.

Parallèlement, les États membres sont invités à accroître autant que possible la part des programmes de formation professionnelle susceptible d'être mise en œuvre en contexte professionnel ; établir des cadres institutionnels et réglementaires clairs pour la pratique de l'immersion professionnelle ; développer les programmes de formation d'apprentis ; soutenir d'un point de vue juridique et financier les institutions éducatives dans le placement en entreprise de stagiaires et apprentis mais aussi d'enseignants et formateurs soucieux de se familiariser plus avant avec le monde de l'entreprise ; et encourager – notamment par des incitations financières et fiscales – les entreprises à accueillir des apprentis et stagiaires, ainsi que des enseignants et formateurs.

Le rapport de synthèse Cedefop-ETF sur la mise en œuvre du Communiqué de Bruges indique qu'en 2010, quasiment tous les États membres avaient, sous une forme ou une autre, des dispositifs de formation en alternance

¹³⁰ Islande, Liechtenstein, Norvège, Suisse.

(Cedefop, 2015, pp. 35-36). Les prescriptions communautaires ont impulsé une intense activité de réforme. Le rapport de synthèse Cedefop-ETF de 2020 sur la mise en œuvre des Conclusions de Riga (Cedefop, 2020a, p. 42-51) montre qu'en 2019, tous les États membres avaient désormais en place des programmes s'apparentant à de l'apprentissage (même si de niveaux de structuration variables, et vérifiant plus ou moins complètement les critères de la Recommandation de 2018). Les États qui ne disposaient pas de tels programmes avant 2015 (Lettonie, Slovaquie, Tchéquie) s'en sont dotés depuis ; la Slovénie, où l'apprentissage n'existait plus dans le système formel d'éducation et de formation, l'y a réactivé ; et les États qui avaient en place des programmes d'apprentissage (ou s'y apparentant) en ont actualisé les contenus et règles de fonctionnement, faisant preuve, le cas échéant, d'innovation.

En Suède, un système d'apprentissage était en place bien avant 2015. Cependant, il ne permettait pas de faire face à la demande de personnel qualifié dans des secteurs professionnels étroits : maçonnerie, serrurerie, scierie, revêtement de sol et carrelage, horticulture, énergie et électricité, et maintenance industrielle. Ces secteurs s'avéraient à la fois trop spécialisés, représentant un nombre limité d'emplois, et attirant trop peu de candidats, pour que les spécialités correspondantes, les compétences pédagogiques, et les équipements (parfois coûteux) nécessaires, puissent être disponibles en lycée professionnel standard. S'appuyant sur des expériences antérieures dans des secteurs ayant connu par le passé des problématiques similaires (notamment la tôlerie industrielle et les professions d'opérateurs d'excavatrices et machines lourdes

de construction), un rapport¹³¹ au gouvernement propose en 2015 la mise en place d'écoles professionnelles. L'école professionnelle est conçue, pour un secteur donné, comme un centre de formation spécialisé unique sur le territoire national, abritant les meilleurs professeurs du domaine, et doté de l'équipement le plus avancé. L'école professionnelle devient un rouage du système d'apprentissage. Elle reçoit en formation les élèves de tous les lycées du pays intéressés par la spécialisation proposée. Le stage dure de 15 à 20 semaines, réparties sur les deuxième et troisième années de lycée, soit 4 à 5 semaines par semestre. Le dispositif est mis en place en collaboration avec le secteur concerné, qui met à disposition des places de pratique en milieu de travail. La proposition, traduite en projet de loi, a débouché en juin 2017 sur une loi entrée en vigueur le 1^{er} août 2017, pour une expérimentation de cinq ans à partir de l'automne 2018.

En Italie, la réforme du système d'apprentissage¹³² innove en introduisant, à côté de voies plus traditionnelles¹³³, l'apprentissage « *pour l'enseignement*

¹³¹ *Choisir un métier*, Rapport final de l'enquête sur le programme de formation professionnelle, Stockholm, 2015 (en suédois) : [Välja yrke](https://www.regeringen.se/contentassets/1ccc134ebc9645f199fce4c82984ce81/valja-yrke-sou-201597.pdf) (https://www.regeringen.se/contentassets/1ccc134ebc9645f199fce4c82984ce81/valja-yrke-sou-201597.pdf)

¹³² Décret législatif No 81/2015 du 15 juin 2015, Articles 43 à 45 : [Decreto Legislativo 15 giugno 2015, n. 81, Gazzetta Ufficiale Della Repubblica Italiana, Supplemento ordinario alla Gazzetta Ufficiale, n.144 del 24 giugno 2015 – Serie generale, pp. 25-27.](https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/2015/06/24/144/so/34/sg/pdf) (https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/2015/06/24/144/so/34/sg/pdf)

¹³³ D'une part, l'Article 43 du décret organise l'apprentissage « *en vue d'une qualification professionnelle et d'un diplôme* » (contrat de formation en alternance entre milieu scolaire et entreprise, avec

supérieur et la recherche » (article 45 du décret de juin 2015), contrat destiné aux étudiants de l'enseignement supérieur âgés de 18 à 29 ans. Le contrat est signé entre l'établissement d'enseignement supérieur et un employeur, et stipule le contenu de la partie de sa formation que l'étudiant recevra en entreprise, ainsi que les modalités de la formation en immersion. L'employeur rémunère l'étudiant pour son activité dans l'entreprise.

En France, après une expérience portant sur le recrutement de 10 000 apprentis dans le secteur public non-marchand en 2015-2016, l'article 73 de la Loi du 8 août 2016¹³⁴ innove aussi en instituant l'apprentissage comme l'une des voies d'accès à l'emploi dans le secteur public non-industriel non-commercial. L'apprenti, d'âge compris entre 16 et 30 ans, signe avec une administration un contrat de travail rémunéré et à durée déterminée, et reçoit, dans un Centre de formation d'apprentis, une formation débouchant sur une certification.

indemnité financière, ouvert aux jeunes de 15 à 25 ans en cours d'études dans le système éducatif) ; d'autre part, l'Article 44 organise l'apprentissage « *professionnel* » (contrat de formation par le travail en entreprise en vue d'une qualification professionnelle mais non d'une certification, ouvert à des adultes de 18 à 29 ans, et prévoyant un maximum de 120 heures d'enseignement pour l'acquisition de compétences de base et de « compétences transversales »).

¹³⁴ Loi n° 2016-1088 du 8 août 2016
(<https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFARTI000032984339>)

Les stages ont été réformés aussi. En France, la Loi du 10 juillet 2014¹³⁵ reprend des dispositions de la Recommandation européenne du 10 mars 2014 sur les stages. Le rapport établi en 2016 par la Commission sur la mise en œuvre de la Recommandation de 2014 (European Commission, 2016b) montre qu'entre 2014 et 2016, sept autres États membres¹³⁶ ont introduit les dispositions de la Recommandation dans leur législation relative aux stages. En France encore, en 2015, une circulaire du ministère de l'Éducation¹³⁷ crée les *Pôles de stage*, interfaces entre monde économique et système éducatif en vue de mutualiser et développer l'offre de stages.

Les réformes ont également porté sur les pratiques d'immersion sous statut scolaire, dans lesquelles l'apprenant, élève de lycée, ne signe pas de contrat, n'est pas rémunéré, et a le statut d'élève et non pas de salarié. En Belgique francophone, l'expérimentation de l'immersion en entreprise, engagée en 2012 dans les filières professionnelles de l'enseignement secondaire, a été étendue par une circulaire de 2015¹³⁸. La circulaire dispose que l'immersion en alternance doit permettre à l'apprenant d'acquérir les compétences prévues par le programme officiel, et dans les conditions de certification du programme officiel.

¹³⁵ Loi n° 2014-788 du 10 juillet 2014
(<https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000029223331>)

¹³⁶ Allemagne, Bulgarie, Espagne Grèce, Lituanie, Portugal, et Suède.

¹³⁷ Circulaire n° 2015-035 du 25-2-2015
(https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo9/MENE1505070C.htm?cid_bo=86521)

¹³⁸ Circulaire no 5416 du 17 septembre 2015
(https://gallilex.cfwb.be/document/pdf/41396_000.pdf)

L'apprenant s'initie à la culture d'entreprise et peut être amené à participer à la production dans le cadre d'exercices d'application. L'enseignant reste responsable de l'enseignement, et anime les activités pratiques en collaboration avec le tuteur désigné par l'entreprise.

En Italie, dans la Loi de réforme scolaire de 2015¹³⁹, l'un des objectifs prioritaires assignés aux établissements d'enseignement est « *l'augmentation de l'alternance école-travail en second cycle de l'enseignement secondaire* » (article 1 paragraphe 7, point o). Le paragraphe 33 de l'article 1 fixe à 200 heures au minimum le volume horaire à consacrer aux phases en milieu de travail pour l'ensemble des trois années de lycée (400 heures minimum dans les filières professionnelles).

Parallèlement, les États membres ont pris des initiatives visant à associer plus étroitement le monde de l'entreprise à la conception et à la mise en œuvre des programmes de formation. En Tchéquie par exemple, un amendement de 2017 à la législation scolaire généralise à l'ensemble de l'enseignement secondaire professionnel la participation des employeurs à l'élaboration des programmes d'enseignement. L'amendement prévoit aussi la participation de praticiens d'entreprise aux phases scolaires de l'enseignement ainsi qu'aux examens conduisant à la certification (Cedefop, 2020h, pp. 10-14).

¹³⁹ L. 13 luglio 2015, n. 107 (1). Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione
(http://www.sistemaduale.anpal.gov.it/documentazione/Documenti/Legge_13_luglio_2015_n._107.pdf)

CHAPITRE 5. MOBILITÉ TRANSNATIONALE

Un principe constant de la politique européenne de la formation professionnelle est que le cursus de l'apprenant en formation professionnelle initiale devrait comporter une expérience de mobilité transnationale. La recommandation du 24 novembre 2020¹⁴⁰ invite les États membres à contribuer à ce qu'à l'horizon 2025, 8 % au moins de chaque cohorte annuelle de diplômés de l'enseignement professionnel dans l'ensemble de l'UE aient pu bénéficier d'une mobilité à l'étranger dans le cadre de leur formation.

L'importance de la mobilité transnationale en formation professionnelle initiale découle de l'importance du principe de libre circulation du travail, l'un des principaux objectifs à l'origine de la construction européenne. La familiarisation des apprenants des filières professionnelles à la mobilité transnationale est censée les préparer à être mobiles dans leur vie professionnelle future. Cette préparation est particulièrement impérieuse dans un contexte contemporain marqué, à la fois, d'une part par des phénomènes localisés ici de chômage et là de pénurie de main d'œuvre et de compétences, et d'autre part par la mondialisation, dans laquelle les entreprises ont besoin d'une main d'œuvre mobile capable de les accompagner dans leurs stratégies d'internationalisation.

¹⁴⁰ [Recommandation 2020/C 417/01 du 24 novembre 2020](#)
(CELEX:32020H1202(01))

La politique européenne de la formation professionnelle recommande donc de préparer les apprenants à la mobilité, mais aussi de donner aux enseignants et formateurs des opportunités d'en faire eux-mêmes l'expérience, afin d'être mieux en mesure d'accompagner ensuite leurs élèves, apprentis, et étudiants¹⁴¹. Tant les textes du Processus de Copenhague que ceux des autorités institutionnelles relatifs à la mobilité en formation professionnelle insistent sur l'importance des compétences-clés linguistiques et du développement d'enseignements linguistiques et interculturels dans les cursus de formation professionnelle, mais également d'enseignements linguistiques à l'intention des enseignants et formateurs. Ces prescriptions soulignent notamment que l'enseignement linguistique devrait, là où nécessaire, se focaliser sur les besoins spécifiques liés à la spécialité sectorielle du programme de formation. Les États membres sont invités à encourager les organismes consulaires, sectoriels, et professionnels à soutenir les entreprises qui participent aux échanges transnationaux d'apprenants. Il leur est recommandé d'identifier et lever les obstacles légaux et administratifs susceptibles d'entraver la mobilité transnationale des élèves, étudiants, stagiaires et apprentis de la formation professionnelle. Ils sont également invités à encourager les autorités régionales à développer une culture et des stratégies de la mobilité transnationale.

En particulier, la *Charte de qualité pour la mobilité*¹⁴², établie en 2006, requiert de fournir aux participants à des programmes de mobilité, des prestations d'information et

¹⁴¹ Recommandation 2001/613/CE du 10 juillet 2001
(CELEX:32001H0613)

¹⁴² Recommandation 2006/961/CE) du 18 décembre 2006
(CELEX:32006H0961)

d'orientation ainsi qu'un appui logistique, par exemple pour les questions d'assurance, de protection sociale, ou de sécurité ; d'établir avant le départ un plan de formation précisant les objectifs de la mobilité et les résultats qui en sont attendus ; et de prévoir, dans le pays d'accueil, des tuteurs afin d'aider à l'intégration sur place des participants. La Recommandation du 28 juin 2011¹⁴³ attire l'attention sur la nécessité de motiver s'il y a lieu les apprenants à saisir les opportunités de mobilité ; d'améliorer la reconnaissance sociale de la valeur de la mobilité ; d'assurer la portabilité¹⁴⁴ des aides financières dont bénéficient les apprenants ; et de mettre à disposition des apprenants en cours de mobilité, des équipements et systèmes pratiques et abordables en matière de logement, de restauration, et de transport.

Au niveau communautaire, la politique de mobilité a été mise en œuvre sous la forme de différents programmes organisant et finançant des échanges intra-européens d'apprenants et éducateurs dans le cadre de leur formation professionnelle.

De 1964 à 1984, trois *Programmes communs* successifs d'échange de jeunes travailleurs¹⁴⁵ financent des stages au bénéfice de jeunes âgés de 18 à 28 ans, en emploi ou au chômage, et titulaires d'une formation professionnelle de

¹⁴³ Recommandation 2011/C 199/01 du 28 juin 2011
(CELEX:32011H0707(01))

¹⁴⁴ C'est-à-dire le maintien, pendant la durée d'une mobilité transnationale, des subventions, prestations sociales, bourses, prêts et autres financements dont pouvait bénéficier l'apprenant avant son départ.

¹⁴⁵ - Décision 64/307/CEE du 8 mai 1964 (CELEX:41964X0307)
- Décision 79/642/CEE du 16 juillet 1979 (CELEX:31979D0642)
- Décision 84/636/CEE du 13/12/1984 (CELEX:31984D0636)

base ou d'une expérience professionnelle. Le stage peut être de durée courte (trois semaines à trois mois) ou longue (quatre à seize mois), s'effectue dans une entreprise d'un État membre autre que celui où réside le bénéficiaire, et vise, entre autres, à lui permettre d'améliorer ses connaissances professionnelles et sa connaissance du milieu du travail, d'enrichir son expérience pratique, et d'établir des contacts avec les milieux professionnels du pays d'accueil.

De 1986 à 1990, le programme *Comett*¹⁴⁶, qui s'inscrit dans la perspective de stimuler la coopération université-entreprise en matière de formation aux nouvelles technologies (notamment de l'information et de la communication), finance, entre autres, des bourses permettant à des étudiants et diplômés d'effectuer une période de formation dans des entreprises établies dans un autre État membre ; des bourses pour des personnels d'établissements d'enseignement post-secondaire mis à disposition d'entreprises établies dans un autre État membre ; et des bourses pour des personnels d'entreprise mis à disposition d'universités dans un autre État membre.

De 1990 à 1994 :

- le programme *Lingua*¹⁴⁷ (1990-1994), dans l'objectif de contribuer à améliorer la maîtrise des langues de l'Union, finance, entre autres, la participation de professeurs de langues étrangères à des stages de formation initiale ou continue dans un autre État membre. Le programme finance aussi l'échange d'enseignants et administrateurs de l'enseignement supérieur du secteur de l'enseignement de langues

¹⁴⁶ Décision 86/365/CEE du 24 juillet 1986 (CELEX:31986D0365)

¹⁴⁷ Décision 89/489/CEE du 28 juillet 1989 (CELEX:31989D0489)

étrangères, pour leur permettre de se rendre dans d'autres États membres afin d'y organiser des programmes interuniversitaires de coopération pour l'enseignement de langues étrangères ;

- le programme *Force*¹⁴⁸ (1991-1994), focalisé sur le développement des systèmes de formation continue, finance des bourses pour des stages de formation continue dans un autre État membre, en entreprise ou en organisme de formation, au bénéfice de formateurs et de spécialistes régionaux de la formation, de cadres des départements de ressources humaines, et de salariés d'entreprise exerçant des fonctions de représentation du personnel ;
- le programme *Petra*¹⁴⁹ (1992-1994) offre des opportunités de mobilité à des jeunes de moins de 28 ans qui sont soit (a) en formation professionnelle initiale ; soit (b) titulaires d'une formation professionnelle initiale ou d'une expérience professionnelle pratique, qu'ils soient en situation d'emploi ou de chômage ; soit encore (c) sortis de formation professionnelle initiale et en phase de perfectionnement professionnel. Le programme leur permet de bénéficier d'un placement en formation professionnelle ou en stage en entreprise dans un autre État membre.

De 1995 à 2006, le programme *Leonardo*¹⁵⁰ prend la relève des programmes *Comett*, *Force*, *Petra* et *Lingua*, et

¹⁴⁸ Décision 90/267/CEE du 29 mai 1990 (CELEX:31990D0267)

¹⁴⁹ Décision 91/387/CEE du 22 juillet 1991 (CELEX:31991D0387)

¹⁵⁰ - Décision 94/819/CE du 6 décembre 1994 (CELEX:31994D0819)

finance le placement en entreprise à l'étranger d'apprenants en formation professionnelle initiale, dans le cadre de leurs cursus, et de jeunes travailleurs ; les échanges transnationaux de formateurs et d'administrateurs entre entreprises et institutions de formation pour l'organisation de programmes transnationaux de formation ; les échanges transnationaux de tuteurs, responsables de formation, et responsables des ressources humaines, dans le cadre de leur formation continue ; et les échanges transnationaux de formateurs et tuteurs en langues dans le cadre de leur formation professionnelle initiale et continue.

De 2007 à 2013, le *Programme pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*¹⁵¹ réunit dans un même ensemble les programmes *Comenius*, *Erasmus*, *Leonardo* et *Grundtvig*, et finance, entre autres, des stages transnationaux en entreprise pour des apprenants en formation professionnelle initiale ; et des stages et échanges transnationaux de formateurs, conseillers d'orientation, responsables d'établissements de formation, et personnels d'entreprise chargés de la planification de la formation et de l'orientation professionnelle.

En 2009 est lancé le programme *Erasmus pour jeunes entrepreneurs*¹⁵², qui finance la mobilité de candidats à la

- Décision 1999/382/CE du 26 avril 1999 – Leonardo Phase 2, version amendée et consolidée du 1^{er} mai 2004
(CELEX:01999D0382-20040501)

¹⁵¹ Décision 1720/2006/CE du 15/11/2006 (CELEX:32006D1720)

¹⁵² Premier Appel à propositions – Erasmus pour jeunes entrepreneurs (2009/C 83/10) (CELEX:C2009/083/10)

Le programme a été prolongé en 2014 et 2019, puis intégré en 2021 au programme *Erasmus+*, sous le libellé « *entrepreneuriat social* », parmi les opérations relevant de l'action-clé n° 2.

création d'entreprise et de créateurs récents d'entreprises, qui souhaitent passer entre un et six mois dans des entreprises dirigées par des entrepreneurs chevronnés au sein d'autres États membres de l'UE afin enrichir leur expérience, acquérir des connaissances, et constituer des réseaux.

Depuis 2013, le programme *Erasmus+*¹⁵³, qui regroupe désormais en un même ensemble le *Programme pour l'éducation et la formation tout au long de la vie* et les programmes des secteurs Jeunesse et Sport, finance, entre autres, la mobilité transnationale d'apprenants (y compris les apprentis et stagiaires), nouveaux diplômés, et personnels, de la formation professionnelle.

Au niveau des États membres, le programme *Erasmus+* est mis en œuvre par des Agences Nationales *Erasmus+*. Chaque Agence Nationale finance les actions relevant du programme conformément au Règlement *Erasmus+*. Le dispositif de suivi des pratiques nationales, mis en place par le Cedefop dans le cadre du Tableau de bord de la mobilité (*Mobility Scoreboard*), fournit des exemples de pratiques de référence¹⁵⁴. Ainsi, en matière d'information des apprenants en formation professionnelle initiale sur les opportunités de mobilité transnationale qui leur sont accessibles, la Finlande a en place un dispositif pour couvrir les besoins à la fois

¹⁵³ - [Règlement 1288/2013 du 11/12/2013](#) (CELEX:32013R1288)
- [Règlement 2021/817 du 20 mai 2021](#) (CELEX:32021R0817)
- Les rapports d'activité annuels du programme (en anglais) sont téléchargeables sur le site de l'Office des Publications de l'Union européenne : [Erasmus+ Annual Reports](#)

¹⁵⁴ [Site internet du Cedefop – Mobility Scoreboard Database – Good practices](#) (<https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/mobility-scoreboard/good-practices>)

d'information et d'orientation. Auprès de l'Agence nationale pour l'éducation et du service international de leur établissement, les apprenants en second cycle secondaire professionnel peuvent obtenir une information personnalisée sur les opportunités de mobilité transnationale aux fins d'études, de stages pratiques ou d'activités de jeunesse. Auprès des enseignants et conseillers d'orientation de leur établissement, ils peuvent bénéficier de prestations d'orientation prenant en compte les perspectives internationales, et susceptibles de leur permettre, à partir de l'analyse de leurs centres d'intérêts, valeurs, compétences, expériences passées, et projet professionnel, de prendre des décisions de mobilité pertinentes.

Un autre groupe de pratiques exemplaires concerne la préparation et le déroulement des séquences à l'étranger. En Belgique francophone et en Finlande, la phase de préparation a été renforcée par l'introduction, à côté de cours de langue générale, de cours spécialisés sur le vocabulaire professionnel et sur la culture (usages, attitudes, règles de ponctualité et de politesse, etc.) du pays d'accueil. Quant au déroulement du séjour, la Suède insiste sur le rôle des encadrants dans l'évaluation, en cours de stage, des progrès accomplis et de leur conformité avec les objectifs d'apprentissage. L'accent est aussi mis sur le recours à toute la gamme de médias (y compris blogs et vidéoblogs) adaptés aux usages de communication familiers au groupe d'apprenants.

Différents États membres ont aussi développé des actions spécifiques à l'intention d'apprenants de formation professionnelle initiale appartenant à des catégories désavantagées (notamment les personnes ayant des besoins particuliers ou souffrant de handicap, mais également les apprenants issus de milieux socio-économiquement

défavorisés), de façon à encourager leur participation à la mobilité transnationale. En Lituanie, Allemagne, Croatie, Estonie et Finlande, des actions d'information ciblées sont déployées lors de réunions publiques, de rendez-vous individuels, et via divers médias (notamment brochures papier, sites internet, vidéoblogs, webinaires, et réseaux sociaux). L'information fournie couvre les opportunités offertes, les potentiels effets positifs de la mobilité, les aménagements particuliers prévus (désignation d'un référent et/ou d'un accompagnateur personnel, préparation psychologique et professionnelle, transport, hébergement, équipements de travail), et les financements spécifiques disponibles pour ces catégories de bénéficiaires.

CHAPITRE 6. TRANSPARENCE, VALIDATION, RECONNAISSANCE

Dans l'espace national, et *a fortiori* dans l'espace européen, les voies d'acquisition de savoirs et de compétences sont multiples. Ces voies d'acquisition diffèrent par leurs objets, durées, contenus, objectifs, niveaux d'approfondissement, contextes institutionnels, conditions d'apprentissage, environnements d'apprentissage, approches pédagogiques, modalités d'évaluation, et débouchés éducatifs et/ou professionnels qu'elles visent ou auxquels elles conduisent de fait. Disposer d'outils et de procédures pour identifier, valider et reconnaître les apprentissages, formations, qualifications et certifications est indispensable pour faciliter la mobilité des apprenants d'une forme d'apprentissage à une autre ou d'un apprentissage à une position donnée au regard du marché du travail, qu'il s'agisse de mobilité au sein d'un même pays ou entre pays. Transparence, validation, et reconnaissance ont une importance cruciale dans l'Union européenne, dont un des objectifs principaux est la libre circulation du travail. C'est encore plus vrai dans un contexte contemporain marqué d'une part par un vieillissement démographique qui requiert d'attirer des compétences extérieures, et d'autre part par d'importants flux migratoires, tendances qui toutes deux nécessitent de disposer de procédures de validation et de reconnaissance afin de faciliter l'intégration d'immigrants sur les marchés du travail.

Du point de vue de la politique européenne de formation professionnelle, la transparence, la validation, et la

reconnaissance favorisent non seulement la mobilité à des fins éducatives ou professionnelles, mais aussi la perméabilité et la modularisation (donc la flexibilité) et par conséquent l'inclusivité des formations, et *in fine* l'équité et la cohésion sociales. En outre, les instruments de transparence facilitent l'orientation. Transparence, validation, et reconnaissance favorisent aussi l'employabilité lorsque le postulant à un emploi n'était pas titulaire de titres attestant de ses compétences, et concourent par ailleurs à rendre possibles, tout au long de la vie, l'éducation et la formation.

6.1. Transparence

Validation et reconnaissance nécessitent de pouvoir d'abord identifier les acquis d'apprentissage au titre desquels elles sont demandées. L'identification peut, de façon générale, se définir comme le processus de caractérisation d'un apprentissage ou d'un résultat d'apprentissage (compétence, qualification, certification) au regard de critères établis à cette fin dans une typologie de référence. La transparence favorise l'identification. La transparence peut se définir comme l'explicitation des caractéristiques des apprentissages et résultats d'apprentissages en vue d'en permettre l'identification. Pour faciliter les opérations d'identification dans les États membres, l'Union européenne a donc développé des outils de transparence.

Deux principaux outils de transparence ont été mis en place, *Europass* et le *Cadre Européen des Certifications* (CEC). Un troisième outil, expérimenté puis abandonné, est le système de transfert de crédits ECVET¹⁵⁵, créé en 2009,

¹⁵⁵ Voir Section 3.2, page 58.

qui comportait aussi des outils de transparence¹⁵⁶. ECVET a été clôturé par la Recommandation du 24 novembre 2020¹⁵⁷ du fait de résistances à l'idée de micro-qualification, mais aussi parce que ses instruments de transparence ont pu être considérés par leurs usagers comme redondants par rapport à *Europass* et moins pratiques d'utilisation (European Commission, 2019, pp. 60 et 75-76).

Europass et le CEC visent à favoriser la transparence des apprentissages et résultats d'apprentissage à des fins d'accès aussi bien à la formation qu'à l'emploi, et dans une perspective intégrant la mobilité tant intra-nationale que transnationale.

*Europass*¹⁵⁸, sans doute avec les programmes *Erasmus* l'une des réalisations les plus connues des politiques

¹⁵⁶ Dans le système ECVET, une certification professionnelle se compose de plusieurs Unités d'Acquis d'Apprentissage (UAA), chaque UAA se composant elle-même d'un « *ensemble cohérent de savoirs, d'aptitudes et de compétences pouvant faire l'objet d'une évaluation et d'une validation* ». Les UAA doivent être « *décrites en termes lisibles et compréhensibles quant aux savoirs, aptitudes et compétences qu'elles couvrent* », et doivent préciser « *les procédures et critères d'évaluation de ces acquis d'apprentissage* ». Par ailleurs, dans le cas où un apprenant effectue une mobilité transnationale dans le cadre d'un partenariat entre deux établissements, l'établissement d'accueil établit, en fin de mobilité, un « *relevé individuel de résultats* », document qui décrit les résultats d'apprentissage obtenus par l'apprenant au cours de sa mobilité. Sur cette base, l'établissement d'origine reconnaît les acquis d'apprentissage, et leur donne l'effet auquel ils ont droit dans le cadre du cursus de l'apprenant.

¹⁵⁷ Recommandation 2020/C 417/01 du 24 novembre 2020 (CELEX:32020H1202(01))

¹⁵⁸ Décision 2241/2004/CE du 15/12/2004 (CELEX:32004D2241)

d'éducation et de formation de l'Union européenne, a été créé en 2004 pour intégrer en un cadre unique, et généraliser, différents instruments de transparence mis en place au cours des années précédentes, notamment *Europass-Formation* et le CV européen¹⁵⁹. Dans sa version initiale, le portefeuille de documents *Europass* comprenait le CV européen, *l'Europass-Mobilité* (relevé des séquences d'éducation et de formation effectuées dans un autre État membre), le Supplément au Diplôme (information détaillée sur le contenu d'études accomplies dans l'enseignement supérieur), le Supplément au Certificat (information détaillée sur les compétences et qualifications professionnelles attestées par une certification professionnelle), et le portfolio des langues (informant sur les compétences linguistiques). La Décision de 2018 renouvelant *Europass*¹⁶⁰ appelle à des développements supplémentaires, notamment la mise à disposition d'outils internet pour l'évaluation et l'auto-évaluation des aptitudes ; et la mise à disposition d'informations sur :

- les possibilités d'apprentissage ;
- les certifications et cadres nationaux de certification ;

¹⁵⁹ - *Europass-Formation*, créé en 1998 et destiné à attester, au niveau communautaire, d'un « parcours européen », c'est-à-dire d'une période de formation effectuée dans un autre État membre par une personne en formation en alternance. Décision 1999/51/CE du 21 décembre 1998 (CELEX:31999D0051)

- Le modèle européen commun de CV, créé en 2002 par la Recommandation 2002/236/CE du 11 mars 2002 (CELEX:32002H0236)

¹⁶⁰ Décision 2018/646 du 18 avril 2018 (CELEX:32018D0646)

- les possibilités de validation des apprentissages non-formels et informels ;
- les pratiques et réglementations en matière de reconnaissance dans les États membres et les pays tiers ;
- les services d'orientation en matière de mobilité transnationale à des fins de formation et de gestion de carrière ;
- la demande de compétences et de qualifications sur les marchés du travail ;
- les compétences, qualifications, et certifications nécessaires aux immigrants pour s'intégrer.

Le *Cadre Européen des Certifications* (CEC) a été mis en place en 2008¹⁶¹ puis révisé en 2017¹⁶². Le CEC établit une structuration en huit niveaux applicable à l'ensemble des certifications existant dans l'espace européen. Chaque niveau est caractérisé par trois catégories de descripteurs : les « savoirs » (définis comme un « *ensemble de faits, de principes, de théories et de pratiques* ») ; les « aptitudes » (« *capacité d'appliquer un savoir et d'utiliser un savoir-faire pour effectuer des tâches et résoudre des problèmes* »), et les capacités de l'apprenant en termes de prise de responsabilités et d'autonomie (« *responsabilité et autonomie : la capacité d'appliquer un savoir et des aptitudes de manière autonome et responsable* »). Le CEC nécessite donc que le mode traditionnel de description des certifications en termes de contexte institutionnel, durée de

¹⁶¹ [Recommandation 2008/C111/01 du 23 avril 2008](#)
(CELEX:32008H0506(01))

¹⁶² [Recommandation 2017/C189/03 du 22 mai 2017](#)
(CELEX:32017H0615(01))

formation et contenus enseignés, cède le pas à une description en termes de « savoirs », « aptitudes », « responsabilité et autonomie ». Le CEC offre ainsi la possibilité d'identifier chaque certification au moyen de ses descripteurs, et d'établir correspondance et comparaison entre une certification et n'importe quelle autre certification existant dans l'UE, pour peu que chacune de ces deux certifications soit décrite en termes des descripteurs du CEC. La mise en œuvre du CEC implique que chaque État membre décline le CEC dans son espace national sous la forme d'un Cadre national des certifications (CNC), chacun des CNC devant respecter l'architecture d'ensemble et les principes du CEC, afin que la correspondance d'un CNC à l'autre et d'une certification à une autre soit possible. La vérification de la conformité d'un CNC au modèle du CEC s'effectue dans le cadre d'un processus dit de « référencement ». Le référencement s'effectue en deux étapes (European Commission, 2013). Au niveau national d'abord, l'institution chargée de la coordination générale du CNC (*Point National de Coordination*), par exemple France Compétences en France¹⁶³, collabore avec toutes les parties prenantes (par exemple les autorités en charge de l'enseignement supérieur, de la formation professionnelle, et les chambres consulaires) ainsi qu'avec des experts internationaux pour ventiler les certifications existantes par niveau du CEC et établir un *rapport de référencement*. Le rapport est ensuite présenté au *Groupe Consultatif pour le*

¹⁶³ Liste des Points Nationaux de Coordination : [Site de la Commission Européenne – European Qualifications Framework – National Coordination Points](https://ec.europa.eu/transparency/expert-groups-register/screen/expert-groups/consult?do=groupDetail.groupDetail&groupID=2237) (https://ec.europa.eu/transparency/expert-groups-register/screen/expert-groups/consult?do=groupDetail.groupDetail&groupID=2237)

CEC¹⁶⁴, groupe d'experts auprès de la Commission européenne chargé de vérifier la conformité des CNC au CEC. Le Groupe déclare le CNC officiellement référencé lorsqu'il considère que les dix critères de référencement fixés par la Recommandation sont remplis. La procédure est réitérée lorsque des changements substantiels dans le système national de certification affectent la correspondance entre CNC et CEC. Les rapports nationaux de la collection *European Inventory on NQF*¹⁶⁵ publiés par le Cedefop permettent de suivre les développements des CNC dans les États membres.

6.2. Validation

La validation peut se définir comme le processus formel d'autorisation d'un apprentissage ou d'un résultat d'apprentissage dûment identifié à donner accès à un autre apprentissage ou à une position donnée au regard du marché du travail.

En 2012, une Recommandation relative à la validation¹⁶⁶ invite les États membres à mettre en place, au plus tard en 2018, des modalités de validation des apprentissages non-formels et informels permettant d'obtenir une certification

¹⁶⁴ Missions, composition, et documents du *Groupe Consultatif pour le CEC* : [Site de la Commission Européenne – European Qualifications Framework Advisory Group](https://ec.europa.eu/transparency/expert-groups-register/screen/expert-groups/consult?lang=en&groupID=2107) (<https://ec.europa.eu/transparency/expert-groups-register/screen/expert-groups/consult?lang=en&groupID=2107>)

¹⁶⁵ [Site internet du Cedefop – European Inventory on NQF](https://www.cedefop.europa.eu/en/country-reports/european-inventory-on-nqf) (<https://www.cedefop.europa.eu/en/country-reports/european-inventory-on-nqf>)

¹⁶⁶ [Recommandation 2012/C398/01 du 20/12/2012](#) (CELEX:32012H1222(01))

partielle ou complète. La Recommandation définit la validation comme un processus articulant quatre étapes :

- l'identification des acquis d'apprentissage dont dispose la personne ;
- la documentation de ces acquis, c'est-à-dire le fait de collecter les éléments qui démontrent ces acquis ;
- l'évaluation de ces acquis ;
- la certification des résultats de cette évaluation.

Au niveau des États membres, différentes actions ont été entreprises afin de développer la validation. Précurseur de la démarche européenne, la validation des « études, expériences professionnelles et acquis personnels » (ou VAP pour Validation des acquis professionnels) est introduite en France par la Loi de 1984 sur l'enseignement supérieur¹⁶⁷ (article 5) et le Décret du 23 août 1985¹⁶⁸, à des fins d'accès aux formations de l'enseignement supérieur. La VAP peut porter sur toute formation suivie dans une structure de formation ; sur l'expérience professionnelle acquise au cours d'une activité salariée, non salariée, ou d'un stage ; ou sur les résultats d'apprentissages effectués hors systèmes de formation. Les institutions éducatives définissent les procédures de VAP dans le cadre fixé par le Décret, et prennent une décision motivée sur chaque demande de validation qui leur est soumise. En 2002, la *Loi*

¹⁶⁷ Loi n° 84-52 du 26/01/1984
(<https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000000692733>)

¹⁶⁸ Décret n° 85-906 du 23/08/1985
(<https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000000689033>)

*de modernisation sociale*¹⁶⁹ ouvre le droit à faire valider les acquis d'une expérience professionnelle (Validation des acquis de l'expérience – VAE) en vue de l'obtention d'une certification (ou d'une partie de certification) professionnelle ou de l'enseignement supérieur, et non plus seulement pour accéder à une formation préparant à cette certification. L'expérience au titre de laquelle la validation est demandée doit être d'une durée minimale de trois ans, et être « *en rapport direct* » avec le contenu de la certification visée.

L'initiative française est loin d'être restée isolée. Selon le rapport publié en 2020 par la Commission européenne sur la mise en œuvre de la Recommandation Validation de 2012 (European Commission, 2020a), 20 États membres (en comptant le Royaume Uni) avaient en 2012 des dispositifs permettant la validation, par le système d'éducation formelle, de résultats d'apprentissages non-formels ou informels. Les dispositifs observables étaient de niveaux d'élaboration variables, la France se distinguant comme étant le seul État membre où toutes les certifications pouvaient être obtenues par voie de validation. Trois autres États membres (Finlande, Pays-Bas, Portugal) disposaient de systèmes de validation bien établis, mais dans six autres (Allemagne, Danemark, Espagne, Luxembourg, Roumanie, et Suède), le système de validation soit n'avait qu'un champ d'application limité, soit en était à ses débuts. Des dispositifs de portée plus restreinte existaient aussi en Autriche, Belgique, Estonie, Irlande, Italie, Lituanie, Slovaquie, Slovénie, et Tchéquie. L'Autriche, par exemple, n'avait pas

¹⁶⁹ Loi n° 2002-73 du 17/01/2002, notamment Articles 134 et 137 (<https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000000408905>)

de cadre légal général pour la validation, et sa législation ne prévoyait pas de droit des individus à la validation, mais il existait des voies « *non traditionnelles* » d'accès à l'enseignement supérieur ayant leurs mécanismes spécifiques de validation, par exemple pour l'accès à des formations en sciences appliquées de personnes non-titulaires du diplôme de fin d'études secondaires mais disposant d'une expérience professionnelle pertinente (European Commission et al., 2014, pp. 3-7). Dans les autres États membres, des dispositifs de validation pouvaient être observés aussi, mais ils ne s'appliquaient pas à l'éducation formelle et visaient plutôt à faire confirmer par le secteur non-formel des qualifications professionnelles démontrées par des personnes non-titulaires de certifications.

Six ans plus tard, en 2018, comme le montre le monitoring effectué conjointement par le Cedefop, la Commission européenne, et ETF (Cedefop et al, 2019), la plupart des États membres disposaient désormais de dispositifs de validation permettant d'obtenir, sur la base de résultats d'apprentissages non-formels ou informels, une partie au moins d'une certification du système d'éducation formelle.

Cependant, l'engagement dans un processus de validation est exigeant pour l'apprenant, et les ressources nécessaires (orientation, accompagnement, soutien financier) ne sont pas toujours suffisamment disponibles. Seulement sept États membres (Danemark, Finland, France, Italie, Luxembourg, Portugal, et Suède) ainsi que la Belgique francophone disposaient fin 2018 d'un système de validation complet, couvrant l'ensemble des publics et des segments du système d'éducation et de formation. Le rapport

de synthèse (Cedefop et al., 2019) et les rapports par pays¹⁷⁰ de la collection *European inventory on validation*, établis par la Commission, le Cedefop, et ETF, permettent de suivre l'évolution des systèmes de validation dans les États membres.

6.3. Reconnaissance

Un apprentissage ou un résultat d'apprentissage accompli au sein d'une entité (institution ou État) est considéré comme reconnu dans une autre entité (entité d'accueil) si, dans cette autre entité, l'apprentissage ou résultat d'apprentissage donne à la personne qui l'a réalisé les droits normalement attachés à un apprentissage ou résultat d'apprentissage similaire réalisé dans l'entité d'accueil. Ces droits incluent notamment l'accès aux débouchés éducatifs ou professionnels (poursuite d'études ou position au regard du marché du travail) que permet normalement l'apprentissage ou résultat d'apprentissage considéré dans l'entité d'accueil¹⁷¹.

¹⁷⁰ [Site internet du Cedefop – European inventory on validation of non-formal and informal learning](https://www.cedefop.europa.eu/en/country-reports/european-inventory-on-validation?search=&year=&country=&sort_order=DESC&items_per_page=24&page=0)

(https://www.cedefop.europa.eu/en/country-reports/european-inventory-on-validation?search=&year=&country=&sort_order=DESC&items_per_page=24&page=0)

¹⁷¹ La différence conceptuelle entre *validation* et *reconnaissance* n'est pas évidente. Il s'agit en effet, dans les deux cas, de permettre le passage d'une personne d'un apprentissage vers un autre ou d'un apprentissage vers l'emploi. Cependant, dans la pratique des acteurs de la politique européenne de la formation professionnelle, la référence à la *validation* renvoie en général à la problématique du passage d'un apprentissage ou résultat d'apprentissage non-formel ou informel vers un apprentissage formel ou vers une

Au niveau communautaire, dès la mise en place du Traité de Rome a été engagé un processus de coordination des pratiques de reconnaissance, pour l'exercice d'une profession dans un État membre, des qualifications et certifications professionnelles acquises dans un autre État membre. L'objectif était de faire converger et de simplifier ces pratiques. Les textes de coordination ont ensuite été actualisés et consolidés par la Directive de 2005 relative à la reconnaissance des qualifications professionnelles¹⁷², elle-même par la suite révisée en 2013¹⁷³.

S'agissant de l'accès non plus à l'exercice d'une profession, mais à une formation, la nécessité d'une intervention de l'Union quant aux qualifications exigibles s'est imposée à la fin des années 2010. En effet, malgré la mise en place successive des outils de transparence et des dispositifs de validation, de sérieux obstacles à la reconnaissance des qualifications à des fins de formation subsistaient. Dans l'état des lieux qu'elle dresse en 2018 concernant les pratiques de reconnaissance mutuelle des qualifications aux fins de formation (European Commission, 2018a), la Commission européenne, s'appuyant notamment sur une étude de l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OECD, 2017, pp. 81-84),

certification formelle, au sein même de l'espace national ; tandis que la référence à la *reconnaissance*, renvoie à celle du passage d'un apprentissage, ou d'un résultat d'apprentissage, ou d'une qualification professionnelle, ou d'une certification, dans un État membre, vers un nouvel apprentissage ou vers une certification ou vers le marché du travail, dans un autre État membre.

¹⁷² [Directive 2005/36/CE du 7 septembre 2005](#)
(OJ:L:2005:255:0022:0142:fr:PDF)

¹⁷³ [Directive 2013/55/UE du 20 novembre 2013](#)
(CELEX:32013L0055)

relève que dans plusieurs États membres, les coûts encourus par les candidats à la reconnaissance¹⁷⁴ peuvent atteindre des niveaux élevés (voir Tableau 1 *infra*), susceptibles d'exercer un effet dissuasif.

Par ailleurs, non seulement le processus conduisant à la reconnaissance peut être coûteux, mais il peut aussi être long. La même étude de l'OCDE (pp. 22-23) montre que le délai légal de traitement des requêtes pour la reconnaissance de qualifications étrangères peut aller jusqu'à cinq mois, voire ne pas être plafonné du tout (voir Tableau 2 *supra*).

De surcroît, le processus peut s'avérer compliqué. C'est le cas en particulier pour la reconnaissance, par l'enseignement secondaire de second cycle, (a) des périodes de formation de longue durée (trois mois ou plus) effectuées à l'étranger hors accord préalable entre établissements, et si la formation à l'étranger n'a pas été sanctionnée par une certification ; et (b) d'apprentissages ou résultats d'apprentissages accomplis à l'étranger et allégués par des immigrants. La Commission s'appuie ici sur une étude de la *Fédération européenne pour l'apprentissage interculturel* (Briga, 2018). L'étude oppose les deux pratiques de reconnaissance observées dans 23 États membres de l'UE. La première, la plus simple pour l'apprenant, consiste à fonder la décision de reconnaissance uniquement sur l'attestation d'assiduité délivrée par l'établissement étranger. C'est l'usage suivi en Autriche, au Danemark, en Finlande, en Italie, et en Suède. La seconde pratique, plus restrictive pour l'apprenant, donc de nature à dissuader les velléités de mobilité transnationale, consiste à vérifier le contenu des enseignements suivis à l'étranger, vérifier le

¹⁷⁴ On peut songer ici aux coûts liés au processus de VAE en France.

Tableau 1

Coûts à la charge du postulant pour la reconnaissance de qualifications étrangères ou d'apprentissages et résultats d'apprentissages antérieurs – 2016

	Reconnaissance de qualifications étrangères	Reconnaissance d'apprentissages ou de résultats d'apprentissages antérieurs
Allemagne	Entre 100 et 600 Euro suivant le cas	Entre 300 et 1200 Euro
Autriche	De 40 à 350 Euro suivant le cas	/
Finlande	De 213 à 340 Euro suivant le cas	Gratuit
France	70 Euro	Entre 300 et 2000 Euro
Grèce	Entre 100 et 415 Euro suivant le cas	50 Euro par certification
Hongrie	De 268 à 357 Euro	/
Pays-Bas	Gratuit	Entre 1000 et 1500 Euro
Pologne	Jusqu'à 570 Euro	Variable
Suède	Jusqu'à 1004 Euro suivant le cas	Jusqu'à 1091 Euro suivant le cas

Source : d'après OECD, 2017, pp. 81-84.

Tableau 2

Délai légal pour le traitement des requêtes de reconnaissance de qualifications étrangères – 2016

Allemagne	Entre 90 et 120 jours suivant le cas
Autriche	Entre 90 et 120 jours suivant le cas
Belgique	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Wallonie : 160 jours ▪ Belgique germanophone : 90 à 120 jours
Danemark	Entre 90 et 120 jours suivant le cas
Espagne	90 jours
Estonie	Aucune limite légale
Finlande	Entre 90 et 120 jours
France	Entre 90 et 120 jours suivant le cas
Grèce	Entre 60 et 120 jours suivant le cas
Hongrie	60 jours
Irlande	84 jours
Italie	Entre 90 et 120 jours suivant le cas
Lettonie	Jusqu'à 120 jours
Lituanie	Entre 30 et 90 jours suivant le cas
Luxembourg	90 jours
Pays-Bas	Entre 28 et 60 jours suivant le cas
Pologne	Entre 7 et 90 jours suivant le cas
Portugal	30 jours ou plus suivant le cas
Slovénie	60 jours
Suède	Entre 90 et 120 jours suivant le cas
Tchéquie	Entre 30 et 90 jours

Source : d'après OECD, 2017, pp. 22-23.

relevé des notes obtenues à ces enseignements, et s'il y a lieu, imposer à l'apprenant de suivre des enseignements complémentaires ou de recommencer une année d'études.

C'est la pratique en Allemagne, Belgique francophone, Bulgarie, Croatie, Espagne, France, Lettonie, Lituanie, Pologne, Portugal, Roumanie, Slovaquie, et Slovénie. L'étude montre que dans plusieurs États membres, le traitement appliqué aux apprentissages et résultats d'apprentissage est le même dès lors qu'ils ont été réalisés à l'étranger, que ce soit dans un autre État membre ou hors de l'Union européenne.

En 2018, une Recommandation sur la reconnaissance des qualifications et acquis d'apprentissage¹⁷⁵ invite donc les États membres à prendre, avant 2025, les mesures nécessaires pour parvenir à une reconnaissance automatique mutuelle entre États membres, de façon que :

- une qualification de l'enseignement supérieur acquise dans un État membre soit automatiquement reconnue dans les autres États membres au même niveau, à des fins d'accès à une poursuite d'études ;
- une qualification obtenue dans le second cycle de l'enseignement secondaire, et donnant accès à l'enseignement supérieur dans l'État membre où cette qualification a été obtenue, soit reconnue dans les autres États membres à des fins d'accès à l'enseignement supérieur ;
- les acquis d'une période d'apprentissage effectuée dans l'enseignement supérieur d'un État membre

¹⁷⁵ [Recommandation 2018/C 444/01 du 26 novembre 2018](#)
(CELEX:32018H1210(01))

soient automatiquement et pleinement reconnus dans les autres États membres ;

- les acquis d'une période d'apprentissage, d'une durée pouvant aller jusqu'à un an, effectuée dans le second cycle secondaire d'un État membre, soient reconnus dans tout autre État membre, sans que l'apprenant n'ait à renouveler cette année scolaire.

Les dispositions de la Recommandation sont de nature à faciliter la résolution des problèmes de coût, durée et complexité pour les catégories de qualifications qu'elles prennent en compte. Elles présentent l'avantage de couvrir les qualifications, et non pas seulement les certifications. Mais elles ne couvrent pas les qualifications de l'enseignement secondaire autres que celles donnant accès à l'enseignement supérieur, ni les périodes d'apprentissage effectuées à l'étranger dans l'enseignement secondaire pendant une durée supérieure à un an.

Dans sa Communication du 30 septembre 2020¹⁷⁶ (p. 27), la Commission annonce pour 2022 la publication d'un rapport sur la mise en œuvre de la Recommandation.

¹⁷⁶ [Communication COM/2020/625 final](#) (CELEX:52020DC0625)

CHAPITRE 7. QUALITÉ

L'amélioration de la qualité est un thème récurrent de la politique européenne de la formation professionnelle. La qualité y est recherchée par trois voies : la formation des encadrants, l'assurance-qualité, et les plateformes internationales de centres d'excellence professionnelle. La qualité elle-même joue un rôle crucial dans la problématique européenne de la formation professionnelle. L'assurance-qualité est un vecteur essentiel de la confiance des États membres et des institutions de formation envers les apprentissages qui n'ont pas été effectués sous leur égide. L'assurance-qualité peut donc contribuer à développer la validation, la reconnaissance, et la mobilité. La qualité de la formation professionnelle, plus généralement, est susceptible de favoriser la confiance des apprenants envers la formation professionnelle, donc d'améliorer l'attractivité de celle-ci, et par conséquent de renforcer les chances de faire une réalité du principe de formation tout au long de la vie. La qualité de la formation professionnelle peut également améliorer la confiance des employeurs vis-à-vis des postulants à l'emploi qui en sont issus, donc favoriser l'employabilité de ces derniers et par suite l'augmentation du volume de l'emploi. Enfin, plus la formation professionnelle est de qualité, plus la main d'œuvre qu'elle forme est susceptible d'être qualifiée et opérationnelle donc productive, et mieux la formation professionnelle peut exercer ses effets positifs sur la croissance et l'efficacité économiques.

7.1. Formation des encadrants

Mieux former les enseignants, formateurs, instructeurs, mentors, tuteurs ainsi que les conseillers d'orientation, est perçu comme une condition essentielle de la qualité des systèmes de formation professionnelle. La Recommandation du 24 novembre 2020¹⁷⁷ invite les États membres à faire en sorte que :

les enseignants, les formateurs et les autres travailleurs du secteur de l'enseignement et de la formation professionnels entreprennent un parcours de formation initiale et continue dans le but de: dispenser un enseignement et une formation de qualité; favoriser les compétences techniques et numériques et des méthodes de formation innovantes efficaces, dont l'enseignement dans un environnement virtuel; conformément à la pédagogie professionnelle et numérique de pointe, travailler avec des outils d'apprentissage numériques et dans des environnements divers et multiculturels.

Au-delà, les textes du Processus de Copenhague recommandent que les actions d'amélioration tiennent compte aussi du besoin de rendre les professions d'encadrants plus attractives, de façon à susciter un flux accru de vocations permettant de compenser le vieillissement démographique dans ces professions. L'attractivité implique notamment de pouvoir proposer aux potentiels candidats des voies plus diversifiées d'accès à ces professions (facilitant en particulier l'accès de praticiens issus de l'entreprise); et aux encadrants en poste, des modalités flexibles de formation continue, des opportunités

¹⁷⁷ [Recommandation 2020/C417/01 du 24 novembre 2020](#)
(CELEX:32020H1202(01))

de stage en entreprise pour les personnels des institutions éducatives, des opportunités de renforcement des compétences pédagogiques pour les formateurs opérant en entreprise, et des opportunités de validation pour les encadrants non titulaires de certifications. Ces orientations rejoignent les lignes plus générales fixées par les Conclusions du Conseil du 25 mai 2020 relatives aux *enseignants et formateurs européens de demain*¹⁷⁸.

Au cours de la période récente, différents États membres ont actualisé leurs systèmes de formation des encadrants en fonction de ces orientations. Les réformes ont porté aussi bien sur la formation initiale que sur la formation continue, tant des enseignants et formateurs opérant au sein des institutions éducatives, que des personnels d'entreprise participant aux activités de formation. La collection du Cedefop *Supporting teachers and trainers for successful reforms and quality of VET*¹⁷⁹ décrit l'état des lieux et des réformes par État membre au début des années 2010. Pour la période 2015-2019, le rapport de synthèse Cedefop-ETF de 2020 sur la mise en œuvre des Conclusions de Riga (Cedefop, 2020a, pp. 70-74) ainsi que les rapports nationaux de la collection *Developments in vocational education and training policy in 2015-19*¹⁸⁰ indiquent que différents États

¹⁷⁸ Conclusions du Conseil sur les enseignants et les formateurs européens de demain (2020/C193/04)
(CELEX:52020XG0609(02))

¹⁷⁹ Site internet du Cedefop – Supporting teachers and trainers
(<https://www.cedefop.europa.eu/en/country-reports/teachers-and-trainers>)

¹⁸⁰ Site internet du Cedefop – National policy developments in vocational education and training
(<https://www.cedefop.europa.eu/en/country-reports/vet-policy-developments>)

membres (par exemple Bulgarie, Italie) ont engagé un renforcement de la phase de préparation des postulants à la profession d'enseignant en filière professionnelle, notamment en insistant sur les contenus en pédagogie et didactique (par exemple Autriche, Danemark, Estonie), sur les contenus professionnels (par exemple Malte), et sur la pratique du métier (par exemple France¹⁸¹, Luxembourg).

Aux Pays-Bas, le *Cadre de Qualité pour Instructeurs*¹⁸², entré en vigueur en août 2018, a réformé les conditions de recrutement des instructeurs de l'enseignement secondaire professionnel, chargés des activités de soutien pédagogique (et notamment de l'encadrement de stages). Aux termes de la réforme, les instructeurs doivent désormais avoir des connaissances et compétences professionnelles au moins égales à celles du niveau du programme d'études dans lequel ils exercent, attestées par une certification ou une expérience professionnelle pertinente d'au moins trois ans. Ils doivent aussi avoir des connaissances pédagogiques et didactiques certifiées.

Parallèlement, des développements en termes de revalorisation salariale (Autriche, Lettonie, Tchéquie), de diversification des voies d'accès (Pays-Bas), et d'opportunités de stages d'enseignants en entreprise

¹⁸¹ Le dispositif *Étudiants Apprentis-Professeurs* mis en place en 2015-2016 et transformé par la suite en *Contrat de préprofessionnalisation*.

¹⁸² Exigences du Cadre de Qualité pour Instructeurs (en néerlandais) : [Kwaliteitskader bekwaamheidseisen voor instructeurs](https://www.mboraad.nl/sites/default/files/publications/kwaliteitskader_bekwaamheidseisen_voor_instructeurs.pdf) (https://www.mboraad.nl/sites/default/files/publications/kwaliteitskader_bekwaamheidseisen_voor_instructeurs.pdf)

(Belgique¹⁸³, Pologne, Slovénie, Tchéquie) ont pu être observées aussi.

La formation continue des personnels enseignants a été renforcée aussi, souvent sous la forme d'actions de formation dans le cadre de programmes ponctuels destinés à soutenir les enseignants (en même temps parfois que les personnels d'entreprise – formateurs, tuteurs, et mentors) dans la mise en œuvre de réformes de la formation professionnelle. C'est le cas par exemple du projet *Parasta osaamista*¹⁸⁴ pour la formation continue des enseignants des filières professionnelles et des formateurs d'entreprise en Finlande de 2017 à 2019. C'est aussi le cas du projet *Testing new approaches to training VET and workplace tutors for work-based learning – TTT4WBL*, associant les trois pays Baltes de 2017 à 2020 dans des actions de formation pour soutenir les enseignants des filières de formation professionnelle et les tuteurs d'entreprise dans la mise en œuvre des réformes de la formation en alternance et de l'apprentissage professionnel (Cedefop, 2020i, pp. 14-15). Des projets adressés aux personnels de direction et d'administration des établissements de formation professionnelle ont également été mis en œuvre, par exemple en Lettonie le projet *Gestion efficace des établissements d'enseignement professionnel et amélioration des*

¹⁸³ Programme Entr'Aapprendre (<https://entrapprendre.be/>)

¹⁸⁴ Rapport sur le projet *Parasta osaamista* (en finnois) : Selvitys parasta osaamista -verkostohankkeesta (<https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/selvitys-parasta-osaamista-verkostohankkeesta>)

*compétences du personnel (2016-2022)*¹⁸⁵ du Centre national pour l'éducation (Cedefop, 2020i, pp. 44-45).

Des approches plus structurelles et plus pérennes ont été aussi adoptées. À Chypre par exemple, la Décision N° 79.273 du Conseil des ministres en date du 19 août 2015 introduit l'*Initiative pour l'apprentissage professionnel des enseignants*¹⁸⁶ (Cedefop, 2020e, p. 35). Le dispositif consiste en programmes de formation définis établissement par établissement, par sélection de thèmes sur une liste nationale, en fonction des besoins spécifiques des enseignants de l'établissement. Les séquences de formation se déroulent dans l'établissement ou à l'extérieur. Le dispositif est mis en œuvre dans un cadre collaboratif associant direction de l'établissement, enseignants, et coordonnateur local de l'*Initiative*, avec l'assistance d'un réseau dédié d'enseignants universitaires spécialisés. Le dispositif couvre l'enseignement général (primaire et secondaire) aussi bien que l'enseignement professionnel. L'évaluation de l'*Initiative*, intervenue en 2017, suggère une forte adéquation entre les principes qui la guident et les attentes des enseignants, quoiqu'avec une adhésion plus forte chez les enseignants du primaire que chez ceux du secondaire ou des filières professionnelles (IPA, 2017, pp. 33-40).

Enfin, les qualifications des personnels d'entreprise intervenant dans les activités de formation en alternance ont

¹⁸⁵ Site internet du ministère de l'Éducation (en letton) : [Profesionālās izglītības iestāžu efektīva pārvaldība un personāla kompetences pilnveide](https://www.visc.gov.lv/lv/projekts/profesionalas-izglitiba-iestazu-efektiva-parvaldiba-un-personala-kompetences-pilnveide) (<https://www.visc.gov.lv/lv/projekts/profesionalas-izglitiba-iestazu-efektiva-parvaldiba-un-personala-kompetences-pilnveide>)

¹⁸⁶ *Teachers' Professional Learning Initiative (TPL)*.

été prises en compte aussi. En Lettonie, le Règlement du 15 juillet 2016¹⁸⁷ (Article 10) introduit des exigences de qualification pour l'accès aux fonctions de maître d'apprentissage en entreprise. Sont dès lors requis une certification de maître artisan délivrée par la Chambre lettone des métiers ainsi qu'une formation professionnelle dans le domaine enseigné (ou à défaut une expérience professionnelle de trois ans au moins), et une formation à l'enseignement d'une durée d'au moins 72 heures. En France, une Circulaire ministérielle de 2015¹⁸⁸ (p. 11) énonce que le maître d'apprentissage doit « *exercer depuis au moins trois années des fonctions professionnelles dont l'accès atteste une qualification au moins équivalente à celle visée par le diplôme ou titre préparé par l'apprenti* ». Des développements similaires ont eu lieu en Bulgarie, en Hongrie, et à Malte.

7.2. Assurance-qualité

L'assurance-qualité peut se définir comme une démarche mise en œuvre pendant la production d'un produit ou service, et consistant à appliquer des protocoles destinés à garantir qu'un ensemble de mesures ont été prises en vue de permettre que ce produit ou service satisfasse à des attentes

¹⁸⁷ Règlement du Cabinet des ministres No. 484, 15 juillet 2016 – Procédures d'organisation et de mise en œuvre de la formation par le travail (en letton) : Kārtība, kādā organizē un īsteno darba vidē balstītas mācības (<https://likumi.lv/ta/id/283680-kartiba-kada-organize-un-isteno-darba-vide-balstitas-macibas>)

¹⁸⁸ Circulaire du ministère du Travail en date du 8 avril 2015 relative à l'apprentissage dans le secteur public non-industriel non-commercial (<https://www.fhf.fr/content/download/96489/706462/version/1/fil e/Circulaire+08+04+2015+apprentissage.pdf>)

prédéfinies. L'assurance-qualité ne garantit pas que le produit ou service considéré satisfera effectivement aux attentes, mais qu'au moins les conditions propices pour y parvenir auront été mises en place.

L'espace européen de la formation professionnelle se caractérise par la coopération volontaire des États membres en vue de faire converger leurs politiques de formation de façon à favoriser la reconnaissance mutuelle des apprentissages et permettre la libre circulation des apprenants. Coopération et reconnaissance mutuelle nécessitent que chacun des États membre puisse faire confiance aux autres quant aux politiques et actions qui y sont mises en œuvre ; quant à la valeur des résultats et réalisations qui en découlent et à la fiabilité des comparaisons qui s'en prévalent ; et quant à la qualité des apprentissages qui y sont menés et des évaluations et certifications dont ils font l'objet. Mettre en place des normes de comportement communes en matière de formation professionnelle, et en systématiser la mise en application par tous, est un facteur propice à engendrer cette confiance.

La politique européenne de la formation professionnelle a donc opté pour la mise en place de démarches d'assurance-qualité destinées à être appliquées par les États membres dans leurs systèmes de formation professionnelle et par l'ensemble des opérateurs de la formation professionnelle, quels qu'en soient le niveau, le contexte et les modalités d'intervention. La Recommandation du 18 juin 2009¹⁸⁹ propose pour l'ensemble de ces démarches un Cadre

¹⁸⁹ Recommandation 2009/C155/01 du 18 juin 2009
(CELEX:32009H0708(01))

européen de référence pour l'assurance-qualité (Ceraq)¹⁹⁰. Le Ceraq consiste en une démarche de type PDCA¹⁹¹ en quatre stades, dont chacun constitue un « critère de qualité » et est décrit par des descripteurs dont la Recommandation fournit une liste indicative et optionnelle :

- **Étape 1 : Planifier**

Descripteurs : des procédures d'identification des besoins sont en place, des objectifs sont identifiés, des indicateurs de résultat définis, les parties prenantes mobilisées, ...

- **Étape 2 : Mettre en œuvre**

Descripteurs : des plans d'action sont établis, des principes directeurs identifiés, les ressources requises et disponibles analysées, les responsabilités définies, ...

- **Étape 3 : Évaluer**

Descripteurs : une méthode d'évaluation est en place, les rôles pour la mettre en œuvre définis, des indicateurs de performance établis¹⁹², la collecte de données organisée, ...

- **Étape 4 : Révision**

Descripteurs : des procédures de révision sont en place, les résultats de l'évaluation sont rendus

¹⁹⁰ Le Ceraq a par la suite été actualisé par la [Recommandation 2020/C417/01 du 24 novembre 2020](#) (CELEX:32020H1202(01))

¹⁹¹ Méthode de management articulante quatre étapes : Planifier – Développer – Contrôler – Ajuster (en anglais *Plan – Do – Check – Adjust*).

¹⁹² La Recommandation identifie, à titre indicatif et optionnel, quelques indicateurs de performance possibles.

publics, des plans d'ajustement du dispositif sont conçus, le dispositif est ajusté.

La Recommandation Ceraq et les textes du Processus de Copenhague appellent les États membres à appliquer les principes du Ceraq dans la mise en œuvre des systèmes de formation professionnelle ; à encourager les opérateurs de la formation professionnelle, publics et privés, à en faire autant dans leurs prestations de formation initiale ou continue, que ce soit en contexte formel ou non-formel, et y compris les activités de certification, mobilité, validation, et reconnaissance¹⁹³ ; et à mettre en place des processus permettant de veiller à l'adéquation entre offre de formations et besoins de l'économie en compétences et qualifications.

Déployer le dispositif Ceraq au niveau du système national de formation professionnelle

La Recommandation de 2009 appelle les États membres à établir une stratégie nationale d'amélioration des systèmes d'assurance-qualité dans le secteur de la formation professionnelle ; à mettre en place un *Point de référence national* pour l'assurance-qualité en formation professionnelle ; et à mettre en œuvre le Ceraq aux niveaux national, régional, et local.

Les rapports de synthèse Cedefop-ETF sur la mise en œuvre du Communiqué de Bruges (Cedefop, 2015, pp. 24-29) et des Conclusions de Riga (Cedefop, 2020, pp. 51-57) montrent que tous les États membres ont, depuis 2010, mis en place ou actualisé leur stratégie nationale d'assurance-qualité pour la formation professionnelle. La Slovénie, par

¹⁹³ Cependant la Recommandation ne couvre pas l'orientation professionnelle.

exemple, a élaboré entre 2015 et 2019 un système d'assurance-qualité pour l'ensemble du système formel d'éducation et de formation au niveau de l'enseignement primaire et secondaire, avec un cadre d'assurance-qualité incluant des indicateurs de résultats en termes non seulement de d'acquis d'apprentissage, mais aussi de climat social, leadership, et développement professionnel des enseignants (Cedefop, 2020j, pp. 17-18).

Les États membres ont également mis en place des *Points nationaux de référence* pour l'assurance-qualité (par exemple, pour la France, France Compétences).

Différentes actions ont également été menées pour mettre en place des dispositifs d'évaluation et d'auto-évaluation de la qualité (méthodes, critères, et guides d'auto-évaluation) dans les établissements de formation professionnelle (par exemple en Bulgarie, Croatie, Finlande, France¹⁹⁴, Tchéquie, et à Malte).

Adapter l'offre de formations aux besoins de l'économie en compétences et qualifications

La qualité du système de formation professionnelle dépend aussi de la pertinence des formations qu'il dispense par rapport aux besoins de l'économie. Les États membres doivent donc ajuster en continu les programmes de formation en fonction tant des tendances observées que des évolutions prévisibles du marché du travail, des technologies de production, de la demande de biens et services, des réglementations (par exemple de la réglementation de la

¹⁹⁴ La méthode Qualéduc : [Guide Qualéduc](https://eduscol.education.fr/document/1793/download?attachement)
(<https://eduscol.education.fr/document/1793/download?attachement>)

consommation ou de la réglementation du travail), et de la démographie. L'analyse des tendances constatées et des évolutions anticipées est destinée à permettre, d'une part, d'ajuster, avec le minimum de décalage temporel, les programmes de formation, de façon à maintenir constante au fil du temps l'adéquation entre offre de formations et besoins en compétences et qualifications ; et d'autre part, d'alimenter le système d'orientation professionnelle en informations actualisées.

Pour observer les tendances en cours, les États membres doivent se doter d'outils de suivi et d'analyse couvrant notamment le devenir des sortants et des diplômés de l'enseignement professionnel, leurs poursuites d'études, leur insertion professionnelle, et leurs parcours de carrière. La Recommandation de 2017 relative au suivi des diplômés¹⁹⁵ appelle ainsi les États membres à collecter les statistiques nécessaires à partir des bases de données administratives pertinentes (éducation, impôts, démographie, sécurité sociale) ; à réaliser des enquêtes longitudinales sur les diplômés ; et – dans le respect des réglementations relatives à la protection des données personnelles – à relier de façon anonyme les données provenant de sources différentes.

Le rapport de la Commission européenne sur la cartographie des dispositifs nationaux de suivi des diplômés de la formation professionnelle (European Commission, 2018b) montre qu'en 2017, 19 États membres¹⁹⁶ (en comptant le Royaume Uni) avaient en place, au niveau

¹⁹⁵ Recommandation 2017/C423/01 du 20 novembre 2017
(CELEX:32017H1209(01))

¹⁹⁶ Allemagne, Autriche, Belgique, Danemark, Espagne, Estonie, Finlande, France, Hongrie, Irlande, Italie, Luxembourg, Malte, Pays-Bas, Portugal, Royaume Uni, Slovaquie, Suède, Tchéquie.

national ou régional, un dispositif de suivi régulier du devenir des diplômés de la formation professionnelle. Dans d'autres États membres, des actions ponctuelles avaient été observées par le passé (Croatie, Pologne, Roumanie), ou alors des projets étaient à l'étude (Lituanie, Slovaquie). De tels dispositifs n'existaient pas en Bulgarie, à Chypre, en Grèce, et en Lettonie. En novembre 2018, ces quatre derniers États membres ont, dans le cadre du projet On Track¹⁹⁷ financé par le programme *Erasmus+*, engagé le processus de création de dispositifs nationaux de suivi régulier des diplômés de la formation professionnelle.

La prospective des tendances, par ailleurs, nécessite de se doter de dispositifs d'anticipation qualitative et quantitative des besoins et des risques de pénurie en compétences et qualifications, aux niveaux local, régional, et national. Les textes du processus de Copenhague insistent tout particulièrement sur la nécessité de porter une attention prioritaire aux besoins des PME, et sur la responsabilité des employeurs et des partenaires sociaux dans l'identification des besoins en compétences et qualifications. Enfin, l'analyse des tendances et leur traduction en orientations pour les programmes de formation et pour l'orientation nécessite d'impliquer une gamme étendue de parties prenantes : prospectivistes, institutions éducatives, ministère en charge de la formation professionnelle, entreprises, syndicats de salariés, services publics de l'emploi, et pouvoirs publics locaux et régionaux.

Les États membres ont donc cherché à créer ou à améliorer leurs dispositifs d'anticipation des besoins en compétences et qualifications. L'Estonie, par exemple, a mis

¹⁹⁷ Site internet du projet On Track (<http://ontrack-project.eu/en/>)

en place le système OSKA¹⁹⁸ pour le suivi régulier et la prévision de ces besoins. À partir d'enquêtes qualitatives et quantitatives sur les besoins par secteur d'activité économique, des projections sont établies et leurs résultats guident l'actualisation des profils de qualifications professionnelles, des programmes de formation professionnelle, et des prestations d'orientation professionnelle. Les premiers rapports sectoriels de l'OSKA ont été établis en 2016. Des actions comparables ont été menées dans d'autres États membres, notamment en Finlande (Cedefop, 2020k, p. 17), en Grèce (Cedefop, 2020l, pp. 20-21), en Lettonie (Cedefop, 2020i, pp. 20-21), à Malte (Cedefop, 2020m, pp. 19-22), en Slovaquie (Cedefop, 2020n, pp. 24-25) et en Slovénie (Cedefop, 2020j, p. 21).

La collection *Quality assurance in VET*¹⁹⁹, publiée par le Secrétariat du réseau Ceraq, fournit une présentation d'ensemble du système d'assurance-qualité de la formation professionnelle en place dans chacun des États membres.

7.3. Centres et plateformes d'excellence professionnelle

Un centre d'excellence professionnelle est un réseau régional ou national associant essentiellement des établissements de formation professionnelle, des entreprises, et des acteurs publics régionaux et/ou nationaux, dans le cadre d'activités combinant production dans des secteurs innovants, formation professionnelle, et développement régional. Le modèle du centre d'excellence professionnelle permet de répondre simultanément aux intérêts des

¹⁹⁸ [Site internet du système OSKA \(en anglais\)](https://oska.kutsekoda.ee/en/)
(<https://oska.kutsekoda.ee/en/>)

¹⁹⁹ [Site de la Commission – Ceraq – Bibliothèque virtuelle](https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1555&langId=en)
(<https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1555&langId=en>)

entreprises (qui peuvent orienter les programmes de formation professionnelle au sein du réseau en fonction de leurs besoins spécifiques en compétences et qualifications) ; aux intérêts des établissements de formation professionnelle (qui peuvent proposer à leurs apprenants des formations orientées vers des secteurs innovants, et des opportunités d'immersion professionnelle et d'emploi dans les entreprises du réseau) ; et aux intérêts des acteurs publics (en termes de développement local et régional).

Une plateforme de centres d'excellence professionnelle est un réseau international de centres d'excellence qui partagent un intérêt commun.

Au-delà de leur potentiel effet positif sur la qualité de la formation professionnelle, les centres et plateformes d'excellence peuvent contribuer à l'innovation et à la croissance économique. En 2008, le Communiqué de Bordeaux²⁰⁰ invite les États membres à « *encourager des partenariats entre écoles, acteurs locaux, et monde économique* ». En 2010, le Communiqué de Bruges (Commission européenne, 2012) les appelle à

encourager activement les prestataires d'EFP à collaborer avec des entreprises innovantes, des pôles de création, le secteur culturel et les établissements d'enseignement supérieur en vue de constituer des «partenariats de la connaissance». Cela devrait leur permettre d'obtenir de précieuses indications quant aux nouvelles avancées et aux nouveaux besoins en compétences, ainsi que de développer l'excellence et

²⁰⁰ Communiqué de Bordeaux – 2008 (texte en anglais)
(https://www.cedefop.europa.eu/files/3972-att1-1-The_Bordeaux_Communique.pdf)

l'innovation professionnelles. Ces partenariats pourraient également être utiles pour introduire des méthodes d'apprentissage fondées sur l'expérience, encourager l'expérimentation et adapter les programmes d'enseignement.

En 2020, la Recommandation sur la formation professionnelle²⁰¹ assigne aux centres d'excellence professionnelle des objectifs ambitieux :

Les centres d'excellence professionnelle font office de catalyseurs pour les investissements dans les entreprises locales, soutenant la reprise et les transitions écologique et numérique, les stratégies européennes et régionales en matière d'innovation et de spécialisation intelligente et le développement de l'enseignement et de la formation professionnels, y compris à des niveaux de certification plus élevés (niveaux 5 à 8 du CEC), compte tenu du contexte national, et proposent des services innovants tels que les grappes d'entreprises, les pépinières d'entreprises et les services d'innovation technologique pour les PME, de même que des solutions de reconversion innovantes pour les travailleurs dont l'emploi est menacé.

L'approche communautaire prend appui sur des initiatives nationales plus anciennes. Rapprocher formation professionnelle et industrie est loin d'être une idée neuve. En France, c'est déjà le modèle des premières écoles d'ingénieur au 18^{ème} siècle, par exemple Arts et Métiers.

²⁰¹ [Recommandation 2020/C 417/01 du 24 novembre 2020](#)
(CELEX:32020H1202(01))

Plus récemment, la Circulaire du 17 décembre 2001²⁰² a ensuite créé les Lycées des métiers,

établissements « dont l'identité est construite autour d'un ensemble cohérent de métiers d'un même secteur professionnel (...), de métiers connexes (...), ou complémentaires (..) », en relation avec « les entreprises (...), les collectivités territoriales, notamment la Région, mais aussi les organisations infrarégionales, à l'instar des structures intercommunales, des pays et des agglomérations, qui jouent un rôle essentiel au plan local. (...) le développement des relations avec les entreprises et les organisations professionnelles constitue une modalité majeure pour l'efficacité pédagogique du lycée des métiers, pour l'insertion professionnelle des jeunes et pour l'appui technologique indispensable aux entreprises dans le but de dynamiser l'activité économique du territoire concerné. »

« Coopérations technologiques

Grâce à ses ressources humaines et à la performance de ses équipements, le lycée des métiers constitue un vecteur d'innovation qui peut bénéficier aux entreprises environnantes, notamment les petites et moyennes entreprises et les très petites entreprises.

Le lycée des métiers a vocation à constituer un centre de ressources pour le tissu économique local environnant. Il peut en outre fédérer ses ressources avec d'autres centres

²⁰² Le Lycée des métiers – Circulaire N° 2001-261 du 17-12-2001 – Bulletin Officiel du ministère de l'Éducation Nationale et du ministère de la Recherche – N°47 du 20 décembre 2001 (<https://www.education.gouv.fr/botexte/bo011220/MENE0102780C.htm>)

de formation - lycées, universités et leurs instituts et écoles, écoles d'ingénieur, etc. - et avec des partenaires économiques afin de constituer une plate-forme technologique.

Le lycée des métiers est appelé à développer toutes formes de coopérations technologiques. Ainsi, des activités pédagogiques réalisées par les élèves et les étudiants peuvent aboutir à de véritables transferts de technologie en lien avec des entreprises (ex. essais en laboratoire, amélioration de process, accompagnement dans l'intégration de nouvelles technologies et, de façon générale, toute résolution d'un problème technique).

Le lycée des métiers peut également assurer, par voie de convention avec les entreprises, des prestations en vue de réaliser des actions de transfert de technologie. »

En 2014 ont été créés les Campus des Métiers et des Qualifications²⁰³. Le Campus est défini comme

« un réseau d'acteurs qui interviennent en partenariat pour développer une large gamme de formations professionnelles, technologiques et générales, relevant de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur, ainsi que de la formation initiale ou continue, qui sont centrées sur des filières spécifiques et sur un secteur d'activité correspondant à un enjeu économique national ou régional ». Le réseau regroupe « des établissements d'enseignement du second cycle du second degré, des établissements d'enseignement supérieur, des centres de formation d'apprentis, des laboratoires de

²⁰³ Décret n° 2014-1100 du 29/09/2014 – JORF n°0227 du 1/10/2014 (<https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000029524913>)

recherche, des organismes de formation continue, des entreprises et, le cas échéant, des associations à caractère sportif, culturel ou d'entraide. »

Le rapport *Cartographie des centres d'excellence professionnelle* (Commission européenne, 2019) illustre la diversité des centres d'excellence professionnelle en matière d'orientations stratégiques distinctives, en sus de leur cœur de métier commun que constitue la combinaison entre production, formation et développement régional. En Allemagne, les *Bildungszentren*, Centres de formation professionnelle sous la responsabilité des chambres consulaires, coopèrent avec les entreprises et les autorités régionales pour assurer des activités de formation professionnelle en réponse aux besoins spécifiques du tissu économique local. Les *Bildungszentren* concourent à l'insertion professionnelle des jeunes et à la reconversion technologique des adultes, et disposent de réseaux de conseillers en innovation qui fournissent leurs prestations aux petites et moyennes entreprises. En Suède, dans la région de Västra Götaland, le réseau *Smarta Fabriker* réunit des écoles et des entreprises autour de la numérisation industrielle, afin de développer l'offre de qualifications dans cette spécialité, et de renforcer le développement régional. En Roumanie, l'école professionnelle *Raluca Ripan* s'inscrit dans un réseau d'établissements à travers l'Europe en vue de favoriser la mobilité transnationale des apprenants. Au Pays basque espagnol, le réseau *Tknika* couvre six domaines de spécialité dont la gestion de la qualité, les méthodes d'apprentissage, l'internationalisation de la formation professionnelle, l'entrepreneuriat, et la durabilité. En Italie, le réseau *Innovazione Apprendimento Lavoro* met une insistance particulière sur la formation tout au long de la vie, et offre des services d'orientation professionnelle, de

formation continue, des parcours de renforcement des compétences et de reconversion professionnelle, et des activités pour le développement local et l'insertion sociale des groupes vulnérables.

La politique européenne de la formation professionnelle encourage le développement de tels centres, et surtout de plateformes mettant en réseau, à l'échelle européenne, des centres partageant des intérêts communs, en particulier pour des programmes de formation professionnelle transnationaux correspondant à des besoins communs en compétences et qualifications. En 2019 et 2020, plusieurs projets s'inscrivant dans cette perspective ont été financés dans le cadre des actions-clés 2 et 3 du Programme

*Erasmus+*²⁰⁴. Pour la période 2021-2027, l'article 6 du Règlement *Erasmus+* de 2021²⁰⁵ prévoit le financement de cette catégorie de projets dans le cadre de l'action-clé 2.

²⁰⁴ - 2019

- Appel à propositions : Site de la Commission – Sector Skills Alliance 2019

(https://wayback.archive-it.org/12090/20210124051330mp_/https://eacea.ec.europa.eu/node/13222_fr)

- Projets lauréats

(https://wayback.archive-it.org/12090/20210124185211mp_/https://eacea.ec.europa.eu/sites/eacea-site/files/projects_list_ssa_2019_lot_1.pdf)

- 2020

- Appel à propositions : Site de la Commission – Centres of Vocational Excellence

(https://wayback.archive-it.org/12090/20210120094636mp_/https://eacea.ec.europa.eu/node/25196_fr)

- Projets lauréats

(https://wayback.archive-it.org/12090/20210120094658mp_/https://eacea.ec.europa.eu/sites/eacea-site/files/selection_results_including_reserve_list_-_cove_2020.pdf)

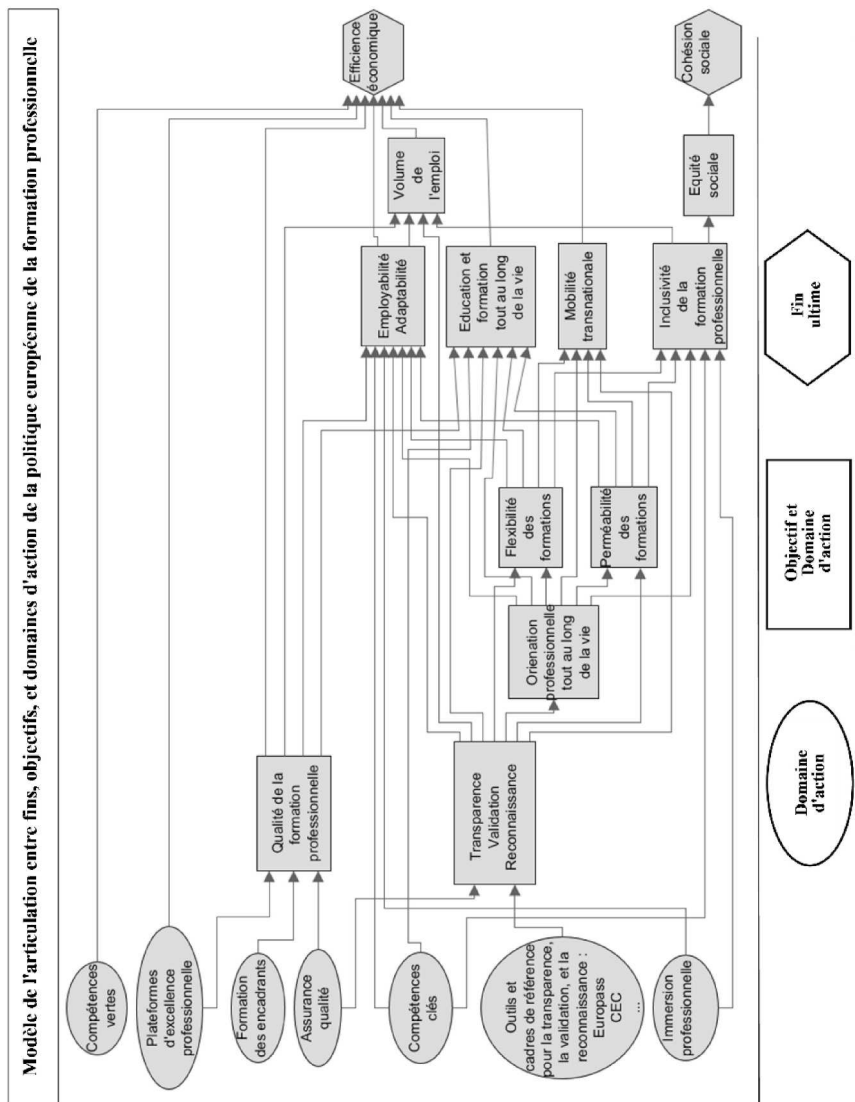
²⁰⁵ Règlement (UE) 2021/817 du 20 mai 2021 (CELEX:32021R0817)

CONCLUSION

La politique européenne de la formation professionnelle est sexagénaire. Construite progressivement en réponse aux besoins évolutifs des économies et des sociétés des États membres, elle s'est développée en un ensemble substantiel d'actions qui s'intègrent aujourd'hui en un modèle cohérent et ambitieux au service de finalités identifiées. Le graphique *infra* illustre ce modèle.

Au service de ces fins et objectifs, la politique européenne de la formation professionnelle est mise en œuvre suivant un cycle articulant observation et négociations préalables, expérimentation, évaluation²⁰⁶ et réajustement, dans un équilibre entre pilotage par le triangle institutionnel de l'Union et implication des États membres et des parties prenantes des sociétés civiles. L'ensemble s'appuie sur les moyens conséquents du programme *Erasmus+* et d'une partie du Fonds Social Européen et du Fonds Européen de Développement Régional, dotés respectivement pour 2021-2027 de 24 milliards d'Euro, 99 milliards d'Euro et 226 milliards d'Euro pour l'ensemble de leurs opérations (dont la formation professionnelle n'est évidemment que l'une des composantes) (European Commission, 2020b).

²⁰⁶ Certes diligentée par la Commission elle-même.



La politique européenne de la formation professionnelle est certainement encore perfectible. En particulier, plusieurs de ses thèmes, pourtant invoqués de façon récurrente, manquent encore de définition claire (par exemple celui de l'excellence) ou souffrent de traduction encore modeste en réalisations concrètes dans le champ de la politique de la formation professionnelle (par exemple celui de l'entrepreneuriat), alors qu'ils font parfois l'objet de développements bien plus substantiels dans d'autres domaines de l'action européenne (par exemple celui de l'innovation).

Des approfondissements apparaissent nécessaires aussi en matière d'orientation professionnelle, où l'éducation à l'orientation, pourtant préconisée dans les Résolutions de 2004 et 2008 relatives à l'orientation ainsi que dans le Communiqué de Bruges²⁰⁷, n'a pas été reprise dans les Recommandations sur les compétences-clés, l'aptitude à s'orienter de façon autonome n'y étant qu'à peine effleurée sous forme d'une allusion furtive²⁰⁸, et manquant certainement d'un Cadre de référence. L'approche communautaire de l'assurance-qualité pour l'orientation professionnelle reste aussi à inventer.

²⁰⁷ Voir Section 3.3, page 64.

²⁰⁸ La Recommandation de 2018 relative aux compétences-clés indique juste que : « *les compétences personnelles et sociales et la capacité d'apprendre à apprendre (...) supposent de connaître ses propres méthodes d'apprentissage préférées, ses besoins en matière de développement des compétences et les différents moyens d'y répondre, ainsi que de pouvoir rechercher les possibilités d'éducation, de formation et de carrière et les orientations ou aides disponibles* ». [Recommandation 2018/C189/01 du 22 mai 2018](#) (OJ:C:2018:189:FULL)

Des marges de progression existent sans doute aussi dans le domaine de la formation des encadrants, qui n'a pas non plus fait l'objet d'initiatives communautaires d'envergure. Des encouragements à actualiser la formation des encadrants, et à attirer de nouveaux candidats (notamment venus du monde l'entreprise) vers ces professions, ont certes été prodigués aux États membres dans le Communiqué de Bruges, les Conclusions de Riga, la Déclaration d'Osnabrück, et la Recommandation du 24 novembre 2020, mais aucun dispositif ou cadre de référence communautaire pour la formation des encadrants de la formation professionnelle n'a jamais été mis en place. Les États membres sont sans aucun doute actifs dans ce domaine, mais de façon non systématique, dispersée, sans coordination, cohérence, ni dynamique d'ensemble.

Le modèle est toutefois en cours de renforcement, et une partie au moins des points de faiblesse (la formation des encadrants tout particulièrement) devrait être prise en compte assez vite pour que les prochains objectifs puissent être atteints. Dans sa Communication²⁰⁹ à la réunion des dirigeants²¹⁰ de l'Union européenne du 17 novembre 2017, la Commission a proposé la mise en place, à l'horizon 2025, d'un *Espace Européen de l'Éducation*. Dans sa

²⁰⁹ Communication de la Commission – Renforcer l'identité européenne par l'éducation et la culture – Contribution à la réunion des dirigeants du 17 novembre 2017 à Göteborg (CELEX:52017DC0673)

²¹⁰ Les « dirigeants » sont les chefs d'État et de gouvernement ainsi que le Président et le Secrétaire Général du Conseil Européen, le Président de la Commission, et le Haut représentant de l'Union pour les affaires étrangères et la politique de sécurité.

Communication du 30 septembre 2020²¹¹, elle a proposé de poursuivre cette mise en place à travers six dimensions : qualité ; inclusivité et égalité hommes-femmes ; transition écologique et numérique (changer les comportements, promouvoir des infrastructures d'éducation durables, renforcer les compétences vertes et numériques) ; enseignants et formateurs (soutenir leur développement professionnel, améliorer leurs perspectives de carrière, valoriser la profession éducative, et en renforcer l'attractivité) ; renforcer la coopération entre établissements d'enseignement supérieur ; et faire de la coopération en matière d'éducation, un instrument du *soft power* de l'Union européenne sur la scène géopolitique internationale. Pour le Conseil de l'Union européenne, dans sa Résolution du 18 février 2021²¹² :

L'espace européen de l'éducation permettra aux apprenants de poursuivre leurs études à différents stades de la vie et de rechercher un emploi dans toute l'UE, et aux États membres et aux parties prenantes de coopérer afin que l'éducation et la formation de qualité, innovantes et inclusives, soutenant la croissance économique et des possibilités d'emploi de haute qualité, ainsi que le développement personnel, social et culturel, deviennent réalité dans tous les États membres et toutes les régions de l'UE. En outre, dans l'espace européen de l'éducation, les apprenants et le personnel éducatif pourront facilement coopérer et communiquer entre disciplines, cultures et frontières, et les qualifications ainsi que les acquis de périodes d'apprentissage

²¹¹ Communication COM/2020/625 final (CELEX:52020DC0625)

²¹² Résolution 2021/C66/01 du 18 février 2021
(CELEX:32021G0226(01))

effectuées à l'étranger seront automatiquement reconnus.

À cette fin, la Résolution définit cinq priorités stratégiques :

- renforcer la qualité, l'équité, l'inclusion et la réussite pour tous dans le domaine de l'éducation et de la formation ;
- faire de la mobilité et de l'apprentissage tout au long de la vie une réalité pour tous ;
- accroître les compétences et la motivation de la profession éducative ;
- renforcer l'enseignement supérieur européen ; et
- soutenir les transitions écologique et numérique dans l'éducation et la formation et par leur intermédiaire.

Comprendre l'architecture de la politique européenne de la formation professionnelle est un préalable indispensable à l'analyse du modèle qui la sous-tend. Mais se pose ensuite la question de la pertinence de ce modèle. Les relations alléguées (par exemple les liens entre qualité de la formation professionnelle et emploi, ou entre inclusivité de la formation professionnelle et cohésion sociale) sont-elles avérées, conformes aux attentes, et dans quelle mesure ? Manifestent-elles des inflexions suivant les États membres ? Et l'analyse suggère-t-elle des amendements pour l'avenir ? Que permettent d'en dire les recherches contemporaines ?

L'analyse du modèle reste à faire.

GLOSSAIRE

Ce glossaire définit différents termes utilisés dans cet ouvrage. Les définitions utilisées ici ne coïncident pas nécessairement avec celles ayant cours dans les institutions de l'Union européenne. Pour les définitions de l'Union européenne en matière de formation professionnelle, voir Cedefop (2014). Les italiques signalent un terme défini ailleurs dans le glossaire.

Acquis d'apprentissage	<i>Savoirs, compétences, et qualifications assimilés par l'apprenant au cours du processus d'apprentissage.</i>
-------------------------------	---

Apprentissage, Apprentissage professionnel, Apprentissage professionnel formel

Apprentissage	Le processus d'acquisition de <i>savoirs, compétences, et qualifications</i> .
Apprentissage professionnel	Régime réglementé d'apprentissage suivant un mode alternant séquences en milieu de type scolaire et séquences d'immersion en milieu de type professionnel.
Apprentissage professionnel formel	Apprentissage professionnel structuré en vue d'atteindre des objectifs d'apprentissage identifiés (par exemple en termes de référentiels de compétences, de formation, ou d'évaluation).

Assurance-qualité L'assurance de la qualité est la démarche, mise en œuvre pendant la production d'un produit ou d'un service, qui consiste à appliquer des protocoles destinés à garantir qu'un ensemble de mesures ont été prises en vue de permettre que ce produit ou service satisfasse à des attentes prédéfinies.

Certification, Qualification

Certification Attestation, sous forme de titre portable, d'*acquis d'apprentissage* (ou procédure consistant à établir une telle attestation). Dans le contexte de l'Union européenne et dans le présent ouvrage, le terme certification est générique et ne distingue pas (contrairement à la pratique française) entre diplômes et titres ou certificats professionnels.

Qualification Ensemble de connaissances, de savoirs, de *savoir-faire*, et éventuellement de *compétences complexes*, nécessaires pour tenir un rôle, par exemple celui d'étudiant ou de maître d'apprentissage, ou un emploi défini. La qualification peut être ou non certifiée.

Compétence, Compétence complexe, Compétence élémentaire

Compétence	La compétence peut s'entendre au sens de « <i>compétence complexe</i> » ou de « <i>compétence élémentaire</i> ». Dans le présent ouvrage, le terme « compétences » non spécifié renvoie à l'ensemble des catégories de compétence, complexes et élémentaires.
Compétence complexe	L'aptitude à mobiliser un ensemble de connaissances, <i>savoirs</i> , attitudes, <i>savoir-faire</i> , schèmes, valeurs et normes, en vue de maîtriser des situations-problèmes (De Ketele, 2001, 42 ; Perrenoud, 2001, 5).
Compétence élémentaire	<p>L'aptitude à « <i>exécuter une suite prédéterminée d'opérations en réponse à un signal ou à une situation connue et identifiable sans difficulté ni ambiguïté</i> » (Rey et al., 2006).</p> <p>Synonymes : compétence-clé, compétence basique, compétence fondamentale, habileté, savoir-faire.</p>

Éducation formelle, informelle, non-formelle

Éducation formelle	Système institutionnel dédié à l'acquisition méthodique, par des apprenants, de <i>savoirs</i> et <i>compétences</i> , en vue d'atteindre des objectifs d' <i>apprentissage</i> identifiés.
Éducation informelle	Environnement non dédié à l' <i>apprentissage</i> , non organisé pour

l'apprentissage, et sans intention de contribuer à l'apprentissage, mais dans lequel des apprentissages peuvent néanmoins survenir.

Éducation non-formelle	Environnement hors système d'éducation formelle mais dédié à l'acquisition méthodique, par des apprenants, de savoirs et compétences, en vue d'atteindre des objectifs d'apprentissage identifiés.
------------------------	--

Enseignant, Formateur, Instructeur, Mentor, Tuteur

Enseignant	Agent du système éducatif <i>formel</i> chargé d'encadrer et assister les processus d' <i>apprentissage</i> .
Formateur	Agent chargé d'encadrer et assister les processus d'apprentissage d'adultes en éducation formelle ou <i>non-formelle</i> .
Instructeur	Agent chargé d'assister des apprenants dans leur mise en œuvre du processus d'apprentissage.
Mentor	Personne qui soutient et conseille l'apprenant sur le plan psychologique au cours de son cheminement de formation et/ou de vie.
Tuteur	Personne chargée de guider et conseiller l'apprenant sur le plan méthodologique et technique dans son cheminement de formation.

Flexibilité Un dispositif est flexible s'il permet à ses usagers d'y participer suivant des modalités adaptables en fonction de leur situation.

Formateur Voir **Enseignant**

Formation professionnelle initiale et continue

Formation professionnelle *Apprentissage* ou dispositif d'apprentissage visant à rendre l'apprenant opérationnel dans l'exercice d'une profession.

Formation professionnelle continue Formation professionnelle pendant la vie active.

Formation professionnelle initiale Formation professionnelle avant l'entrée dans la vie active.

Inclusivité Un dispositif est inclusif s'il est ouvert à toute personne qui a besoin d'y accéder pour se sentir, à parité avec les autres, impliquée, légitime, reconnue et acceptée dans son environnement professionnel et/ou social

Instructeur Voir **Enseignant**

International, Transnational

International Relatif aux rapports entre États, ou entre gouvernements, ou entre nations.

Transnational	Qui s'étend au-delà des frontières d'un État membre.
---------------	--

Mentor	Voir Enseignant
---------------	------------------------

Orientation professionnelle	Le processus visant à aider l'individu à : (a) mettre au clair ses valeurs, centres d'intérêt, <i>compétences</i> , forces et faiblesses ; (b) réfléchir avec lucidité sur son parcours et ses expériences ; (c) comprendre les possibilités éducatives et professionnelles qui lui sont accessibles ; (d) formuler des objectifs éducatifs et professionnels cohérents, et des plans pour les réaliser ; et (e) prendre des décisions pour mettre en œuvre ces plans.
------------------------------------	--

Perméabilité	Un programme de formation est perméable s'il est accessible à différents points d'entrée (et non pas seulement à son début) par des équivalences et/ou des passerelles, à partir d'autres programmes de formation, sans procédure lourde de <i>validation</i> .
---------------------	---

Qualification, Qualification professionnelle

Qualification	Voir Certification
---------------	---------------------------

Qualification professionnelle	La <i>qualification</i> nécessaire pour exercer un emploi donné.
-------------------------------	--

Reconnaissance	La reconnaissance, par une entité d'accueil (État ou institution éducative), d'un <i>apprentissage</i> ou <i>résultat d'apprentissage</i> réalisé par une personne dans une autre entité, est le fait d'attacher à cet apprentissage ou résultat d'apprentissage, les mêmes droits que ceux normalement attachés dans l'entité d'accueil à un apprentissage ou résultat d'apprentissage similaire réalisé dans cette entité d'accueil.
Résultats d'apprentissage	Aussi bien les <i>acquis d'apprentissage</i> (<i>savoirs, compétences, et qualifications</i> acquis) que les titres certifiant ces acquis ou attestant de leur <i>validation</i> .
Savoir-faire	Voir Compétence , Compétence élémentaire
Savoirs	Connaissances codifiées transmises et acquises au travers d'enseignements <i>formels</i>
Transnational	Voir International
Transparence	L'explicitation, au moyen d'un document de présentation, des caractéristiques d' <i>apprentissages</i> et/ou de <i>résultats d'apprentissages</i> , en vue d'en permettre l'identification. Les caractéristiques potentiellement pertinentes sont diverses : objet de

l'apprentissage, durée, contenu,
objectifs d'apprentissage, niveau
d'approfondissement, contexte
institutionnel, conditions
d'apprentissage, environnement
d'apprentissage, approche
pédagogique, modalités d'évaluation,
débouchés éducatifs et/ou
professionnels visés.

Tuteur

Voir **Enseignant**

Validation

Le processus formel d'autorisation d'un
apprentissage ou d'un *résultat*
d'apprentissage dûment identifié à
donner accès à un autre apprentissage
ou à une position donnée au regard du
marché du travail.

INDEX

A

Allemagne, 37, 50, 81, 91, 101,
106, 107, 108, 122, 129
Alliance européenne pour
l'apprentissage, 77
Autriche, 47, 101, 105, 106, 107,
114, 122

B

Belgique, 33, 54, 60, 81, 90, 101,
107, 108, 115, 122
Bulgarie, 46, 47, 48, 49, 81, 108,
114, 117, 121, 123

C

Cadre National des
Certifications, 98, 99
CEC, 26, 94, 95, 97, 99, 126
Ceraq, 119, 120, 124
Chypre, 61, 116, 123
Comité Consultatif pour la
formation professionnelle, 24
Compte individuel de formation,
47
Confédérations européennes de
partenaires sociaux, 22, 76
Croatie, 46, 62, 68, 91, 108, 121,
123

D

Danemark, 37, 46, 50, 62, 101,
105, 107, 114, 122

E

ECVET, 26, 58, 60, 94
Erasmus+, 22, 26, 88, 89, 123,
131, 133
Espace Européen de l'Education,
136
Espagne, 38, 46, 48, 50, 69, 81,
101, 107, 108, 122
Estonie, 39, 46, 48, 91, 101, 107,
114, 122, 123
Europass, 26, 94, 95, 96

F

Finlande, 46, 89, 90, 91, 101,
105, 106, 107, 115, 121, 122,
124
France, 38, 55, 80, 81, 98, 100,
101, 105, 106, 107, 108, 114,
117, 121, 122, 126

G

Garantie pour la jeunesse, 46, 50

Grèce, 50, 62, 81, 106, 107, 123,
124

H

Hongrie, 47, 106, 107, 117, 122

I

Irlande, 33, 47, 101, 107, 122
Italie, 46, 79, 82, 101, 105, 107,
114, 122, 129

L

Lettonie, 46, 61, 66, 78, 107,
108, 114, 115, 117, 123, 124
Lituanie, 46, 47, 60, 81, 91, 101,
107, 108, 123
Luxembourg, 47, 48, 50, 52, 66,
67, 101, 107, 114, 122

M

Malte, 47, 114, 117, 121, 122,
124
Méthode communautaire, 26
Méthode Ouverte de
Coordination, 18
Micro-certifications, 57, 59, 60

P

Pays Baltes, 115

Pays-Bas, 61, 65, 101, 106, 107,
114, 122

Pologne, 35, 46, 70, 106, 107,
108, 115, 123

Portugal, 46, 47, 81, 101, 107,
108, 122

R

Roumanie, 101, 108, 123, 129

S

Semestre Européen, 27
Slovaquie, 34, 35, 46, 47, 78,
101, 108, 122, 124
Slovénie, 46, 78, 101, 107, 108,
115, 120, 123, 124
Suède, 48, 78, 81, 90, 101, 105,
106, 107, 122, 129

T

Tchéquie, 47, 78, 82, 101, 107,
114, 121, 122
Triangle institutionnel, 25, 133

U

Unité d'Acquis d'Apprentissage,
60, 95

BIBLIOGRAPHIE

Note

Un grand nombre de textes officiels des institutions de l'Union européenne sont accessibles par internet, quoique sur des sites différents :

- Documents du Conseil Européen
Site du Parlement Européen – Conseil Européen : Sommets depuis 1985
https://www.europarl.europa.eu/summits/previous_scan.htm
 - Journal Officiel
Portail EUR-Lex
<https://eur-lex.europa.eu/homepage.html>
 - Liens directs vers les principaux Traités d'intérêt pour la politique européenne de la formation professionnelle
 - Traité du 25 mars 1957 instituant la Communauté économique européenne
CELEX:11957E/TXT
 - Traité de Maastricht (Traité sur l'Union européenne), version du 7 février 1992
OJ:C:1992:191:FULL
 - Traité de Maastricht, version consolidée
CELEX:12012M/TXT
 - Traité de Lisbonne (Traité sur le fonctionnement de l'Union européenne), version consolidée
CELEX:12012E/TXT
-

Une partie des documents relatifs au Processus de Copenhague ainsi que différents rapports et études sur la formation professionnelle dans les États membres et les pays candidats sont accessibles sur les sites de l'Office des Publications de l'Union européenne, de la Commission, de l'ETF et du Cedefop :

- Office des Publications de l'Union européenne
<https://op.europa.eu/fr/home>
 - Commission européenne
https://ec.europa.eu/info/index_fr
 - ETF
<https://www.etf.europa.eu/en>
 - Cedefop
<https://www.cedefop.europa.eu/en>
 - Liens directs vers les principales proclamations du Processus de Copenhague
 - Déclaration de Copenhague – 2002 (texte en anglais)
https://www.cedefop.europa.eu/files/copenahagen_declaration_en.pdf
 - Communiqué de Maastricht – 2004 (texte en anglais)
https://www.cedefop.europa.eu/files/communiqu_e_maastricht_priorities_vet.pdf
 - Communiqué d'Helsinki – 2006 (texte en anglais)
https://www.cedefop.europa.eu/files/helsinkicom_en.pdf
 - Communiqué de Bordeaux – 2008 (texte en anglais)
https://www.cedefop.europa.eu/files/3972-att1-1-The_Bordeaux_Communique.pdf
-

-
- Communiqué de Bruges – 2010
 - (a) Texte en français
<https://data.europa.eu/doi/10.2766/14149>
 - (b) Texte en anglais
https://www.cedefop.europa.eu/files/bruges_en.pdf
 - Conclusions de Riga – 2015
 - (a) Texte en français
<https://data.europa.eu/doi/10.2767/029661>
 - (b) Texte en anglais
<https://ec.europa.eu/education/sites/default/files/document-library-docs/riga-conclusions.pdf>
 - Déclaration d’Osnabrück – 2020
 - (a) Texte en français
<https://data.europa.eu/doi/10.2767/609953>
 - (b) Texte en anglais
https://www.cedefop.europa.eu/files/osnabrueck_declaration_eu2020.pdf
 - Lien direct vers les rapports de synthèse sur la mise en œuvre du Processus de Copenhague
<https://www.cedefop.europa.eu/en/projects/reporting-european-training-policy>
 - Lien direct vers les rapports par État membre sur la mise en œuvre des Conclusions de Riga
<https://www.cedefop.europa.eu/en/country-reports/vet-policy-developments>
-

Beaupère N., Labruyère C., Wendling J., Dauty F., Floriani C., Ménabréaz M. (2016). Prise en compte des mutations induites par la transition vers l'économie verte dans les formations professionnelles initiales. Céreq Études, n° 4.
<https://www.cereq.fr/prise-en-compte-des-mutations-induites-par-la-transition-vers-leconomie-verte-dans-les-formations>

Briga E. (2018). Recognition of school study periods abroad in Europe – An overview and policy recommendations. European Federation for intercultural learning.
https://d22dvi4p3fop3.cloudfront.net/wp-content/uploads/sites/81/2018/09/11112524/EFIL-Study-Recognition-of-school-study-periods-abroad-in-Europe_Oct-2018.pdf

Caillaud P. (2013). L'Europe des certifications professionnelles : coordination des systèmes nationaux ou promotion d'un modèle européen ? Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs, Hors-série N°4, 33-50.
<https://journals.openedition.org/cres/2477?lang=en>

Cedefop (2014). Terminologie de la politique européenne d'enseignement et de formation – Une sélection de 130 termes clés. Office des Publications de l'Union européenne
<https://data.europa.eu/doi/10.2801/15877>

Cedefop (2015). Stronger VET for better lives: Cedefop's monitoring report on vocational education and training policies 2010-14. Office des Publications de l'Union européenne. Cedefop Reference series; No 98
https://www.cedefop.europa.eu/files/3067_en.pdf

Cedefop (2018a). Skills for green jobs in Germany: an update.
http://www.cedefop.europa.eu/files/germany_green_jobs_2018.pdf

Cedefop (2018b). *Skills for green jobs in Denmark: an update.*

http://www.cedefop.europa.eu/files/denmark_green_jobs_2018.pdf

Cedefop (2018c). *Skills for green jobs in Spain: an update.*

http://www.cedefop.europa.eu/files/spain_green_jobs_2018.pdf

Cedefop (2020a). *Enhancing European cooperation in VET: outcomes of the Riga cycle. Progress in common priorities for 2015-20: final report.* Office des Publications de l'Union européenne. Cedefop reference series No 115.

<http://data.europa.eu/doi/10.2801/79719>

Cedefop (2020b). *Developments in vocational education and training policy in 2015-19: Estonia.* Cedefop monitoring and analysis of VET policies.

<https://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/country-reports/developments-vocational-education-and-training-policy-2015-19-estonia>

Cedefop (2020c). *Developments in vocational education and training policy in 2015-19: Sweden.* Cedefop monitoring and analysis of VET policies.

<https://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/country-reports/developments-vocational-education-and-training-policy-2015-19-sweden>

Cedefop (2020d). *Developments in vocational education and training policy in 2015-19: Lithuania.* Cedefop monitoring and analysis of VET policies.

<https://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/country-reports/developments-vocational-education-and-training-policy-2015-19-lithuania>

Cedefop (2020e). *Developments in vocational education and training policy in 2015-19: Cyprus*. Cedefop monitoring and analysis of VET policies.

<https://www.cedefop.europa.eu/en/country-reports/developments-vocational-education-and-training-policy-2015-19-cyprus>

Cedefop (2020f). *Developments in vocational education and training policy in 2015-19: the Netherlands*. Cedefop monitoring and analysis of VET policies.

<https://www.cedefop.europa.eu/en/country-reports/developments-vocational-education-and-training-policy-2015-19-netherlands>

Cedefop (2020g). *Developments in vocational education and training policy in 2015-19: Croatia*. Cedefop monitoring and analysis of VET policies.

<https://www.cedefop.europa.eu/en/country-reports/developments-vocational-education-and-training-policy-2015-19-croatia>

Cedefop (2020h). *Developments in vocational education and training policy in 2015-19: Czechia*. Cedefop monitoring and analysis of VET policies.

<https://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/country-reports/developments-vocational-education-and-training-policy-2015-19-czechia>

Cedefop (2020i). *Developments in vocational education and training policy in 2015-19: Latvia*. Cedefop monitoring and analysis of VET policies.

<https://www.cedefop.europa.eu/en/country-reports/developments-vocational-education-and-training-policy-2015-19-latvia>

Cedefop (2020j). *Developments in vocational education and training policy in 2015-19: Slovenia*. Cedefop monitoring and analysis of VET policies.

<https://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/country-reports/developments-vocational-education-and-training-policy-2015-19-slovenia>

Cedefop (2020k). *Developments in vocational education and training policy in 2015-19: Finland*. Cedefop monitoring and analysis of VET policies.

<https://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/country-reports/developments-vocational-education-and-training-policy-2015-19-finland>

Cedefop (2020l). *Developments in vocational education and training policy in 2015-19: Greece*. Cedefop monitoring and analysis of VET policies.

<https://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/country-reports/developments-vocational-education-and-training-policy-2015-19-greece>

Cedefop (2020m). *Developments in vocational education and training policy in 2015-19: Malta*. Cedefop monitoring and analysis of VET policies.

<https://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/country-reports/developments-vocational-education-and-training-policy-2015-19-malta>

Cedefop (2020n). *Developments in vocational education and training policy in 2015-19: Slovakia*. Cedefop monitoring and analysis of VET policies.

<https://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/country-reports/developments-vocational-education-and-training-policy-2015-19-slovakia>

Cedefop, European Commission, ICF. (2019). *European inventory on validation of non-formal and informal learning 2018 update: Synthesis report.*

http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2019/european_inventory_validation_2018_synthesis.pdf

Commissariat Général au Développement Durable – Service de l’observation et des statistiques (2014). *Observatoire national des emplois et métiers de l’économie verte – Rapport d’activité 2013*, p. 29

<https://www.statistiques.developpement-durable.gouv.fr/sites/default/files/2018-10/rapport-activite-2013-observatoire-emplois-metiers-economie-verte.pdf>

Commission européenne (2012). *Favoriser l’enseignement et la formation professionnels en Europe : le communiqué de Bruges.* Office des Publications de l’Union européenne.

<https://data.europa.eu/doi/10.2766/14149>

Commission européenne (2016). *Développer les compétences pour le marché du travail : les conclusions de Riga : coopération européenne en matière d’enseignement et de formation professionnels 2015-2020.* Office des Publications de l’Union européenne.

<https://data.europa.eu/doi/10.2767/029661>

Commission européenne (2019). *Cartographie des centres d’excellence professionnelle.*

<https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=738&langId=en&pubId=8250&furtherPubs=yes>

Commission européenne (2021). *Déclaration d’Osnabrück sur l’enseignement et la formation professionnels en tant que moteur de la reprise et de transitions justes vers des économies numériques et vertes.* Office des Publications de l’Union européenne.

<https://data.europa.eu/doi/10.2767/609953>

De Ketele J. M. (2001). Place de la notion de compétence dans l'évaluation des apprentissages, dans G. Figari & M. Achouche, *L'activité évaluatrice réinterrogée* (pp. 38-43). De Boeck et Larcier.

Department of Education and Skills (2017). *Languages connect – Ireland's strategy for foreign languages in education 2017-2026*.

<https://assets.gov.ie/79116/5a5cb48b-09e1-464e-9a2e-4ff231cb090b.pdf>

European Commission (2013). *Referencing National Qualifications Levels to the EQF- Update 2013*. European Qualifications Framework Series: Note 5

<https://europa.eu/europass/system/files/2020-05/EQF-ReferencingtoEQG-EN.pdf#page=68&zoom=100,0,0>

European Commission (2016a). *Commission staff working document accompanying the document Communication from the Commission to the European Parliament, the European Council, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions – The Youth Guarantee and Youth Employment Initiative three years on*

[cellar:73591c12-8afc-11e6-b955-01aa75ed71a1.0001.02/DOC_2&format=PDF](https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/cellar:73591c12-8afc-11e6-b955-01aa75ed71a1.0001.02/DOC_2&format=PDF)

European Commission (2016b). *Commission staff working document – Applying the Quality Framework for Traineeships*. CELEX:52016SC0324

European Commission (2018a). *Commission staff working document accompanying the document Proposal for a Council Recommendation on promoting automatic mutual recognition of higher education and upper secondary education diplomas and the outcomes of learning periods abroad*.

CELEX:52018SC0170

European Commission (2018b). *Mapping of VET graduate tracking measures in EU Member States – Final Report*. Office des Publications de l'Union européenne. ISBN : 978-92-79-81024-4
<https://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=19209&langId=en>

European Commission (2019). *Study on EU VET instruments (EQAVET and ECVET)*.
<https://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=20749&langId=en>

European Commission (2020a). *Evaluation of the Council Recommendation of 20 December 2012 on the validation of non-formal and informal learning*. Commission staff working document.
CELEX:52020SC0121

European Commission (2020b). *Multiannual financial framework 2021-2027 (in commitments) – Current prices*.
https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/about_the_european_commission/eu_budget/mff_2021-2027_breakdown_current_prices.pdf

European Commission, Cedefop, ICF International (2014). *European inventory on validation of non-formal and informal learning 2014: country report Austria*.
http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2014/87047_AT.pdf

IPA – Institute of Public Administration (2017). *A Study of the Teachers' Professional Learning Initiative (TPL)*. Cyprus Pedagogical Institute (CPI), a Directorate of the Ministry of Education and Culture Final report IPA/SRSS (EC) Technical Assistance Project 2017 June 2017
https://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/em/IPA_TPL_Study_Cyprus_Final_Report_June_2017.pdf

Lindbeck A. & Snower D. J. (1988). *The Insider-Outsider Theory of Employment and Unemployment*. The MIT Press.

Muet P.-A. & Carl C. (1991). Croissance, emploi et chômage dans les années quatre-vingt. Observations et diagnostics économiques : revue de l'OFCE, n°35, pp. 21-55.
<https://doi.org/10.3406/ofce.1991.1234>
www.persee.fr/doc/ofce_0751-6614_1991_num_35_1_1234

OECD (2017). Integration work: Assessment and recognition of foreign qualifications. OECD Publishing.
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264278271-en>

Perrenoud P. (2001). *Construire un référentiel de compétences pour guider une formation professionnelle*. Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation, Université de Genève.

Rey B., Carette V., Defrance A., & Kahn S. (2006). *Les compétences à l'école* (2^{ème} édition). De Boeck.

Tchibozo G. (2001). Vers une politique commune de l'emploi dans l'Union européenne. *Bulletin de l'Observatoire des Politiques Économiques en Europe*, vol. 5, 11-13.
<http://opee.unistra.fr/IMG/pdf/04article5.pdf>

Pour découvrir son profil, son actualité, ses publications,
pour déposer un avis ou pour lui envoyer un message,
retrouvez Guy Tchibozo sur Atramenta.net



atramenta.net/tchibozo

LA POLITIQUE EUROPEENNE DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE

GUY TCHIBOZO

L'une des plus anciennes de l'Union européenne, la politique européenne de la formation professionnelle est riche et complexe. Elle influence à la fois les contenus de l'enseignement professionnel, les conditions pour y accéder, et les modalités d'acquisition, de validation, de certification, et de reconnaissance internationale des compétences et qualifications. Cet ouvrage en présente l'organisation, les objectifs, les domaines d'intervention, et les principales réalisations. L'ouvrage montre comment le développement des politiques de formation professionnelle dans l'Union européenne s'appuie sur une vision cohérente associant autorités communautaires, États membres, et parties prenantes des sociétés civiles, dans une démarche méthodique au service de la croissance économique et de la cohésion sociale.

Guy Tchibozo est membre associé du Laboratoire des Sciences de l'éducation de l'Université de Strasbourg (LISEC UR 2310), et dirige la revue *Education Thinking*.

15 €

ISBN 978-952-390-166-7



Stylit