

ANALYSE DES POLITIQUES D'APPRENTISSAGE TOUT AU LONG DE LA VIE DANS LE CADRE DU PROCESSUS DE TURIN

- Champ d'application et domaines thématiques clés
- Échantillons de questions directrices
- Sélection de bonnes pratiques de l'UE

TABLE DES MATIÈRES

TABLE DES MATIÈRES	2
1.INTRODUCTION	3
2.À PROPOS DE CE DOCUMENT	4
3.ENCADRER L'APPRENTISSAGE TOUT AU LONG DE LA VIE A DES FINS D'ANALYSEDES POLITIQUES	5
4.SYSTEMES D'APPRENTISSAGE TOUT AU LONG DE LA VIE: PRINCIPAUX DOMAINES THEMATIQUES	7
ANNEX 1. TRP LEVEL 1 MONITORING DIMENSIONS: AREAS, DIMENSIONS, AND OUTCOMES IN FOCUS OF THE MONITORING	24
ANNEX 2. REFERENCES AND FURTHER READING	27

1. Introduction

En 2022, la Fondation européenne pour la formation (ETF) a lancé le sixième cycle de son processus de Turin, un suivi et évaluation bisannuel de l'enseignement et de la formation professionnels (EFP) dans les pays d'Europe de l'Est et du Sud-Est (y compris la Turquie), d'Asie centrale et de la région de la Méditerranée du Sud et de l'Est. Le processus de Turin décrit et analyse les évolutions nationales, recense les défis dans le domaine du développement du capital humain et détermine la manière dont les pays mobilisent leurs systèmes d'EFP pour relever ces défis¹.

Dans ce sixième cycle, le processus de Turin s'articule autour de deux axes: les performances des systèmes d'éducation et de formation en ce qui concerne la création de possibilités pérennes et équitables pour l'apprentissage tout au long de la vie; et les politiques qui influencent ces performances en vue de recommander des améliorations et de faciliter l'apprentissage par les pairs. Les termes généraux (formulations) décrivant ces deux aspects sont le **suivi des performances des systèmes d'apprentissage tout au long de la vie** et l'**examen des politiques d'apprentissage tout au long de la vie**.

L'architecture du processus de Turin est alignée sur ces deux tâches et comporte deux niveaux, comme indiqué ci-dessous.

Niveau 1 du TRP: Suivi des performances des systèmes pour l'apprentissage tout au long de la vie

• **Objectif:** suivre les performances des politiques et des systèmes d'éducation et de formation dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie

Niveau 2 du TRP: Examen des politiques d'apprentissage tout au long de la vie

• **Objectif:** expliquer les résultats du suivi du niveau 1 et analyser les politiques ou la pertinence pour la mise en place de systèmes d'apprentissage tout au long de la vie

Graphique 1. Architecture-cadre du processus de Turin

Le premier niveau opérationnel (niveau 1 du TRP) comprend un ensemble d'indicateurs soigneusement encadrés (indicateurs de performance du système), choisis pour leur pouvoir explicatif en tant qu'indicateurs de performance du système dans un certain nombre de domaines qui, pour des raisons spécifiques, concernent l'apprentissage tout au long de la vie. Il s'agit, par exemple, de l'accès, la qualité et la pertinence, la numérisation, la disponibilité de ressources humaines et financières, etc.

Le deuxième niveau opérationnel (niveau 2 du TRP), qui fait l'objet du présent document, couvre un certain nombre de domaines d'action susceptibles de contribuer à l'interprétation des résultats du suivi et à l'identification des moyens d'améliorer les performances du système dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie, en particulier dans les domaines couverts par le niveau 1 du TRP.

Le niveau 2 facilite l'examen des mesures prises par les pays pour influencer et améliorer les performances de leurs politiques et systèmes dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie. Cela signifie qu'il faut documenter et interpréter l'efficacité des politiques et des dispositifs systémiques dans les pays, dans le contexte a) de la demande de possibilités d'apprentissage et b) des évolutions socio-économiques et démographiques pertinentes susceptibles d'influencer cette demande. L'objectif est de recenser les domaines dans lesquels des améliorations sont nécessaires et de fournir

¹ Voir également les [lignes directrices relatives au processus de Turin](#)

des conseils pratiques sur la manière de faire progresser la transition de l'éducation et de la formation dans les pays participants vers des systèmes réactifs d'apprentissage tout au long de la vie qui répondent aux besoins de tous les apprenants, quels que soient leur âge et leur situation.

2. À propos de ce document

Ce court document fait partie du «des lignes directrices de processus de Turin» et décrit la portée thématique et l'objet des analyses des politiques. Son objectif est d'aider les pays partenaires de l'ETF à prendre une décision éclairée sur l'opportunité de participer à un examen de l'apprentissage tout au long de la vie et, dans l'affirmative, sur la manière d'utiliser au mieux cette activité à des fins de politique et de planification².

Il s'agit de concilier deux intentions apparemment opposées, mais tout aussi importantes.

D'une part, étant donné que les analyses visent à fournir des informations et des recommandations adaptées au contexte de chaque pays participant, ils doivent être en mesure d'intégrer un large éventail de thèmes, éventuellement très variés, en fonction de la diversité des contextes nationaux, des priorités politiques et des aspirations pour l'avenir de chaque pays. D'autre part, pour qu'un réexamen reste réalisable et prévisible à des fins de planification, il ne peut couvrir une liste indéfinie de thèmes. Les choix doivent être clairs et définis à l'avance, sans pour autant être trop limitatifs pour ceux qui envisagent de participer à ces analyses.

Le présent document vise à répondre à ces deux besoins et à les concilier. Il présente une sélection compacte de domaines thématiques et politiques (pôles), qui sont spécifiques mais suffisamment larges pour répondre à un éventail aussi large que possible de questions ou de thèmes supplémentaires liés à l'apprentissage tout au long de la vie que les pays pourraient souhaiter couvrir. Certains de ces thèmes et questions peuvent décliner des résultats du suivi de la performance du système mis en œuvre au niveau 1 du processus de Turin. D'autres peuvent être inclus en raison de considérations supplémentaires, telles que la nécessité d'éclairer les processus de planification ou de programmation politique ou stratégique, de remédier aux faiblesses connues, de tirer des enseignements des points forts spécifiques de la politique et des pratiques, etc.

Dans le même ordre d'idées, le choix et la formulation des pôles reposent sur deux considérations. La première est le pouvoir explicatif des thèmes choisis: en ce qui concerne le niveau 1 du processus de Turin: tous ces aspects sont importants pour la performance des systèmes d'éducation et de formation dans tous les domaines qui font l'objet d'un suivi au niveau du processus de Turin. Une liste complète de ces domaines, des dimensions du suivi et des résultats des politiques et systèmes correspondants figure dans les lignes directrices relatives au processus de Turin et à l'annexe 1 du présent document.

La deuxième considération qui a influencé les choix thématiques dans le présent document est une analyse documentaire approfondie des documents de l'UE et des pays tiers ainsi que des pratiques nationales dans le domaine de l'apprentissage tout au long de la vie. Une liste complète de ces ressources figure à l'annexe 2 intitulée «Pour plus d'informations».

Tous les choix thématiques présentés ici ont en commun le fait qu'ils permettent une réflexion sur la manière dont l'EFP (formation initiale et continues) peut soutenir la mise en place de systèmes d'apprentissage tout au long de la vie et contribuer à en faire une réalité pour tous.

² La méthodologie du réexamen et les implications opérationnelles de la participation aux réexamens ne relèvent pas du champ d'application du présent document et sont décrites dans un document distinct du train de mesures relatif au processus de Turin.

3. Encadrer l'apprentissage tout au long de la vie à des fins d'analyses politiques

3.1 Termes clés

L'«apprentissage tout au long de la vie» peut désigner un large éventail de thèmes, de segments de l'éducation et de la formation et de contextes d'apprentissage (par exemple, l'apprentissage formel, de l'éducation et de l'accueil de la petite enfance à l'enseignement supérieur, ainsi que l'apprentissage des adultes dans des contextes formels, non formels et informels). En l'absence d'une certaine délimitation conceptuelle, le concept peut renvoyer à un ensemble de domaines d'action et de responsabilités au sein de l'éducation et au-delà, qui est trop vaste pour être d'une valeur pragmatique pour un examen des politiques.

Par conséquent, pour des raisons opérationnelles et stratégiques et conformément au mandat de l'ETF, le processus de Turin réduit le concept d'apprentissage tout au long de la vie de deux manières. Tout d'abord, il place les personnes, leurs besoins et leurs contextes d'apprentissage au centre de l'attention. L'attention du processus porte sur les politiques qui ouvrent l'éducation et la formation en créant et/ou en intégrant de nouvelles filières d'apprentissage tout au long de la vie, qui tiennent compte des besoins d'apprentissage, de la situation et des attentes d'une diversité et d'un nombre toujours plus importants d'apprenants (ETF, 2022a). En ce sens, l'apprentissage tout au long de la vie désigne «toutes les activités d'apprentissage menées tout au long de la vie dans le but d'améliorer ses connaissances, ses compétences et/ou qualifications pour toute raison importante pour les individus ou leur contexte socio-économique» (ETF, 2022b).

Selon cette conception, l'apprentissage tout au long de la vie est présenté comme une priorité politique flexible, hautement adaptable et de grande portée qui peut être mobilisée en tant que discours et ligne d'action pour répondre à un certain nombre de défis, en particulier des défis qui peuvent être reliés à la faiblesse ou à l'inadéquation des compétences de diverses populations, ainsi qu'à l'évolution de la demande de compétences dans leur environnement.

La manière dont l'apprentissage tout au long de la vie peut être mobilisé en priorité est le deuxième point de réduction de ce concept dans le cadre du processus de Turin. Plus précisément, le processus de Turin cherche à savoir comment l'EFP peut contribuer à la mise en place et au fonctionnement durable de systèmes d'apprentissage tout au long de la vie qui répondent aux besoins des apprenants, quels que soient leur sexe, leur origine ou leur âge. La dépendance de ces systèmes vis-à-vis de l'EFP est donc considérée comme une condition préalable importante pour que les pays s'efforcent de bâtir des économies et des sociétés plus vertes, plus diversifiées, innovantes et inclusives.

L'utilisation de l'EFP comme point de contact signifie que la perspective thématique du processus de Turin en ce qui concerne l'apprentissage tout au long de la vie englobe l'EFP initiaux et continus (formation initiale et continue), les possibilités d'apprentissage et les expériences des jeunes et des adultes auxquelles l'EFP pourrait ou devrait contribuer, ainsi que les contextes (formels, non formels et informels) dans lesquels cet apprentissage a lieu. Dans la tradition des précédents cycles du processus de Turin, cela inclut également le contexte systémique plus large dans lequel ces éléments et segments interagissent³.

³ Par souci de concision, le document peut faire référence à cette complexité thématique et politique alternativement par les termes «systèmes d'apprentissage tout au long de la vie» ou «systèmes de développement des compétences» (OIT, 2013; Buchanan, Anderson et Power, 2017).

3.2 Hypothèses initiales

Cette vue d'ensemble thématique promeut l'idée que, malgré la diversité des pays participant au processus de Turin, il est possible, voire nécessaire, de partager la même compréhension de la pertinence et du champ d'application en ce qui concerne les thèmes et les domaines liés à l'apprentissage tout au long de la vie, ainsi que l'amélioration des politiques visant à mettre en place des systèmes viables d'apprentissage tout au long de la vie.

Cette idée repose sur deux hypothèses/propositions de base, qui posent les jalons pour la suite de ce court document. La première proposition est que des systèmes d'apprentissage tout au long de la vie performants, indépendamment de leur structure, des politiques qui les animent et du contexte socio-économique qu'ils servent, partagent certaines caractéristiques communes qui constituent la base de leurs performances satisfaisantes au bénéfice de tous les apprenants, présents et futurs (ETF, 2021). Un système performant atteint la plupart ou l'ensemble des objectifs suivants:

- **Élargir les possibilités d'apprentissage dans différents contextes:** Cela implique de reconnaître que l'apprentissage a lieu en dehors des établissements d'enseignement, par exemple sur le lieu de travail, dans les centres de formation, en ligne, dans des communautés (virtuelles) ou dans le cadre d'activités sociales et d'autres contextes informels, prend de l'importance.
- **Créer des cadres éducatifs enrichissants et conviviaux:** Cela nécessite une approche centrée sur l'apprenant, intégrant des méthodes pédagogiques (telles que l'apprentissage par l'expérience, l'apprentissage mixte et l'apprentissage social et collaboratif) facilitées par une combinaison de différents environnements (dans une école, sur le lieu de travail, en ligne et dans la communauté) pour exposer les apprenants à des situations réelles. Cela nécessite également un environnement propice à l'innovation dans l'enseignement et l'apprentissage, ainsi qu'un investissement dans le développement professionnel des enseignants et des formateurs.
- **Offrir des parcours d'apprentissage flexibles:** il s'agit de la perméabilité des systèmes d'éducation et de formation, de la validation des approches d'apprentissage antérieur et de la possibilité d'approches modulaires s'appuyant sur des «modules d'apprentissage» plus restreints. Cela n'est possible que si l'organisation de l'éducation et de la formation repose sur les acquis d'apprentissage (plutôt que sur le contenu des programmes).
- **Développer des ensembles de compétences dynamiques:** Le développement des compétences devrait non seulement permettre d'acquérir les compétences qui sont immédiatement recherchées, mais aussi doter les personnes de compétences leur permettant de progresser dans leur carrière, leur vie et leur apprentissage. Cela nécessite de mettre l'accent sur les compétences «clés», en particulier les compétences transversales, fondamentales, du XXI^e siècle ou «non techniques».
- **Fournir des conseils pour naviguer au sein des possibilités de carrière et d'apprentissage et les gérer:** Sur des marchés du travail et dans des sociétés en rapide mutation, les individus ont besoin d'informations et de conseils pertinents, opportuns et facilement accessibles pour prendre des décisions éclairées sur leur carrière et leur parcours d'apprentissage. Les personnes ont besoin de compétences en matière de gestion de carrière et de la disponibilité d'un système national d'aide à l'évolution de carrière pour tous les apprenants, en tant que partie intégrante d'un système d'apprentissage tout au long de la vie.
- **Sensibiliser et inciter les personnes à s'engager dans l'apprentissage:** Les politiques et le système devront adapter leurs approches pour atteindre différents groupes cibles, tous confrontés à différents obstacles à l'apprentissage. Les approches de sensibilisation peuvent inclure, par exemple, des campagnes d'information, des incitations financières (par exemple des comptes de formation individuels), la création de partenariats avec les services publics de l'emploi et les services sociaux.

La deuxième proposition de base est que les systèmes de développement des compétences des pays partenaires et des pays de l'UE doivent faire l'objet d'une attention urgente pour y parvenir, en particulier

à la lumière des évolutions et tendances récentes, telles que le changement climatique, la numérisation rapide, la pandémie de COVID-19, ainsi que l'instabilité géopolitique et les flux de migrants et de réfugiés qui y sont associés. Lors d'une conférence internationale de l'ETF et de l'UNESCO en 2021, qui a donné le ton au cycle actuel du processus de Turin, les partenaires internationaux et les représentants des pays partenaires de l'ETF ont convenu qu'il restait beaucoup à faire à cet égard pour répondre à la demande croissante d'apprentissage tout au long de la vie.

Cela est particulièrement vrai lorsqu'il s'agit de s'attaquer aux inégalités, de s'éloigner d'une offre standardisée unique, aux parcours rigides et à la flexibilité limitée, qui ne répond pas aux besoins d'apprentissage de populations très diversifiées d'apprenants ou à l'évolution rapide des marchés du travail et des exigences sociales, ainsi qu'à la préoccupation des décideurs politiques en ce qui concerne l'apprentissage dans des contextes formels, ce qui accorde une importance disproportionnée à de vastes ensembles de compétences et de connaissances regroupés dans des diplômes de fin d'études et des titres tout en ne reconnaissant que de manière limitée (voire pas du tout) les connaissances et les compétences acquises en dehors du système formel d'éducation et de formation (ETF, 2021).

Le reste du présent document décrit les domaines thématiques ou les éléments de l'apprentissage tout au long de la vie, qui sont importants pour soutenir les actions visant à relever ces défis d'une manière plus systémique, et qui constituent l'objet provisoire de l'analyse des politiques en faveur de l'apprentissage tout au long de la vie dans le cadre du processus de Turin.

4. Systèmes d'apprentissage tout au long de la vie: principaux domaines thématiques

L'objectif de cette section est de définir et de présenter l'ensemble des domaines d'action qui sont considérés comme des moteurs du changement de système et de la mise en œuvre des systèmes d'apprentissage tout au long de la vie dans les pays partenaires de l'ETF. Les choix que l'ETF et les pays partenaires peuvent faire en ce qui concerne l'objet de leur examen des politiques devraient faire partie de cette liste de pôles et de domaines d'action définis de manière large au sein de ces pôles. L'expérience nationale et internationale donne à penser que ces domaines sont importants pour expliquer et analyser les performances du système dans les dimensions de suivi couvertes par le niveau 1 du TRP et qu'ils constituent également des aspects ou éléments essentiels d'un système d'apprentissage tout au long de la vie, indépendamment de sa structure⁴.

Le choix et les connexions entre domaines suivent une certaine logique:

- la mise en place d'un système d'apprentissage tout au long de la vie qui mobilise l'EFP et crée des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie nécessite une **approche globale (systémique)** qui s'appuie sur des réformes dans de nombreux domaines du développement des compétences dans un pays donné.
- Les progrès et les améliorations dans un domaine d'action peuvent contribuer aux progrès et aux améliorations dans d'autres domaines importants pour l'apprentissage tout au long de la vie. En d'autres termes, les **domaines d'action sont étroitement liés** et peuvent même se chevaucher. L'approche systémique des réexamens permet ainsi une plus grande harmonisation et une plus grande efficacité et cohérence des politiques.
- L'orientation vers un système d'apprentissage tout au long de la vie est souvent liée à d'autres objectifs politiques et **nécessite des réformes dans des domaines adjacents** tels que: partenariat

⁴ Les domaines présentés dans le tableau 6 pourraient changer au fur et à mesure de l'avancement de l'initiative de réexamen des politiques du processus de Turin et apporter de nouvelles informations sur la politique et les pratiques en matière d'apprentissage tout au long de la vie.

et gouvernance, financement, qualité, CNC et reconnaissance des expériences d'apprentissage, contenu de l'offre d'éducation et de formation, sensibilisation des apprenants, orientation professionnelle, etc.

- Les **bonnes pratiques des pays de l'UE** dans le cadre de la mise en place de systèmes d'apprentissage tout au long de la vie transparents, perméables et opérationnels suggèrent qu'il existe des **facteurs de réussite communs**. Il s'agit notamment **i) d'une approche multipartite** qui favorise la coopération et les partenariats; **ii) de stratégies sur mesure et centrées sur l'apprenant** afin de surmonter des problèmes spécifiques et de concevoir des parcours d'apprentissage individuels; **iii) d'une initiative** qui ne peut être couronnée de succès sans le **soutien** politique et financier approprié **du gouvernement**; **iv) d'un suivi et d'une amélioration continue** sur la base d'un ensemble clair d'indicateurs et de boucles de retour d'information permettant à la fois de suivre les progrès accomplis et de mettre en œuvre les changements de politique; **v) d'un apprentissage ayant un but**: rendre l'apprentissage pertinent tant pour les apprenants que pour les autres (c'est-à-dire les entreprises), car l'apprentissage devrait contribuer non seulement au développement socio-économique, mais aussi aux aspirations individuelles et à l'épanouissement personnel.

Sur la base des considérations qui précèdent, partagées dans la présente section et dans les sections précédentes, les choix que l'ETF et les pays partenaires peuvent faire concernant l'orientation du réexamen pourraient être alignés sur une liste générale de **cinq pôles d'action**, chacun d'entre eux accueillant différents domaines thématiques, comme le montre le tableau 1.

Tableau 1. Éléments des systèmes d'apprentissage tout au long de la vie au centre des examens des politiques de l'ETF

Pôle d'action	Domaines thématiques	Justification	Exemples d'outils/de solutions stratégiques
1. Gouvernance et financement	Gouvernance multi-niveaux et multipartite	Encouragement de la participation et de l'engagement du secteur privé et de la société civile dans le processus de prise de décision et de suivi de chaque cycle politique	Partenariats avec le secteur privé et les partenariats public-privé (PPP) Soutien aux partenariats locaux/écosystèmes de développement des compétences
	Système de financement durable	Encouragement du financement durable et suffisant des systèmes de développement des compétences par une meilleure mobilisation et une meilleure affectation des ressources et une approche solide des coûts.	Mesures incitatives visant à accroître l'adéquation du soutien à l'offre de compétences
2. Réactivité de l'offre de compétences	Mécanismes d'orientation professionnelle	Accroissement de la réactivité du contenu de l'offre de compétences aux besoins des personnes, de la société et des marchés du travail	Orientation professionnelle intégrée et tout au long de la vie des apprenants
	Données actualisées concernant la demande de compétences (aux niveaux national, régional et sectoriel)		Boucle de retour d'information entre l'anticipation des besoins de compétences et la mise à jour continue des acquis d'apprentissage (dans les normes de certification et les programmes d'études)
	Initiatives d'apprentissage, de reconversion professionnelle et de renforcement des compétences des adultes		Possibilités d'apprentissage continu pour s'adapter aux besoins individuels et socio-économiques

3. Accès aux possibilités d'apprentissage et flexibilité de celles-ci	Modularisation/microcertifications	Accroissement de la flexibilité de l'offre de compétences existante, adaptée aux besoins individuels	Disponibilité de compétences modulaires
	Formation en milieu du travail		Extension des possibilités de formation en milieu du travail
	Numérisation des contenus d'apprentissage et développement de nouvelles solutions numériques		Intégration de l'apprentissage numérique dans l'offre de compétences
4. Reconnaissance des compétences et des parcours d'apprentissage et de leur valeur respective	Élaboration et mise à jour de normes de certification	Contribution à la transparence et à la perméabilité entre les systèmes, les parcours, l'apprentissage et l'expérience antérieurs	Systèmes de certification intégrant les qualifications formelles/non formelles
	Validation et reconnaissance de l'apprentissage et de l'expérience antérieurs		Validation et reconnaissance de l'apprentissage antérieur
	Compétences clés et compétences non techniques		Équilibre entre les compétences propres à certaines professions/transversales
5. Qualité de l'offre de compétences	Perfectionnement professionnel continu du personnel enseignant	Garantie de la qualité et de la régularité, du suivi et de l'évaluation de l'offre de compétences et la confiance qu'elle inspire	Développement des qualifications et des compétences des enseignants
	Mécanismes d'assurance qualité		Approche intégrée de l'assurance qualité au niveau des systèmes
	Suivi et évaluation continus des procédures de mise en œuvre des politiques		Suivi et évaluation pour mieux planifier et mettre à jour les politiques et les actions

La section suivante développera le raisonnement qui sous-tend les domaines thématiques sélectionnés et proposera des exemples non exhaustifs de questions directrices pour l'analyse et l'examen des politiques d'apprentissage tout au long de la vie, qui s'appuient, le cas échéant, sur une sélection de bonnes pratiques dans les pays de l'UE.

4.1 Domaines d'action et questions directrices relatives à la gouvernance et au financement

4.1.1 Gouvernance multi-niveaux et multipartite

L'apprentissage tout au long de la vie se déroule dans le cadre de l'interaction entre les politiques éducatives; les politiques de développement des compétences; les politiques sociales; les politiques de l'emploi et du marché du travail; les politiques en matière de relations industrielles; et les politiques d'innovation et de compétitivité. Toute élaboration de politiques doit donc mobiliser et associer les parties prenantes concernées aux différents niveaux de gouvernance et de prise de décision. Cela concerne non seulement les parties prenantes qui ont un intérêt direct dans la politique, mais aussi un groupe plus large de parties prenantes susceptibles d'être concernées d'une manière ou d'une autre par la politique. Si l'engagement n'est pas garanti, une politique pourrait ne pas être effectivement mise en œuvre. Les partenariats et la gouvernance participative sont des conditions sine qua non pour la mise en place d'un système d'apprentissage tout au long de la vie et pour promouvoir le processus de changement vers cet objectif. Les partenaires sociaux, les municipalités, les prestataires de services éducatifs, les services de l'emploi, les services communautaires travaillant en partenariat et la mise en place d'écosystèmes nationaux et locaux de développement des compétences sont essentiels pour

répondre efficacement aux besoins individuels, sociétaux et du marché du travail, mais aussi pour atteindre tous les apprenants, y compris les groupes les plus vulnérables.

Questions directrices pour l'analyse

- Les écosystèmes nationaux/locaux concernés par le développement des compétences sont-ils également axés sur les questions et la planification prévisionnelle en matière de développement des compétences? Dans quelle mesure les questions de développement des compétences sont-elles largement débattues avec toutes les parties prenantes afin de trouver des solutions efficaces?
- Comment ces écosystèmes sont-ils régis et organisés? Qui sont les parties concernées et quels sont leurs rôles et responsabilités? Quels sont les processus mis en place pour organiser ces écosystèmes?
- Dans quelle mesure ces écosystèmes sont-ils efficaces pour résoudre les problèmes de développement des compétences (en répondant aux besoins individuels, sociétaux et du marché du travail); et garantir des parcours de reconversion et de perfectionnement professionnels des apprenants à tous les âges, fondés sur des services efficaces d'orientation professionnelle tout au long de la vie?
- Dans quelle mesure l'idée de créer des centres d'excellence de l'EFP est-elle soutenue? Quels exemples pouvez-vous citer? Le cas échéant, comment ces centres réunissent-ils des partenaires dans les secteurs de la recherche et de l'innovation, de l'industrie et des établissements d'enseignement?
- Quelles sont les principales caractéristiques de l'approche nationale en matière de partenariats et d'écosystèmes territoriaux de développement des compétences?
- Quels sont les aspects à améliorer (peut-être étayés par une analyse des bonnes pratiques d'autres pays)?

4.1.2 Durabilité du financement

Un système de développement des compétences opérationnel nécessite l'engagement des pouvoirs publics et un financement durable et suffisant. Les ambitions en matière d'apprentissage tout au long de la vie doivent être bien intégrées dans les documents d'orientation et les déclarations politiques, qui s'appuient sur des objectifs concrets et des mesures stratégiques. Outre l'engagement politique, un financement suffisant et durable est mis à disposition pour travailler sur ces ambitions. Il s'agit notamment de financements publics et privés (Etat, employeurs et ménages), qui devraient reposer sur une approche/un outil de calcul des coûts et permettre une allocation des ressources efficace et axée sur les performances. Les cadres financiers pour le développement des compétences devraient également prévoir des mesures d'incitation appropriées pour que les individus apprennent; que les employeurs investissent dans les compétences des salariés, que les prestataires proposent des programmes d'apprentissage de qualité et que les pouvoirs publics soutiennent les apprenants vulnérables. Il existe plusieurs façons de financer le développement des compétences, mais une tendance émergente particulière est l'accent mis sur les instruments de financement axés sur la demande, tels que les comptes de formation individuels.

Questions directrices pour l'analyse

- Dans quelle mesure le développement des compétences dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie est-il suffisamment doté de ressources? Qui sont les principaux bailleurs de fonds du système d'apprentissage tout au long de la vie (État, employeurs, ménages, autres) dans le pays?
- L'allocation financière au système d'apprentissage tout au long de la vie est-elle clairement identifiable dans le budget national de l'éducation, y compris les partenariats public-privé? Existe-t-il un budget global pour l'éducation et la formation dans le cadre d'une approche d'apprentissage tout au long de la vie, ou les différents sous-secteurs sont-ils financés de différentes manières? Quelles sont les lacunes et quels sont les secteurs/initiatives qui disposent de fonds insuffisants et pourquoi?

- Quelles mesures incitent les partenaires sociaux, les prestataires d'enseignement et de formation et les individus à apprendre? Par exemple, existe-t-il des dispositions collectives pour financer la formation continue par l'intermédiaire d'organisations gouvernementales et intermédiaires (par exemple, en versant à un fonds national, régional ou sectoriel commun)? Qui peut utiliser des fonds ou d'autres sources pour encourager la formation continue?
- Comment les dispositions existantes (cadres et flux juridiques, politiques, de mise en œuvre et de financement) contribuent-elles à protéger contre les inégalités les groupes les plus vulnérables, défavorisés et marginalisés exclus des possibilités d'apprentissage?
- Quelles sont les principales caractéristiques de l'approche nationale en matière de financement du développement des compétences?
- Quels sont les aspects à améliorer (peut-être étayés par une analyse des bonnes pratiques d'autres pays)?

4.1.3 Sélection de bonnes pratiques dans les pays de l'UE

- **UE/ETF:** Les centres d'excellence professionnelle (CEP) réunissent un large éventail de partenaires locaux, tels que les prestataires d'enseignement et formation professionnels, les employeurs, les centres de recherche, les agences de développement et les services de l'emploi (entre autres), pour développer des «écosystèmes de compétences» qui contribuent aux stratégies en faveur du développement économique et social, régional, de l'innovation et de la spécialisation intelligente. [Centres d'excellence professionnelle - Emploi, affaires sociales et inclusion - Commission européenne \(europa.eu\)](#) Voir également l'exemple du réseau d'excellence de l'ETF: [Excellence professionnelle | ETF \(europa.eu\)](#)
- **FR:** Le CPF (Compte personnel de formation) est un programme de formation mis en place en France en 2015 et qui soutient les individus tout au long de leur vie professionnelle, afin de maintenir un niveau de qualification ou d'accéder à un niveau de qualification plus élevé pour faciliter les transitions professionnelles. Le CPF a un caractère universel: toute personne âgée de 16 ans ou plus qui entre dans la vie active bénéficie d'un CPF jusqu'à la retraite, quel que soit son statut: salarié, demandeur d'emploi, indépendant. Depuis 2019, les comptes sont crédités en euros. Il est également possible d'ajouter au compte des fonds provenant d'employeurs ou d'autres sources (par exemple des fondations). Le compte est détenu par l'individu et il est entièrement libre d'utiliser les fonds pour la formation qu'il préfère, à condition d'être inscrit dans un registre. Les cours de formation éligibles sont répertoriés sur une plateforme en ligne. Le compte de formation CPF, à l'instar des «-formation», peut également être complété par d'autres mesures, telles que des conseils et des orientations, et/ou des règles en matière de congés de formation rémunérés. Entre novembre 2019 et janvier 2021, 6,5 millions d'activations du CPF ont été effectuées, ce qui correspond à un total de 1,77 million d'inscriptions à des activités de formation (Commission européenne, 2021a, p. 243). [Accueil du site Mon Compte Formation | Mon Compte Formation](#)
- **NL:** Le budget STAP (acronyme néerlandais de «Stimulerig Arbeidsmarktpositie», ou position incitative sur le marché du travail), est mis en œuvre en mars 2022 afin de donner aux individus les moyens de contrôler plus activement leur parcours d'apprentissage. Il a remplacé un régime d'incitations fiscales existant, dans le cadre duquel les individus pouvaient demander des crédits d'impôt pour les frais de participation à l'apprentissage des adultes. Le programme STAP offrira à tous les adultes la possibilité de consacrer jusqu'à 1 000 EUR par an à la formation. Les bénéficiaires peuvent demander le budget STAP une fois par an pendant six périodes. Un portail en ligne est mis au point pour sélectionner les cours. Aucune mesure spécifique n'est encore proposée pour renforcer la sensibilisation des groupes vulnérables (Commission européenne, 2021a, p. 233).
- **UE:** Le Conseil recommande aux États membres d'envisager la mise en place de comptes de formation individuels comme moyen de permettre et de donner aux individus les moyens de participer à une formation adaptée au marché du travail et de faciliter leur accès à l'emploi ou leur

maintien dans l'emploi [Recommandation du Conseil relative aux comptes de formation individuels en vue de renforcer la formation des adultes en âge de travailler - Consilium \(europa.eu\)](#)

4.2 Domaines d'action et questions directrices liées à la réactivité de l'offre de compétences

Les systèmes d'apprentissage tout au long de la vie doivent répondre à différents besoins. Il devra aider les individus à acquérir des compétences pour le marché du travail et la vie en général, ainsi qu'à répondre aux besoins du marché du travail et aux besoins socio-économiques. Les principaux mécanismes à cet effet sont l'orientation professionnelle appropriée et tout au long de la vie et l'offre pertinente de formation initiale et continue. Ces mécanismes sont nécessaires pour garantir que l'offre de compétences est pertinente pour toutes les populations et institutions cibles.

4.2.1 Orientation professionnelle et système d'éducation professionnelle et orientation vers le marché du travail dans les programmes formels

L'orientation est une stratégie de mobilisation essentielle pour permettre aux individus de poursuivre leur apprentissage. L'orientation tout au long de la vie offre aux individus une réflexion sur eux-mêmes, sur le monde qui les entoure, sur leur carrière, sur leurs besoins d'apprentissage et sur leurs possibilités d'apprentissage, et peut être proposée par l'intermédiaire des services publics de l'emploi; des prestataires d'enseignement et de formation; des partenaires sociaux ou des prestataires d'orientation spécialisés. Des orientations peuvent être intégrées dans d'autres services; fournies dans n'importe quel environnement, en face à face, en ligne ou en combinaison avec des plateformes numériques. Si, dans certains pays, l'orientation est principalement fournie sur demande (financée par des fonds publics ou privés), des systèmes d'orientation plus globaux et plus complets sont recherchés pour mieux accompagner les jeunes apprenants dans leurs parcours d'éducation et de formation et dans leur transition vers le marché du travail, ainsi que les adultes, afin d'envisager les prochaines étapes de l'évolution de leur carrière. Elle peut également les aider à s'engager (se réengager) dans l'apprentissage tout au long de la vie.

Questions directrices pour l'analyse

- Dans quelle mesure l'orientation professionnelle et scolaire au choix de carrière, l'orientation vers le marché du travail, le développement personnel et l'orientation vers les besoins de la société sont-ils effectivement intégrés dans les programmes d'éducation et de formation initiales?
- Dans quelle mesure l'orientation professionnelle et scolaire au choix de carrière sont-elles disponibles pour tous les apprenants, y compris après leur sortie de l'enseignement initial? Existe-t-il une stratégie ou une politique nationale d'orientation professionnelle tout au long de la vie et de conseils en la matière? L'orientation professionnelle est-elle intégrée dans des politiques plus larges en matière de compétences, de fonds pour les compétences, d'emploi, d'éducation et de jeunesse?
- Comment la coopération et la coordination dans les secteurs de l'emploi, de l'éducation et de la jeunesse en matière d'orientation professionnelle et scolaire sont-elles organisées?
- Dans quelle mesure les ressources financières sont-elles disponibles pour soutenir l'accès régulier aux services d'orientation pour tous les apprenants (par exemple par l'intermédiaire du SPE)? Quels sont les coûts individuels liés à l'orientation professionnelle?
- Comment la qualité des services est-elle assurée (qualification/formation des praticiens, normes de service nationales et normes des compétences des praticiens, méthodologies et outils mis au point au niveau central pour le conseil dans tous les secteurs ou l'enseignement professionnel dans les écoles, etc.)?
- Quels types d'informations et de conseils sont à la disposition des apprenants, par exemple en ce qui concerne les prévisions relatives aux secteurs qui devraient faire l'objet d'une demande élevée ou faible à l'avenir, les programmes d'éducation et de formation disponibles ou la qualité du prestataire de formation (par exemple, les taux de satisfaction des participants, les taux d'emploi

après l'obtention du diplôme) ou le soutien financier ou l'information ou l'assistance générale sur les possibilités d'apprentissage, l'évaluation des aptitudes et des compétences au moyen de tests, de tests de compétences ou d'entretiens, des informations ou des conseils/assistance sur la procédure de reconnaissance des aptitudes, des compétences ou de l'apprentissage antérieur, des sessions de conseil individuelles et de groupe? Sous quelle forme l'orientation professionnelle et l'enseignement professionnel sont-ils dispensés (en face à face, numérique, programmes d'études, bureaux/services de conseil et d'orientation professionnelle, autres)?

- Quelles sont les principales caractéristiques de l'approche nationale en matière d'orientation professionnelle?
- Quels sont les aspects à améliorer (peut-être étayés par une analyse des bonnes pratiques d'autres pays)?

4.2.2 Réactivité de l'offre de compétences

Le développement des compétences doit répondre aux besoins individuels, sociétaux et du marché du travail. Pour ce faire, il est nécessaire de mettre en place des systèmes efficaces et efficaces pour anticiper les besoins en compétences. En outre, les informations provenant des systèmes d'anticipation des compétences doivent être utilisées pour éclairer l'élaboration et le renouvellement des acquis d'apprentissage des certifications et des programmes d'éducation et de formation. Pour développer des systèmes d'apprentissage tout au long de la vie, il convient de mettre en place des mécanismes efficaces pour faire en sorte que l'offre d'apprentissage réponde aux besoins. Les systèmes peuvent les organiser différemment et à différents niveaux. Ils peuvent, par exemple, s'appuyer sur des établissements de formation menant des études de suivi ou sur des initiatives nationales/sectorielles pour analyser les offres d'emploi en ligne et les besoins en compétences correspondants, ou sur tout autre mécanisme approprié d'anticipation et de retour d'information en matière de compétences. La boucle de retour d'information entre l'anticipation des besoins en compétences et la mise à jour continue des acquis d'apprentissage est essentielle à la mise en place et à la mise en œuvre d'un système d'apprentissage tout au long de la vie.

Questions directrices pour l'analyse

- Dans quelle mesure des mécanismes sont-ils en place pour anticiper les demandes de compétences? À quel niveau les exigences en matière de compétences sont-elles analysées (au niveau national, sectoriel, régional, scolaire/institutionnel)?
- Quelles sont les méthodes utilisées pour analyser les besoins en compétences (analyse des offres d'emploi, enquêtes auprès des employeurs, études de suivi, participation des employeurs à l'élaboration de normes professionnelles, mégadonnées, etc.)?
- Dans quelle mesure les résultats des outils d'anticipation des compétences sont-ils utilisés pour élaborer et renouveler les normes et les descriptions des certifications (en clôturant la boucle de retour d'information des systèmes d'éducation et de formation) et pour adapter les programmes et les prestations correspondantes?
- Comment les acteurs du marché du travail participent-ils à la transposition des renseignements en matière de compétences à la définition des acquis d'apprentissage/normes de certification et descriptions?
- Quelles sont les principales caractéristiques de l'approche nationale en matière d'anticipation des compétences?
- Quels sont les aspects à améliorer (peut-être étayés par une analyse des bonnes pratiques d'autres pays)?

4.2.3 Apprentissage, reconversion professionnelle et renforcement des compétences des adultes

L'éducation des adultes est une composante essentielle et l'un des éléments les plus importants de l'apprentissage tout au long de la vie. Toutefois, elle ne doit pas être confondue avec l'apprentissage tout au long de la vie, étant donné que ce dernier doit être plus large et inclure d'autres éléments, comme indiqué dans l'introduction. Il comprend toutes les formes d'éducation et d'apprentissage qui

visent à garantir la participation de tous les jeunes et de tous les adultes à leur société et au monde du travail. Il désigne l'ensemble des processus d'apprentissage, formels, non formels et informels, par lesquels les personnes considérées comme adultes par la société dans laquelle elles vivent, développent et enrichissent leurs capacités de vie et de travail, tant dans leur propre intérêt que dans celui de leurs communautés, organisations et sociétés⁵. Les terminologies telles que la formation continue, le renforcement des compétences et la reconversion professionnelle, etc., sont d'autres manières de désigner la même chose.

Questions directrices pour l'analyse

- Dans quelle mesure l'apprentissage non formel des personnes qui ont satisfait à leur obligation d'éducation de base et qui ne possèdent pas le statut d'élève ou d'étudiant est-il réglementé dans votre pays (loi, politique, etc. sur l'apprentissage des adultes)?
- Quelles sont les priorités nationales en matière de perfectionnement et de reconversion des différentes populations cibles (alphabétisation, écart entre les hommes et les femmes, culture numérique, employabilité et esprit d'entreprise, NEET, croissance des entreprises, compétences de la vie courante, migration, etc.)?
- Comment l'apprentissage des adultes est-il organisé dans votre pays? Disposez-vous d'un réseau de services d'apprentissage des adultes (établissements d'éducation des adultes spécialisés, organisations/écoles proposant une éducation des adultes à titre d'activité complémentaire, centres d'enseignement dans les entreprises, bureaux publics pour l'emploi, prestataires d'établissements privés et à but non lucratif, associations, bibliothèques, etc.)?
- Quel est le rôle des entreprises dans l'offre de possibilités de formation continue et existe-t-il une obligation légale d'offrir des compétences/des possibilités d'évolution de carrière?
- Quelles sont les principales caractéristiques de l'approche nationale en matière d'apprentissage des adultes?
- Quels sont les aspects à améliorer (peut-être étayés par une analyse des bonnes pratiques d'autres pays)?

4.2.4 Sélection de bonnes pratiques dans les pays de l'UE

- **FR:** Avec les réformes en France concernant les comptes individuels de formation et la base de données des certifications, les systèmes d'orientation sont également bien établis en droit. Le Conseil en évolution professionnelle (CÉP) «offre des informations, des conseils et un soutien personnalisé aux projets professionnels, gratuits et accessibles à toute personne active (salariés du secteur privé, travailleurs indépendants, personnes à la recherche d'un emploi...), mais aussi aux jeunes en dehors du système scolaire sans qualification ni diplôme. Il peut être mobilisé à tout moment de la vie professionnelle et autant de fois que nécessaire» (Eurydice/EACEA, 2022).
- **SL:** La Slovénie a légalement mis en œuvre des orientations en tant que service public et a élaboré des lignes directrices à cet effet. Les lignes directrices couvrent trois domaines d'orientation dans l'éducation des adultes: i) l'inscription à l'enseignement et la poursuite de l'éducation, ii) l'identification et la documentation des connaissances et des compétences, et iii) l'auto-apprentissage organisé. En dehors du système scolaire, les conseillers en orientation dans les centres de carrière du service slovène pour l'emploi fournissent également des conseils gratuits aux jeunes. Ils proposent des informations gratuites, des conseils individuels en matière de carrière et des ateliers pour le développement d'intérêts professionnels et une planification efficace des carrières. En outre, ils fournissent des services aux parents et aux conseillers scolaires qui aident les jeunes à prendre des décisions concernant leur carrière. Pour les adultes, les centres de carrière fournissent des informations pour aider les individus à prendre des décisions de carrière, en se

⁵ L'éducation et la formation des adultes impliquent des activités et des processus continus d'acquisition, de reconnaissance, d'échange et d'adaptation des capacités. Étant donné que les frontières entre jeunesse et âge adulte évoluent dans la plupart des cultures, dans ce texte, le terme «adulte» désigne tous ceux qui s'engagent dans l'éducation et l'éducation des adultes, même s'ils n'ont pas atteint l'âge légal de la maturité» (déclaration de Marrakech sur l'éducation et l'éducation des adultes, 2022).

concentrant principalement sur les chômeurs, mais aussi sur les élèves, les étudiants et ceux qui souhaitent changer de parcours professionnel.

- **UE:** La nouvelle activité thématique du Cedefop, «[Gouvernance des systèmes d'anticipation et d'adéquation des compétences dans l'UE: examens approfondis par pays](#)», a été lancée en 2016 pour soutenir l'apprentissage mutuel sur l'anticipation et l'adéquation efficaces des compétences, ainsi que l'échange de bonnes pratiques entre les États membres de l'UE.
- **UE:** La nouvelle résolution sur un nouvel agenda européen dans le domaine de l'éducation et de la formation des adultes souligne la nécessité d'accroître la participation des adultes à l'apprentissage formel, non formel et informel. Elle présente une vision de la manière dont l'apprentissage des adultes devraient se développer en Europe d'ici à 2030 dans les cinq domaines prioritaires suivants: i) la gouvernance de l'éducation et de la formation des adultes; ii) l'offre et l'utilisation de possibilités d'apprentissage tout au long de la vie grâce à un financement durable; iii) l'accessibilité et la flexibilité pour s'adapter aux besoins des adultes; iv) la qualité, l'équité, l'inclusion et la réussite dans l'apprentissage des adultes, l'assurance de la qualité et le soutien actif aux groupes défavorisés; v) les transitions écologique et numérique et les besoins en compétences connexes: <https://www.consilium.europa.eu/media/53179/st14485-en21.pdf>. Voir également la [recommandation du Conseil du 19 décembre 2016 relative à des parcours de renforcement des compétences: de nouvelles perspectives pour les adultes \(europa.eu\)](#)
- **UNESCO- CONFINTEA VII** Cadre d'action de Marrakech: Exploiter le pouvoir de transformation de l'apprentissage et l'éducation des adultes [FINAL MarrakechFrameworkForActionEN.pdf](#)

4.3 Domaines d'action et questions directrices liées à l'accès à l'offre de compétences et à sa flexibilité

Les systèmes d'apprentissage tout au long de la vie devraient non seulement permettre la perméabilité et la progression entre les sous-systèmes éducatifs, mais aussi au sein des systèmes. Les apprenants doivent être en mesure d'adapter leur parcours d'apprentissage à leurs besoins et à leur situation spécifiques. Cela signifie que l'apprentissage devrait être disponible dans différents environnements d'apprentissage; que les programmes pourraient être plus courts et «empilables» (au sens de collecter et «empiler» des unités d'apprentissage plus petites de manière flexible), que l'utilisation d'outils numériques à des fins d'apprentissage est encouragée et que des parcours d'apprentissage horizontaux et verticaux sont mis en place et ouverts.

4.3.1 Modularisation de l'offre de compétences/microcertifications

Le recours à des approches fondées sur les acquis d'apprentissage, en proposant des unités d'apprentissage de plus petite taille (éventuellement empilables sur des qualifications formelles complètes) rend l'éducation et la formation plus souples et plus accessibles aux différents profils d'apprenants, par exemple en permettant aux individus de combiner apprentissage et obligations professionnelles ou familiales. La modularisation rend également l'éducation et la formation plus attrayantes pour les employeurs afin qu'ils proposent des formations plus courtes et personnalisées à leurs salariés. L'utilisation des microcertifications constitue une approche particulière. Il existe plusieurs exemples de la manière dont les microcertifications sont appliquées par les établissements d'enseignement et de la manière dont les entreprises privées (de formation) élaborent et proposent des cours plus courts tels que les cours en ligne ouverts à tous (CLOM).

Questions directrices pour l'analyse

- Quelle est l'attention politique accordée à la promotion d'une flexibilité accrue des programmes d'études et des formats d'apprentissage?
- Dans quelle mesure des approches modulaires sont-elles introduites dans les programmes de qualification formels?

- Dans quelle mesure les qualifications de moindre envergure sont-elles prises en considération? Ces systèmes sont-ils liés aux systèmes nationaux de certification généraux?
- Dans quelle mesure les informations sur l'offre de qualifications modulaires/de petite taille dans différents systèmes d'éducation et de formation sont-elles disponibles pour les individus?
- Comment les certifications modulaires/de petite taille contribuent-elles à la flexibilité de l'offre dans le pays?
- Quelle transformation des pédagogies pouvez-vous mentionner en ce qui concerne les certifications modulaires/de petite taille?
- Quelles sont les principales caractéristiques de l'approche nationale en matière de modularisation de l'offre de compétences et des microcertifications?
- Quels sont les aspects à améliorer (peut-être étayés par une analyse des bonnes pratiques d'autres pays)?

4.3.2 Formation en milieu du travail

L'élargissement des possibilités de formation en milieu du travail est une reconnaissance du fait qu'un apprentissage précieux a lieu dans différents contextes et environnements d'apprentissage, et que ces différents environnements d'apprentissage (y compris le lieu de travail) peuvent se soutenir mutuellement dans l'acquisition des compétences pertinentes. La formation en milieu du travail garantit également une coopération et une participation plus étroites des différentes parties prenantes au développement des compétences dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie, ce qui favorise la mise en place d'une gouvernance multipartite et à plusieurs niveaux. Les possibilités de formation en milieu du travail devraient également être encouragées en dehors de l'éducation formelle afin de faciliter la transition des jeunes vers le marché du travail et/ou le développement personnel, la mobilité professionnelle, etc. Voir également la [recommandation du Conseil du 15 mars 2018 relative à un cadre européen pour un apprentissage efficace et de qualité \(europa.eu\)](#)

Questions directrices pour l'analyse

- Dans quelle mesure les approches de formation en milieu du travail sont-elles intégrées dans les programmes de certification formels?
- Quelle est la proportion d'exposition des jeunes diplômés à toutes les formes de formation en milieu du travail?
- Dans quelle mesure la formation en milieu du travail se déroule-t-elle en dehors des programmes de qualification formels validés et reconnus (liés à la validation et à la reconnaissance de l'apprentissage antérieur)?
- Quelles sont les possibilités de formation en milieu du travail (dans les qualifications formelles ou au-delà) pour différents groupes cibles, tels que les apprenants de l'EFPI, les chômeurs, les NEET, les personnes handicapées et d'autres catégories vulnérables?
- Dans quelle mesure des procédures sont-elles en place pour garantir la qualité des environnements de formation en milieu du travail?
- Quelles sont les principales caractéristiques de l'approche nationale de la formation en milieu du travail en général?
- Quels sont les aspects à améliorer (peut-être étayés par une analyse des bonnes pratiques d'autres pays)?

4.3.3 Numérisation

Il est de plus en plus essentiel de travailler sur les aspects numériques dans l'organisation, la fourniture et le contenu des compétences, tant pour les jeunes apprenants que pour les apprenants adultes,

compte tenu des transformations technologiques et non technologiques rapides et profondes. La numérisation rend l'apprentissage plus accessible aux apprenants et l'offre plus souple et indispensable dans un système d'apprentissage tout au long de la vie. Conformément aux conclusions d'une étude de l'OIT et de l'UNESCO de 2020 intitulée «La numérisation devient le moteur de l'apprentissage tout au long de la vie et des parcours d'apprentissage flexibles». La compétence numérique des enseignants est un facteur limitatif essentiel et doit être renforcée. Le [DigComp \(europa.eu\)](https://ec.europa.eu/digital-comp/index_en) de l'UE fournit un cadre européen commun pour les compétences numériques des éducateurs, qui peut guider l'évolution des politiques.

Questions directrices pour l'analyse

- Dans quelle mesure les approches numériques sont-elles intégrées dans les systèmes d'éducation et de formation (prestation, évaluation, orientation)?
- Dans quelle mesure les apprenants bénéficient-ils d'un soutien pour accéder aux possibilités d'apprentissage numérique (infrastructures informatiques dans les espaces d'apprentissage; appareils personnels)? Existe-t-il des initiatives de soutien spécifiques pour les apprenants vulnérables?
- Comment l'attention accordée à l'apprentissage numérique a-t-elle augmenté la flexibilité et les possibilités d'apprentissage?
- Quels exemples pouvez-vous mentionner lorsque l'offre de compétences numériques a accru la disponibilité et l'adoption de parcours d'apprentissage potentiels (envisagez des offres de microapprentissage et des activités d'apprentissage numériques, mobiles et mixtes)?
- Comment les ressources éducatives libres sont-elles utilisées?
- Dans quelle mesure les enseignants et les formateurs sont-ils soutenus pour travailler avec des approches numériques de l'apprentissage?
- Quelles sont les principales caractéristiques de l'approche nationale en matière de numérisation?
- Quels sont les aspects à améliorer (peut-être étayés par une analyse des bonnes pratiques d'autres pays)?

4.3.4 Sélection de bonnes pratiques dans les pays de l'UE

- **UE:** Afin de renforcer l'apprentissage tout au long de la vie, le Conseil recommande aux États membres d'adopter une approche européenne des microcertifications et, en particulier, d'appliquer une définition commune de l'UE, des normes de l'UE et des principes clés pour la conception et la délivrance des microcertifications [pdf \(europa.eu\)](#).
- **DK:** Le Danemark a une longue tradition en matière d'offre d'une approche modulée. Tant les programmes «classiques» que les programmes d'éducation des adultes comportent plusieurs «étapes» (trin) et des spécialisations, correspondant à une position spécifique sur le marché du travail. Les étapes permettent aux apprenants de quitter le programme sans achever l'un des principaux programmes dans son intégralité, tout en obtenant une qualification partielle. Toutes sont reliées au CNC et automatiquement reliées au cadre européen des certifications (CEC).
- **FI:** La Finlande a créé une filière d'apprentissage (formation en milieu du travail) dans le cadre de l'enseignement et de la formation professionnels pour adultes. Les deux filières d'EFPI pour adultes (la formation en apprentissage et la formation en milieu scolaire) ont la même valeur en termes d'emploi, puisqu'elles permettent toutes deux à des personnes qui ne pourraient pas l'obtenir normalement de décrocher un diplôme pertinent pour l'entrée dans le monde du travail. Le principal attrait de la filière d'apprentissage, tant dans l'EFPI initial que dans l'EFPI pour adultes, réside dans la rémunération versée par l'employeur à l'apprenti.
- **DE:** L'initiative Zukunftsstarter (futur débutant) du ministère de la famille et de l'Agence nationale pour l'emploi accompagne les adultes âgés de 25 à 35 ans, non qualifiés ou peu qualifiés et souhaitant faire un apprentissage ou suivre une autre formation EFPI. Cette initiative, qui prévoit des subventions pour 120 000 candidats en 2020-2022, est spécifiquement destinée à aider les adultes défavorisés à accéder à un emploi qualifié. Depuis janvier 2020, l'offre d'EFPI à temps partiel a été assouplie pour permettre à un plus grand nombre d'adultes de choisir cette formule, notamment les

- Dans quelle mesure le système national de certification est-il visible, utilisé et efficace pour structurer l'offre d'éducation et de formation dans le pays?
- Quelles sont les principales caractéristiques du système national de certification?
- Quels aspects mériteraient d'être améliorés (peut-être en analysant les bonnes pratiques d'autres pays)?

4.4.2 Validation et reconnaissance des approches d'apprentissage antérieur

En brouillant les frontières entre l'apprentissage formel, non formel et informel, il est encore plus nécessaire de mettre en place des systèmes efficaces de validation et de reconnaissance de l'apprentissage antérieur, fondés sur des évaluations plus formatives et centrées sur l'apprenant. La validation et la reconnaissance de l'expérience et de l'apprentissage antérieur permettent d'améliorer l'adéquation des compétences et la progression de l'apprentissage, ce qui a une incidence positive sur d'autres sujets tels que l'inclusion et la perméabilité, permettant et facilitant les avancées verticales et horizontales au sein des systèmes formels d'éducation et de formation. Voir également la [recommandation du Conseil du 20 décembre 2012 relative à la validation de l'apprentissage non formel et informel \(europa.eu\)](#).

Questions directrices pour l'analyse

- Dans quelle mesure des procédures de validation et de reconnaissance de l'apprentissage antérieur sont-elles en place? À quel niveau sont-elles fournies (national, institutionnel)?
- Comment la validation et la reconnaissance sont-elles organisées (au moyen d'analyses d'échantillons, de tests, d'évaluations formatives individuelles, autres)?
- Comment les procédures de validation et de reconnaissance facilitent-elles l'accès des personnes qui ne remplissent pas les conditions d'admission conventionnelles ou qui souhaitent réintégrer le système éducatif à un stade ultérieur de la vie?
- Dans quelle mesure ces processus sont-ils liés/intégrés à d'autres services (orientation, soutien financier, offre de formation)?
- Dans quelle mesure la validation et la reconnaissance de l'apprentissage antérieur sont-elles utilisées pour soutenir la progression de l'apprentissage, l'évolution de carrière et le changement de carrière? S'agit-il d'un système d'utilisation de l'offre?
- Comment fonctionne le passage à de nouvelles études? Y a-t-il un goulet d'étranglement? Pourquoi?
- Quelles sont les principales caractéristiques de l'approche nationale pour la validation et la reconnaissance de l'apprentissage antérieur?
- Quels sont les aspects à améliorer (peut-être étayés par une analyse des bonnes pratiques d'autres pays)?

4.4.3 Trouver un équilibre entre les compétences propres à certaines professions et les compétences plus transversales dans les programmes formels afin de faciliter les progressions transversales et verticales

L'application d'une approche fondée sur les acquis d'apprentissage est essentielle pour accroître la transparence et la perméabilité des résultats des systèmes d'éducation et de formation. Elle ne favorise pas en soi la perméabilité entre les sous-systèmes d'éducation et de formation. Cela nécessite de modifier les programmes initiaux d'EFP/d'enseignement supérieur afin de veiller à ce qu'il n'y ait pas d'impasse dans le système. Permettre la progression de l'apprentissage signifie que les acquis d'apprentissage doivent inclure des aptitudes et des compétences génériques et transversales qui permettent aux diplômés de poursuivre leurs études et/ou de faciliter la mobilité professionnelle. La [recommandation du Conseil de l'UE relative aux compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie: un espace européen de l'éducation \(europa.eu\)](#) fournit un cadre européen commun qui peut guider l'évolution des politiques.

Questions directrices pour l'analyse

- Dans quelle mesure existe-t-il des considérations concernant l'équilibre entre les compétences génériques/transversales et les compétences propres à certaines professions dans le développement des acquis d'apprentissage des programmes formels?
- Dans quelle mesure les compétences clés pour l'apprentissage tout au long de la vie (ou des concepts similaires) sont-elles intégrées dans les descriptions des certifications?
- Dans quelle mesure les impasses dans les systèmes d'éducation et de formation sont-elles efficacement évitées (c'est-à-dire que toutes les certifications permettent un apprentissage ultérieur)?
- Quelles sont les principales caractéristiques de l'approche nationale en ce qui concerne l'équilibre entre les compétences transversales et les compétences propres à certaines professions, ou les compétences clés et/ou les parcours entre les différents segments de l'éducation?
- Quels sont les aspects à améliorer (peut-être étayés par une analyse des bonnes pratiques d'autres pays)?

4.4.4 Sélection de bonnes pratiques dans les pays de l'UE

PL: Chaque secteur économique exige un ensemble spécifique d'acquis d'apprentissage. Les cadres de certifications sectorielles (SQF) sont les composantes sectorielles détaillées du cadre polonais des certifications. Il s'agit d'outils sur mesure composés de descripteurs de niveau pour les secteurs, «traduisant» le cadre polonais des certifications en un vocabulaire propre à un secteur. Le développement du SQF en Pologne repose sur une approche «par secteur pour le secteur», qui associe activement les parties prenantes sectorielles à l'élaboration du cadre pour leur secteur respectif. Cela accroît la participation des acteurs du marché du travail au développement des compétences et améliore la mobilité entre les secteurs à mesure que la transparence des compétences acquises est accrue.

BE (FI): En Flandre, il existe une distinction entre les qualifications professionnelles et les qualifications éducatives. Une qualification professionnelle donne un aperçu des compétences permettant à quelqu'un d'exercer une profession. Une qualification professionnelle peut être obtenue par un enseignement, une formation ou la reconnaissance d'une expérience pratique. Une qualification professionnelle est un ensemble de compétences nécessaires au fonctionnement et à la participation à la société, permettant à quelqu'un d'entamer de nouvelles études dans l'enseignement secondaire ou supérieur ou d'exercer des activités professionnelles. Le système favorise un parcours indépendant des compétences acquises, la reconnaissance et la perméabilité des systèmes.

PT: l'objectif principal de la validation portugaise de l'apprentissage non formel et informel est d'augmenter le niveau de certification scolaire et/ou professionnelle de la population portugaise, à savoir les personnes en âge de travailler (qu'elles soient employées ou sans emploi). Les 300 centres Qualifica (centres locaux d'éducation des adultes) garantissent l'offre de validation de l'apprentissage non formel et informel dans l'ensemble du pays. L'initiative Qualifica est étroitement liée au CNC et aux approches en matière d'EFP et d'enseignement supérieur afin de mettre en place un système global qui renforce l'inclusion des travailleurs et des chômeurs dans l'apprentissage et permet une progression (tant dans les possibilités de carrière que dans les possibilités d'apprentissage).

FI: Le FiNQF est fondé sur les acquis d'apprentissage, ce qui rend la structure formelle des certifications plus transparente. Il a également été bénéfique pour le secteur non formel, étant donné qu'il a été en mesure de décrire et de référencer ses cours et programmes d'études selon les niveaux du FiNQ afin de promouvoir la validation entre les prestataires d'enseignement non formel et formel.

4.5 Domaines d'action liés à la qualité de l'offre

Les systèmes d'apprentissage tout au long de la vie doivent produire des acquis d'apprentissage de qualité à tous les niveaux et pour tous les apprenants. Cela est évidemment lié aux domaines d'action

susmentionnés (approches fondées sur les acquis d'apprentissage, pertinence des compétences, etc.), mais aussi aux mécanismes d'assurance de la qualité et à la qualité du personnel enseignant. Comme on le suppose souvent, les enseignants et les formateurs sont le facteur le plus déterminant d'une éducation de qualité. Tout système d'apprentissage tout au long de la vie devra investir dans le personnel enseignant et la direction des écoles afin de garantir la qualité de l'offre. Il existe également des liens étroits entre les cadres de certification et les processus d'assurance de la qualité (voir ci-dessous les principes généraux de l'UE): les individus, la société et les entreprises doivent pouvoir avoir confiance dans le développement des compétences dans un système d'apprentissage tout au long de la vie, ce qui nécessite des mécanismes efficaces d'assurance de la qualité.

4.5.1 Développement professionnel des enseignants

Afin de mieux soutenir les apprenants, le personnel enseignant doit être capable de relier l'apprentissage au marché du travail et de rendre l'apprentissage adapté au contexte dans lequel l'apprenant est positionné, ainsi que de disposer de connaissances les plus actualisées en matière de pédagogie, y compris l'utilisation d'outils et de contenus numériques. Il s'agit notamment de relier les enseignants au lieu de travail au moyen de différentes formes d'approches du développement professionnel continu. Un examen réalisé en 2018 par la Commission européenne, fondé sur les travaux du groupe de travail «Éducation et formation 2020» sur l'EFP (2016-2018), a recensé 12 orientations stratégiques sur la manière de soutenir les enseignants et les formateurs dans les apprentissages et la formation par le travail hautement performants, qui ont été regroupés en quatre groupes: i) préciser les rôles et responsabilités des enseignants et des formateurs dans les systèmes d'EFP; ii) renforcer le développement professionnel des enseignants et des formateurs; iii) doter les enseignants et les formateurs des capacités nécessaires pour relever les principaux défis; et iv) encourager la collaboration pour soutenir leur travail. [Les enseignants et les formateurs comptent - Office des publications de l'UE \(europa.eu\)](https://publications.europa.eu)

Questions directrices pour l'analyse

- Dans quelle mesure la formation préalable et continue des enseignants et des formateurs est-elle en place pour les adapter aux compétences nécessaires pour faire face à l'évolution des contextes?
- Dans quelle mesure les enseignants et les formateurs sont-ils soutenus pour maintenir des liens avec l'orientation professionnelle (c'est-à-dire la pratique du travail et l'évolution dans la pratique du travail)?
- Quels mécanismes existent pour soutenir le développement professionnel continu des enseignants et des formateurs (soutien financier; temps disponible pour le DPC, possibilités d'apprentissage, orientation)?
- Quelles sont les principales caractéristiques de l'approche nationale en matière de développement professionnel des enseignants et des formateurs?
- Quels sont les aspects à améliorer (peut-être étayés par une analyse des bonnes pratiques d'autres pays)?

4.5.2 Assurance de la qualité et registre des cours dont la qualité est assurée

Les mécanismes d'assurance de la qualité qui couvrent les systèmes d'éducation et de formation diffèrent d'un sous-système éducatif à l'autre et d'un pays à l'autre. Ils peuvent comprendre différentes mesures, telles que des inspections, des sceaux/labels de qualité/accréditation et des pratiques d'autoévaluation. La diversité s'accroît lorsque l'on examine l'offre de développement des compétences qui a lieu en dehors des cadres formels d'éducation et de formation. Si l'on examine l'intégralité du système d'apprentissage tout au long de la vie, l'ensemble du système bénéficierait de la transparence et de la confiance dans les offres de certification, y compris en dehors du système formel d'éducation et de formation. À cette fin, des procédures claires d'assurance de la qualité sont nécessaires, en combinaison avec des registres de cours dont la qualité est assurée. Il existe plusieurs bonnes pratiques en matière d'assurance de la qualité dans différents secteurs de l'éducation, mais il est plus difficile de

trouver des pratiques d'assurance de la qualité adaptées à l'apprentissage tout au long de la vie (qui exigent souvent davantage d'adaptation et de flexibilité).

Questions directrices pour l'analyse

- Quels sont les mécanismes d'assurance de la qualité mis en place pour la fourniture de programmes éducatifs? Ces mécanismes comprennent-ils une orientation sur l'apprentissage tout au long de la vie (par exemple, en mettant l'accent sur la durabilité, la poursuite de l'apprentissage, l'inclusion de l'offre, le recours à la validation et à la reconnaissance de l'apprentissage antérieur)?
- Dans quelle mesure tous les systèmes d'éducation et de formation sont-ils couverts? Sont-ils couverts par le même système, des systèmes fondés sur les mêmes principes, des systèmes différents?
- Comment l'assurance de la qualité est-elle organisée dans différents systèmes d'éducation et de formation? Quel type de mécanisme est en place? Quels sont les rôles et responsabilités des principales parties prenantes? Quels sont les outils utilisés? Quels indicateurs sont utilisés pour mesurer et contrôler la qualité?
- Comment le mécanisme d'assurance de la qualité est-il intégré à d'autres aspects, tels que le système de certification, la modularisation, la qualité des enseignants, l'anticipation des compétences, l'orientation et la validation)?
- Quelles sont les principales caractéristiques de l'approche nationale en matière d'assurance de la qualité?
- Quels sont les aspects à améliorer (peut-être étayés par une analyse des bonnes pratiques d'autres pays)?

4.5.3 Suivi et évaluation des politiques

Les actions en matière de politiques doivent être accompagnées d'un suivi et d'une évaluation afin de déterminer si les actions débouchent sur les résultats escomptés et s'il y a des problèmes de mise en œuvre qui doivent être résolus. Il s'agit à la fois d'un suivi spécifique de l'efficacité et de l'efficacité des actions individuelles, mais aussi d'évaluations à l'échelle du système de la manière dont le système, dans son ensemble, produit les résultats escomptés en matière d'apprentissage tout au long de la vie.

Questions directrices pour l'analyse

- Quel type de mécanismes de suivi et d'évaluation sont en place pour l'acquisition de compétences (formelles, non formelles et informelles)? Ces mécanismes comprennent-ils une orientation sur l'apprentissage tout au long de la vie (par exemple, en mettant l'accent sur la cohérence et la perméabilité entre les sous-systèmes, l'apprentissage continu, l'inclusivité de l'offre, etc.)?
- Dans quelle mesure les résultats du suivi et de l'évaluation sont-ils utilisés pour concevoir, mettre en œuvre et mettre à jour des politiques et des actions?
- Quelles sont les principales questions liées au suivi et évaluation dans le domaine des compétences (données, fragmentation des actions de suivi et d'évaluation, participation et contribution des parties prenantes, collaboration interinstitutionnelle, etc.)?
- Quelles sont les principales caractéristiques de l'approche nationale en matière de suivi et d'évaluation dans le domaine des compétences?
- Quels sont les aspects à améliorer (peut-être étayés par une analyse des bonnes pratiques d'autres pays)?

4.5.4 Sélection de bonnes pratiques dans les pays de l'UE

AT: En Autriche, AT-Cert (Ö-Cert) a été fondé en 2011. AT-Cert a été développé par des scientifiques, dont des représentants des provinces et du secteur de l'éducation des adultes. AT-Cert est un modèle suprarégional de reconnaissance des mesures d'assurance de la qualité des organisations d'éducation des adultes. AT-Cert reconnaît différents certificats de qualité et crée des normes de qualité uniformes pour les prestataires d'enseignement dans toute l'Autriche (Commission européenne, 2019a, p. 61;

Ö-CERT, 2022).

FR: La loi de 2018 établit la nouvelle norme de qualité nationale visant à renforcer l'harmonisation et la transparence, un cadre national unique de référence pour la qualité (comprenant sept critères et 32 indicateurs). Il est devenu une base permettant aux prestataires de formation d'obtenir leur certification de qualité appelée «QUALIOP1». La conséquence directe en est une plus grande transparence pour les apprenants, qui sont devenus le principal acteur du développement de leurs propres compétences grâce au renforcement du CPF - Compte personnel de formation. Toutes les certifications du registre national des qualifications professionnelles (RNCP) sont gérées par France compétences, qui constitue également la référence nationale sur les sujets liés à la qualité avec l'Union européenne. Il fait partie du réseau du [CERAQ - Cadre européen de référence pour l'assurance de la qualité dans l'enseignement et la formation professionnels - Emploi, affaires sociales et inclusion - Commission européenne \(europa.eu\)](#).

UE/ETF: La communauté des éducateurs innovants de l'ETF encourage la promotion, la discussion et l'adoption de pratiques d'enseignement et d'apprentissage innovantes parmi les enseignants, les formateurs et les autres professionnels de l'éducation, avec pour mission de donner aux éducateurs innovants les moyens de s'aider mutuellement à innover: [Communauté des éducateurs innovateurs: un espace ouvert \(europa.eu\)](#)

UE/ETF: Le processus de Turin est un cycle d'évaluation périodique qui mesure l'efficacité des réformes des systèmes de compétences dans les pays voisins de l'UE. Lancés par l'ETF en 2010, les cycles de rapports ont donné un aperçu régulier des progrès accomplis dans l'élaboration des politiques d'EFP et ont contribué à définir les priorités futures et à élaborer des politiques pertinentes. Le dernier cycle (2022-2024) est consacré à la performance des systèmes et à l'apprentissage tout au long de la vie [Accueil | ETF \(europa.eu\)](#).

Annex 1. TRP Level 1 monitoring dimensions: Areas, dimensions, and outcomes in focus of the monitoring

Area A. ACCESS, PARTICIPATION, AND OPPORTUNITIES FOR LIFELONG LEARNING

Dimension A.1	ACCESS
Outcome A.1.1	<p>Access and attractiveness: initial VET This outcome captures the degree to which initial VET is an attractive educational choice in comparison with other learning alternatives, and whether that choice is accessible to various target groups of learners. When it comes to target groups, this may include specific fields of study to capture better gender segregation</p>
Outcome A.1.2	<p>Access and attractiveness: continuing VET This outcome captures the degree to which continuing VET, including tertiary VET where available, is an attractive choice in comparison with other skills development alternatives on post-secondary level and with non-formal alternatives, as well as whether that choice is accessible to various target groups</p>
Outcome A.1.3	<p>Access to opportunities for lifelong learning through labour market policies (ALMP); access to other opportunities for lifelong learning, including in-company training This outcome captures the accessibility to lifelong learning opportunities provided through active labour market programmes and to other forms of lifelong learning for adults and youth in working age, including to learning opportunities in non-formal settings and enrolment to VNFIL</p>
Dimension A.2	PARTICIPATION
Outcome A.2.1	<p>Flexible pathways: vertical permeability This outcome strives to capture the vertical permeability of the education and training system vis-à-vis initial and continuing VET in terms of transition between successive stages of education and training</p>
Outcome A.2.2	<p>Flexible pathways: horizontal permeability This outcome strives to capture the horizontal permeability of the education and training system vis-à-vis VET in terms of possibility of transition between parallel tracks of education and training, and between formal and non-formal learning settings and to VNFIL</p>
Outcome A.2.3	<p>Progression of learners to successive stages of education and training and completion of learning (graduation) This outcome refers the degree of success of learners in VET in comparison with other education and training alternatives, as captured through retention rates, non-progression, and drop-out rates by type of programme and learning setting, graduation rates by type of programme and learning setting, including non-formal settings and VNFIL.</p>

Area B. QUALITY OF LIFELONG LEARNING OUTCOMES

Dimension B.1	QUALITY AND RELEVANCE
Outcome B.1.1	<p>Key competences for lifelong learning and quality of learning outcomes This outcome captures the extent to which the education and training system succeeds in the provision of basic skills and key competences for learners in formal education, as captured by regular international surveys and international assessments of learning outcomes and competences</p>
Outcome B.1.2	<p>Adult skills and competences This outcome captures the extent to which adults in working age dispose of basic skills and key competences, as captured by regular international surveys</p>

Outcome B.1.3	<p>Participation in work-based learning</p> <p>This outcome reflects the pragmatic relevance of initial and continuing VET programmes through the lens of participation in work-based learning and the share of programmes with outcomes/objectives that include a WBL component</p>
Outcome B.1.4	<p>Employability of learners</p> <p>This outcome refers to the labour market relevance of lifelong learning opportunities as captured through evidence of labour market outcomes of graduates from initial VET, continuous VET, and other forms of lifelong learning with a VET component</p>
Outcome B.1.5	<p>Participation in career guidance and career education</p> <p>This outcome strives to capture the shift from provision of information about professions and education programmes at transitions points towards developing career management skills of individuals from early schooling onwards that enable them to manage their manifold transitions over a lifetime within and between education and work</p>
Dimension B.2	EXCELLENCE
Outcome B.2.1	<p>Excellence in teaching</p> <p>This outcome captures the extent to which opportunities for lifelong learning provided through initial and continuing VET are driven by continuous development and professional improvement processes for teachers, learners, managers</p>
Outcome B.2.2	<p>Excellence in learning</p> <p>This outcome captures the extent to which lifelong learning opportunities deliver high-class skills and competences for graduates who are in demand at the labour market, and transfers knowledge to other parts of the system</p>
Dimension B.3	INNOVATION
Outcome B.3.1	<p>Systemic innovation in teaching and learning</p> <p>This outcome captures the degree to which teaching, and learning are innovative on a systemic scale</p>
Outcome B.3.2	<p>Equitable digitalisation</p> <p>This outcome captures the degree to which digital solutions are available and accessible throughout the education and training system</p>
Outcome B.3.3	<p>Engaging learning environments</p> <p>This outcome captures various aspects of learner motivation and attitudes to learning</p>
Outcome B.3.4	<p>Diversification of VET services</p> <p>This outcome captures the extent to which VET institutions (i.e. number of VET institutions) providing non-traditional services, such as applied research, consultancy, technology transfer and others</p>
Dimension B.4	RESPONSIVENESS
Outcome B.4.1	<p>Relevance of learning content: green transition</p> <p>This outcome captures the extent to which curricula for youth and adults consider themes of significance for sustainability and climate change awareness, including “green skills” for sustainable economies</p>
Outcome B.4.2	<p>Relevance of learning content: digital transition</p> <p>This outcome includes the extent to which learners are provided with basic digital skills, and the extent to which curricula for youth and adults incorporate themes concerning digitalisation</p>
Outcome B.4.3	<p>Responsiveness of programme offering</p>

	This outcome captures the degree and speed of responsiveness of initial and continuing VET systems to the needs of the labour market and to other changes concerning demography and socio-economic developments
--	---

Area C. SYSTEM ORGANISATION

Dimension C.1	MANAGEMENT AND ADMINISTRATION
Outcome C.1.1	Data availability This outcome refers to the availability of administrative and big data as covered by Level 1 of the monitoring framework, participation in large scale international assessments, as well as technical capacity to generate/manage evidence to support monitoring and improvement
Outcome C.1.2	Participatory governance This outcome captures the degree of involvement of the private sector and other external stakeholders in the creation and operation of lifelong learning opportunities through initial and continuing VET
Outcome C.1.3	Reliable quality assurance and public accountability This outcome foresees that quality assurance mechanisms and accountability arrangements are in place, such as performance assessment of providers and public posting of assessment results and financial reports, availability of a register/database of qualifications
Outcome C.1.4	Professional capacity of staff This outcome monitors the availability of qualified staff in leadership and other key administrative roles on provider level
Outcome C.1.5	Internationalisation This outcome monitors the degree of internationalisation in initial and continuing VET, such as internationalisation of quality assurance arrangements, curricular content, qualifications (i.e. recognition of international credentials, awarding bodies being active beyond their country of origin, etc.)
Dimension C.2	RESOURCING
Outcome C.2.1	Adequate financial resource allocations and use This outcome captures the adequacy of financial resources invested in initial and continuing VET relative to other education and training in terms of level of investment and allocation, as well as the degree of diversification of funding between public and private sources
Outcome C.2.2	Adequate human resource allocations and use This outcome captures the efficiency of human resource management in terms of allocations and use, such as rate of retention of teachers and trainers, shortage of teachers and trainers, teacher-student ratios, etc., income levels compared to average national income, etc.
Outcome C.2.3	Adequate material base This outcome captures the extent to which the material base for learning and training is adequate, including learning and training materials, which is supportive of and promote effective teaching, training, and learning

Annex 2. References and further reading

- ETF. (2021). *Skills for green and inclusive societies*. Retrieved from European Training Foundation: https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/2021-11/skills_for_green_and_inclusive_societies_conference_conclusions.pdf
- ETF. (2022a). *Policies for system change and lifelong learning: a Torino Process cross-country digest (2018-2021)*. Turin: European Training Foundation.
- ETF. (2022b). *Torino Process 2022-2024: Towards lifelong learning (Guidelines to a new framework for system monitoring and policy reviews)*. Turin: European Training Foundation.
- ILO. (2013). *Comparative Analysis of National Skills Development Policies: A Guide for Policy Makers*. Geneva: International Labour Organisation.
- Bjornavold, J., & Chakroun, B. (2017). *USING LEARNING OUTCOMES TO COMPARE THE PROFILE OF VOCATIONAL EDUCATION AND TRAINING QUALIFICATIONS – A GLOBAL APPROACH*. https://ockham-ips.nl/Portals/57/OpenContent/Files/4902/Learning_outcomes_compare_qualifications_2017_B051.pdf
- Broek, S. D., Buiskool, B., & Hake, B. (2010). *Impact of ongoing reforms in education and training on the adult learning sector*. Research voor Beleid. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/82ebbd8-35aa-4e5a-a815-1e1e0b434e6d>
- Broek, S. D., Cino Pagliarello, M., de Vreede-Van Noort, R., & Vroonhof, P. (2017). *Teachers and trainers in work-based learning/apprenticeships*. <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/88780c83-6b64-11e7-b2f2-01aa75ed71a1/language-en>
- Broek, S., Hogarth, T., Baltina, L., & Lombardi, A. (2017). Skills development and employment: Apprenticeships, internships and volunteering. *European Parliament*.
- Cedefop. (2011). *Shaping lifelong learning: Making the most of European tools and principles*. European Centre for the Development of Vocational Training. <https://data.europa.eu/doi/10.2801/79703>
- Cedefop. (2012a). *Permeable education and training systems: Reducing barriers and increasing opportunity*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2801/46221>
- Cedefop. (2012b). *Vocational education and training in Denmark: Short description*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2801/69492>
- Cedefop. (2015). *The role of modularisation and unitisation in vocational education and training*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2801/38475>
- Cedefop. (2017a). *Financing adult learning database*. CEDEFOP. <https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/financing-adult-learning-db>
- Cedefop. (2017b). *Poland: Comprehensive qualifications framework for the construction sector*. CEDEFOP. <https://www.cedefop.europa.eu/en/news/poland-comprehensive-qualifications-framework-construction-sector>
- Cedefop. (2018a). *Apprenticeship schemes in European countries: A cross-nation overview*. <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/4166>
- Cedefop. (2018b). *Skills forecast: Trends and challenges to 2030*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2801/4492>
- Cedefop. (2019a). *Apprenticeship for adults: Results of an explorative study*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2801/24300>
- Cedefop. (2019b). *The changing nature and role of vocational education and training in Europe. Volume 7: VET from a lifelong learning perspective: Continuing VET concepts, providers and participants in Europe 1995-2015: Vol. No 74*. Publication Office of the European Union.
- Cedefop. (2020a). *Apprenticeships for adults: Helping secure good jobs for people and skills for businesses and labour markets*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2801/873014>
- Cedefop. (2020b). *Digital gap during COVID-19 for VET learners at risk in Europe. Synthesis report on seven countries based on preliminary information provided by Cedefop's Network of Ambassadors tackling early leaving from VET*. https://www.cedefop.europa.eu/files/digital_gap_during_covid-19.pdf

- Cedefop. (2020c). *Empowering people to cope with change: Comprehensive learning support systems offer people a navigational aid in challenging times*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2801/82440>
- Cedefop. (2020d). *European Qualifications Framework Initial Vocational Education and Training: Focus on Qualifications at Levels 3 and 4*. Cedefop Research Paper. No 77. https://www.cedefop.europa.eu/files/5577_en.pdf
- Cedefop. (2020e). *Key competences in initial vocational education and training: Digital, multilingual and literacy: Cedefop research paper; No 78*. Publications Office of the European Union. <http://data.europa.eu/doi/10.2801/671030>
- Cedefop. (2020f). *Vocational education and training in Europe, 1995-2035: Scenarios for European vocational education and training in the 21st century (Vol. 1—Cedefop reference series)*. Publications Office of the European Union. <http://data.europa.eu/doi/10.2801/794471>
- Cedefop. (2021a). *Conference on microcredentials for labour market education and training: Agenda*. https://www.cedefop.europa.eu/files/microcredentials_2021_agenda_1.pdf
- Cedefop. (2021b). *Review and renewal of qualifications: Towards methodologies for analysing and comparing learning outcomes*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2801/615021>
- Cedefop. (2021c). *The role of work-based learning in VET and tertiary education*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2801/799490>
- Cedefop. (2021d, April 13). *Sweden: Study confirms attractiveness of vocational packages*. CEDEFOP. <https://www.cedefop.europa.eu/en/news/sweden-study-confirms-attractiveness-vocational-packages>
- Cedefop. (n.d.). *Cedefop European Database on Apprenticeship Schemes [database explorer]*. [http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/data-visualisations/apprenticeship-schemes/scheme-fiches-comparison?search=&learner_status_tid\[\]=3188](http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/data-visualisations/apprenticeship-schemes/scheme-fiches-comparison?search=&learner_status_tid[]=3188)
- Council of the European Union. (2012). *Recommendation on the validation of non-formal and informal learning*. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:398:0001:0005:EN:PDF>.
- Delors, J., & et. al. (1996). *Learning: The treasure within*. UNESCO.
- Dovzak, K., Dobrovoljc, A., Jug Dosler, A., Vilic Klenovsek, T., & Zagmajster, M. (2020). *Guidelines for implementing adult education guidance as a public service*. Andragoski center Slovenije. https://arhiv.acs.si/dokumenti/Guidelines_for_implementing_adult_education_guidance_as_a_public_service.pdf
- ETF. (2021). *Building lifelong learning systems: Skills for green and inclusive societies in the digital era: 21–25 June 2021 conference conclusions*. <https://www.etf.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/building-lifelong-learning-systems-skills-green-and>
- ETF. (2022). *Policies for system change and lifelong learning: A Torino Process cross-country digest (2018–21)*. https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/2022-03/torino_process_cross-country_digest_2018-21.pdf#%5B%7B%22num%22%3A69%2C%22gen%22%3A0%7D%2C%7B%22name%22%3A%22FitR%22%7D%2C-541%2C0%2C1137%2C842%5D
- European Commission. (2016). *Towards more effective adult learning policies*. https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/towards_more_effective_adult_learning_policies.pdf
- European Commission. (2017). *European pillar of social rights*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2792/95934>
- European Commission. (2018a). *ET2020 Working Group on Adult Learning, Promoting adult learning in the workplace: Final report of the ET2020 working group 2016 – 2018 on adult learning*. <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/3064b20b-7b47-11e8-ac6a-01aa75ed71a1/language-en>
- European Commission. (2018b). *ET2020 Working Group on Adult Learning, Promoting adult learning in the workplace: Final report of the ET2020 working group 2016 – 2018 on adult learning*. <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/3064b20b-7b47-11e8-ac6a-01aa75ed71a1/language-en>
- European Commission. (2018c). *Teachers and trainers matter: How to support them in high performance apprenticeships and work based learning : 12 policy pointers*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2767/129296>

- European Commission. (2019a). *Achievements under the renewed European agenda for adult learning (2011-2018): Report of the ET 2020 working Group on adult learning (2018 2020)*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2767/583401>
- European Commission. (2019b). *Mapping of Centres of Vocational Excellence (CoVEs) ET 2020 Working Group on Vocational Education and Training (VET)*.
- European Commission. (2020a). *A European approach to micro-credentials: Output of the micro credentials higher education consultation group : final report*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/30863>
- European Commission. (2020b). *European skills agenda for sustainable competitiveness, social fairness and resilience*.
- European Commission. (2020c). *European Vocational Skills Week: Fight against COVID-19*. https://ec.europa.eu/social/vocational-skills-week/fight-against-covid-19_en
- European Commission. (2021a). *Commission staff working document Impact Assessment report Accompanying the document Proposal for a Council Recommendation on individual learning accounts (SWD(2021) 369 final)*. https://ec.europa.eu/info/law/better-regulation/have-your-say/initiatives/12876-Adult-skills-Individual-Learning-Accounts-a-tool-to-improve-access-to-training_en
- European Commission. (2021b). *Proposal for a Council recommendation on individual learning accounts COM/2021/773 final*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52021DC0773>
- European Commission. (2021c). *The European Pillar of Social Rights Action Plan | Porto Social Summit*. EU 2021. <https://www.2021portugal.eu/en/porto-social-summit/action-plan/>
- European Commission, AIT, & DUK. (2020). *Prospective report on the future of non-formal and informal learning: Towards lifelong and life wide learning ecosystems*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/354716>
- European Commission, & Ecorys. (2015). *Adult learners in digital learning environments: Final report*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2767/063966>
- European Commission & Ecorys. (2019). *Adult learning policy and provision in the Member States of the EU: A synthesis of reports by country experts*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2767/82188>
- European Commission & ICF. (2015). *An in-depth analysis of adult learning policies and their effectiveness in Europe*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2767/076649>
- European Commission, Institute for Employment Research, University of Warwick., & Finnish Institute for Educational Research, University of Jyväskylä. (2020). *Lifelong guidance policy and practice in the EU: Trends, challenges and opportunities : final report*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2767/91185>
- European Commission. Joint Research Centre. (2017). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2760/178382>
- European Commission. Joint Research Centre. Institute for Prospective Technological Studies. (2011). *The future of learning: Preparing for change*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2791/63488>
- European Commission & PPML. (2020). *Community engagement in higher education: Trends, practices and policies : analytical report*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/071482>
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2021). *Adult education and training in Europe: Building inclusive pathways to skills and qualifications*. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/sites/default/files/adult_education_and_training_in_europe_2020_21.pdf
- European Parliament & Council of EU. (2017). Council recommendation of 22 May 2017 on the European Qualifications Framework for lifelong learning and repealing the recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning. *Official Journal of the European Union*, 189, 15–28.
- European Parliament. Directorate General for Parliamentary Research Services. (2022). *The quality of traineeships in the EU: European added value assessment*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2861/404819>

- Eurydice. (2022). *France: Validation of non-formal and informal learning* [Text]. Eurydice - European Commission. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/france/validation-non-formal-and-informal-learning_en
- Eurydice/EACEA. (2021). *France: National qualifications framework*. Eurydice - European Commission. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/france/national-qualifications-framework_en
- Eurydice/EACEA. (2022). *Guidance and counselling in a lifelong learning approach: France*. Eurydice - European Commission. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/france/guidance-and-counselling-lifelong-learning-approach_en
- France compétences. (2021a). *Short presentation of the national qualification framework*. France Compétences. <http://https%253A%252F%252Fwww.francecompetences.fr%252Finternational-en%252Finternational%252Fcadre-national-de-certifications-mise-en-oeuvre-du-cec%252Fshort-presentation-of-the-national-qualification-framework%252F%253Flang%253Den>
- France compétences. (2021b). *Update of the referencing report of: The French qualifications framework to the European Qualifications Framework for Lifelong Learning and the Qualifications Framework for European Higher Education Area*. https://www.francecompetences.fr/app/uploads/2021/05/20210528_FC_Rapport_EU_certification_UK_final_WEB_dp-1.pdf
- Guimarães, P. (2019). *European inventory on validation of non-formal and informal learning 2018 update: Portugal*. Cedefop.
- ILO, & UNESCO. (2020). *The Digitization of TVET and Skills Systems*. EMPLOYMENT POLICY DEPARTM. https://www.academia.edu/44093877/The_Digitization_of_TVET_and_Skills_Systems?auto=download&email_work_card=download-paper
- Karttunen, A. (2019). *European inventory on validation of non-formal and informal learning 2018 update: Finland*. https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2019/european_inventory_validation_2018_Finland.pdf
- Lindeboom, G., & Broek, S. D. (2021). *The quality of traineeships in the EU: Research paper*. [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2022/699459/EPRS_STU\(2022\)699459_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2022/699459/EPRS_STU(2022)699459_EN.pdf)
- Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. (2022). *EDUFORM: Le label qualité de l'Éducation nationale pour la formation professionnelle*. <https://www.education.gouv.fr/eduform-le-label-qualite-de-l-education-nationale-pour-la-formation-professionnelle-41585>
- Ministerie van Sociale Zaken. (2018). *Kamer brief Leven Lang Ontwikkelen 27 september 2018*. Den Haag. Ministerie van Sociale Zaken. <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2018/09/27/kamerbrief-leven-lang-ontwikkelen>
- Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid. (2020). *Kamerbrief Routekaart Leren en Ontwikkelen*.
- Ministry of Education and Research (Norway). (2017). *Norwegian Strategy for Skills Policy 2017—2021*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/3c84148f2f394539a3eefdfa27f7524d/strategi-kompetanse-eng.pdf>
- NCP NLQF. (2022). *STAP-regeling en andere subsidies*. <https://nlqf.nl/home/stap-regeling>
- NIDAP. (2000). *Impactmeting Werknemers – Scholen – Werkgevers*. https://nlqf.nl/images/downloads/Artikelen/Rapportage_NCP_NLQF_-_Impact_2020_Eindversie.pdf
- Ö-CERT. (2022). *Ö-CERT*. <https://oe-cert.at/>
- OECD. (2017). *OECD Skills Strategy Diagnostic Report: The Netherlands 2017*. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264287655-en>
- OECD. (2019a). *Getting Skills Right: Creating responsive adult learning systems*. <https://www.oecd.org/els/emp/adult-learning-systems-2019.pdf>
- OECD. (2019b). *Getting Skills Right: Engaging low-skilled adults in learning*. www.oecd.org/employment/emp/engaging-low-skilled-adults-2019.pdf

- OECD. (2019c). *Getting Skills Right: Future-Ready Adult Learning Systems*. <https://www.oecd.org/fr/publications/getting-skills-right-future-ready-adult-learning-systems-9789264311756-en.htm>
- OECD. (2019d). *Improving the quality of basic skills education for adults: A review of European best practices on quality assurance*.
- OECD. (2019e). *Individual Learning Accounts: Panacea or Pandora's Box?* OECD Publishing, Paris. <https://www.oecd.org/publications/individual-learning-schemes-203b21a8-en.htm>
- OECD. (2020a). *A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020*. https://www.hm.ee/sites/default/files/framework_guide_v1_002_harward.pdf
- OECD. (2020). *Individualising training access schemes: France – the Compte Personnel de Formation (Personal Training Account – CPF)* (OECD Social, Employment and Migration Working Papers No. 245; OECD Social, Employment and Migration Working Papers, Vol. 245). <https://doi.org/10.1787/301041f1-en>
- OECD. (2020b). *Strengthening the Governance of Skills Systems: Lessons from Six OECD Countries*. OECD. <https://doi.org/10.1787/3a4bb6ea-en>
- OECD. (2021). *Micro-credential innovations in higher education: Who, What and Why?* (OECD Education Policy Perspectives No. 39; OECD Education Policy Perspectives, Vol. 39). <https://doi.org/10.1787/f14ef041-en>
- SIAE. (2020). Guidelines for implementing adult education guidance as a public service. *Andragoški Center Republike Slovenije*. <https://www.acs.si/en/digital-library/guidelines-for-implementing-adult-education-guidance-as-a-public-service/>
- Skarja, S. (2021). *Guidance System in Slovenia*. Euroguidance Network. <https://www.euroguidance.eu/guidance-systems-and-practice/national-guidance-systems/guidance-system-in-slovenia>
- Tütlys, V., & Vaitkutė, L. (2022). Knowledge formation practices in the context of the VET curriculum reform in Lithuania. *Journal of Vocational Education & Training*, 74(1), 126–145. <https://doi.org/10.1080/13636820.2021.1956998>
- UNESCO Institute for Lifelong Learning (UIL). (2010). *CONFINTEA VI, Belém Framework for Action: Harnessing the power and potential of adult learning and education for a viable future*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187789>
- UNESCO Institute for Lifelong Learning (UIL). (2015). *UNESCO Global Network of Learning Cities: Guiding Documents*. <https://uil.unesco.org/fileadmin/keydocuments/LifelongLearning/learning-cities/en-unesco-global-network-of-learning-cities-guiding-documents.pdf>
- UNESCO Institute for Lifelong Learning (UIL) (Ed.). (2020). *Embracing a culture of lifelong learning: Contribution to the futures of education initiative: report: a transdisciplinary expert consultation*. UNESCO Institute for Lifelong Learning. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374112>
- UNESCO, & UNESCO Institute for Lifelong Learning (UIL). (2015). *Recommendation on Adult Learning and Education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245179>
- Valkeapää, A. (2020). *Guidance System in Finland*. Euroguidance Network. <https://www.euroguidance.eu/guidance-systems-and-practice/national-guidance-systems/guidance-system-in-finland>