



InclusiVET

Rapport de cartographie

**Caractéristiques, défis et opportunités de
l'engagement inclusif des apprenants dans
l'enseignement et la formation professionnels (EFP)**

Auteurs

Knowledge Innovation Centre (KIC), OIC Poland Foundation (OIC)

Contributeurs/Contributrices

Nik Heerens, Marta Harasiuk, Justyna Raszczyk, Miha Zimšek, Natalija Klepej Gržanič, Anita Goltnik Urnaut, Alicia Leonor Sauli Miklavčič, Panagiotis Chatzimichail, Dragana Jovanovska, Pelin Ünlü, Myriam Garbit, Diane Delavault, Isabelle Durif Varambon, Lucie Barale, Katalin Kulman, Kornél Dóri, Szilvia Hegyiné Závori, Tibor Dóri

Mise en page

Tina Cajnka

Copyright

(C) 2023, InclusiVET

Le Consortium InclusiVET

SOCIETE D'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL DU RHONE (SEPR) - France

ORGANIZING BUREAU OF EUROPEAN SCHOOL STUDENT UNIONS (OBESSU) - Belgique

SKUPNOST VISJIH STROKOVNIH SOL REPUBLIKE SLOVENIJE (SKUPNOST VSS - Slovénie

KNOWLEDGE INNOVATION CENTRE ((KIC)- Malte

Polska Fundacja Osrodkow Wspomagania Rozwoju Gospodarczego OIC POLAND z siedziba w Lublinie - Pologne

Magyar Digitális Oktatásért Egyesület (MDOE) – Hongrie

Ce projet a été financé avec le soutien de la Commission européenne. Ce document reflète uniquement le point de vue des auteurs et la Commission ne peut être tenue responsable de l'usage qui pourrait être fait des informations qu'elle contient.

Ce document est sous licence Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



Abréviations

BES	Besoins éducatifs spéciaux
CEC	Le cadre européen des certifications
CEDEFOP	Centre européen pour le développement de la formation professionnelle
EFP	Enseignement et formation professionnels (EFP)
LGBTQIA+	Lesbien(ne)s, Gays, Bisexuel(le)s, Trans, Queers, Intersexué(e)s, Asexuel(le)s
UE	Union européenne
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (L'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture)

Table des matières

1	Introduction	6
1.1	Introduction to the Mapping Report	6
1.2	Contenu et méthodologie	6
	Recherche documentaire	7
	Groupes de discussion	7
	Analyse des données	9
2	Termes clés	10
2.1	Apprenant(e)s sous-représenté(e)s	10
2.2	Inclusion	10
2.3	Engagement des apprenants	10
3	Caractéristiques de l'enseignement et de la formation professionnels (EFP) en Europe	12
3.1	Caractéristiques institutionnelles de l'EFP	12
	Variabilité des systèmes d'EFP	12
	Points d'entrée vers l'EFP	12
	Accent sur la pratique	12
	Extended VET cycle	13
	Des parcours diversifiés	13
	Le Cadre européen des certifications (CEC) et son influence	13
3.2	Apprenants en formation professionnelle	14
	Tranche d'âge diversifiée	14
	Orientation vers la carrière	14
	Milieus sociaux	14
4	Types d'apprenant(e)s sous-représenté(e)s	16
4.1	Diversité et intersectionnalité	16
4.2	Des apprenants divers, des besoins divers	18
5	Engagement des apprenants	21
5.1	Formes traditionnelles d'engagement des apprenants	21
5.2	Formes alternatives d'engagement des apprenants	23
6	Défis et obstacles pour les apprenants sous-représentés	24
6.1	Les défis de la participation à la vie de l'établissement	24
6.2	Défis pour l'engagement des apprenants	25
	Défis de temps et de finances	25
	Défis de visibilité	25
	Défis d'identification	26
	Défis d'image	26
	Défis d'accessibilité	27
7	Facteurs de réussite pour un engagement inclusif des apprenants	27
7.1	Différentes possibilités de participation	27
7.2	Visibilité de la diversité sans stigmatisation	28
7.3	Système de soutien pour les apprenants sous-représentés	29

7.4 Professionnaliser les enseignants pour répondre aux différents besoins des apprenants	29
7.5 Lignes directrices et politiques pour et par les apprenants sous-représentés	30
7.6 Récompenser/Gratification l'engagement des apprenants	30
Annexes	32
Annexe 1 - Caractéristiques des établissements/études d'EFP dans les pays partenaires	
:	32
Pologne:	32
France:	32
Hongrie:	33
Slovénie:	33
Annexe 2 - Exemples de bonnes pratiques	34
Bibliographie	36

1 Introduction

1.1 Introduction au rapport de cartographie

Ce rapport cartographique fournit des informations sur les groupes d'apprenant(e)s sous-représenté(e)s inscrit(e)s dans l'enseignement et la formation professionnels (EFP) en Europe. Il fournit aussi des informations sur la mesure dans laquelle les opportunités d'engagement des apprenants sont inclusives pour tous les apprenants. Le rapport a été produit dans le cadre du projet du programme Erasmus+, *InclusiVET - Inclusive Engagement of Underrepresented Learners in Vocational Education & Training (Engagement inclusif des apprenants sous-représentés dans l'enseignement et la formation professionnels)*, en tant qu'analyse comparative de l'engagement des apprenants dans les établissements d'EFP. Ce rapport vise à **accroître la sensibilisation, la connaissance et la compréhension des obstacles, des défis et des opportunités dans l'engagement inclusif des apprenants de l'EFP aux niveaux européen, national et institutionnel**. Ce rapport de cartographie a été élaboré en collaboration avec tous les partenaires du projet:

- KNOWLEDGE INNOVATION CENTRE (KIC) - Malte
- OIC POLAND FOUNDATION (OIC) - Pologne
- SOCIETE D'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL DU RHONE (SEPR) - France
- ORGANIZING BUREAU OF EUROPEAN SCHOOL STUDENT UNIONS (OBESSU) - Belgique
- VISJIH STROKOVNIH SOL REPUBLIKE SLOVENIJE (SKUPNOST) - Slovénie
- MAGYAR DIGITÁLIS OKTATÁSÉRT EGYESÜLET (MDOE) - Hongrie

1.2 Contenu et méthodologie

La première partie du rapport de cartographie explique les termes clés utilisés tout au long du rapport. Les termes clés utilisés dans ce rapport – apprenants sous-représentés, inclusion, diversité et engagement des apprenants – sont expliqués plus en détail et contextualisés. Les parties suivantes décrivent les établissements d'enseignement professionnel d'un point de vue européen et du point de vue spécifique des pays partenaires du projet sélectionnés (France, Hongrie, Pologne et Slovénie). Le rapport décrit ensuite en détail les différentes catégories d'apprenants sous-représentés et les opportunités possibles de les impliquer plus largement dans la vie de l'établissement. Il conclut par une description des défis et des obstacles auxquels est confrontée l'inclusion des apprenants sous-représentés ainsi que des domaines à améliorer. Enfin, il présente des exemples de bonnes pratiques dont on peut s'inspirer.

Des experts des organisations partenaires du projet ont mené des **recherches nationales et européennes (cartographie)** - une évaluation des besoins en matière d'implication des apprenants sous-représentés dans l'EFP, selon une approche structurée. L'objectif central était d'harmoniser les capacités combinées des divers partenaires engagés dans le projet InclusiVET, en utilisant de manière optimale leurs réseaux et ressources individuels.

Ils ont mené des recherches sur la législation et les pratiques des établissements d'enseignement professionnel dans les pays sélectionnés. Les objectifs de la recherche documentaire dans chaque pays étaient les suivants :

- identifier les groupes cibles sous-représentés
- identifier les niveaux réels et potentiels d'implication et de représentation
- identifier les problèmes, les défis et les obstacles à l'engagement inclusif
- identifier les caractéristiques uniques de la recherche en EFP (Par exemple, prévalence des stages obligatoires, des parcours doubles/alternance, un profil d'âge différencié)
- identifier des éléments innovants pour impliquer les apprenants sous-représentés.

Recherche documentaire

Des **recherches documentaires** ont été menées par les partenaires du projet et ont principalement porté sur la situation dans les établissements d'EFP en Slovénie, en Hongrie, en Pologne et en France. La recherche a commencé par **une caractérisation générale** des apprenants dans les établissements d'enseignement professionnel. La description des systèmes éducatifs dans chaque pays et des opportunités de formation professionnelle pour les jeunes et les adultes a constitué le point de départ pour élaborer une approche inclusive visant à intégrer tous les apprenants dans la vie de l'établissement. Les représentants ont ensuite caractérisé les **différents groupes d'apprenants sous-représentés** qui sont identifiés dans les établissements d'EFP de leurs pays. La recherche documentaire nous a permis de comprendre la manière dont ces apprenants sont impliqués dans la vie de l'établissement et les possibilités d'amélioration. C'est le rapport qui comprend une description des obstacles à l'inclusion des apprenants sous-représentés, des facteurs de réussite et des bonnes pratiques dans chaque pays.

Outre la situation approfondie dans les pays partenaires du projet, le rapport de cartographie présente également une perspective européenne plus large, qui s'appuie principalement sur des recherches menées par les partenaires internationaux du projet OBESSU et KIC. Ce rapport intègre des informations provenant de diverses ressources, de perspectives issues de la littérature plus large sur l'enseignement et la formation professionnels (EFP), l'engagement inclusif des apprenants et les apprenants non traditionnels.

Groupes de discussion

L'étape suivante dans l'élaboration du rapport de cartographie a consisté à mener des **groupes de discussion** en Slovénie, en Hongrie, en Pologne, en France et au niveau européen. Deux groupes ont été « interviewés » lors des groupes de discussion, à savoir les **apprenants et les personnels de l'EFPP**. Pour faciliter une comparaison plus efficace des résultats, les participants ont reçu des guides semi-structurés pour les groupes de discussion. Ces guides comprennent une variété de questions portant sur chacun des thèmes spécifiés et comblent les lacunes de recherche apparues au cours de la phase initiale de la recherche documentaire. Au cours des groupes de discussion, le personnel et les apprenants de l'EFPP ont pu donner leur point de vue sur la manière d'impliquer les apprenants sous-représentés. Ils ont décrit les groupes d'apprenants qu'ils considèrent comme sous-représentés, identifié les opportunités et les obstacles liés à l'implication de tous les groupes d'apprenants et discuté des facteurs qui influencent positivement l'engagement, la motivation et le potentiel des apprenants pour leurs institutions.

Participant(e)s	Poste	Pays
Groupe de discussion 1 (SEPR)		
11	Apprenants (Coiffure, SEPR)	France
Groupe de discussion 2 (SEPR)		
6	Apprenants (FLE - Français Langue Etrangère, SEPR)	France
Groupe de discussion 3 (Skupnost)		
6	Apprenants (Slovénie)	Slovénie
Groupe de discussion 4 (Skupnost)		
7	Apprenants (Slovénie)	Slovénie
Groupe de discussion 5 (OIC Poland)		
6	Enseignants	Pologne
2	Personnel de soutien aux apprenants	
Groupe de discussion 6 (OIC Poland)		
5	Apprenants (École secondaire technique)	Pologne

3	Apprenants (École secondaire de 1 degré)	
Groupe de discussion 7 (MDOE)		
8	Enseignants	Hongrie
Groupe de discussion 8 (MDOE)		
13	Apprenants	Hongrie

Participant(e)s	Poste	Pays
Groupe de discussion international 1 (OBESSU)		
1	Membre du conseil d'administration, organisation de représentation des apprenants, apprenant en formation professionnelle	Roumanie
1	Membre du conseil d'administration d'union des écoles professionnelles	Danemark
Groupe de discussion international 2 (OBESSU)		
1	Stagiaire OBESSU, apprenant en formation professionnelle	Espagne
1	Apprenant(e)	Italie
1	Expert en formation professionnelle, plateforme d'apprentissage tout au long de la vie	Belgique

Tableau 1 : Groupes de discussion

Analyse des données

Les partenaires du projet InclusiVET ont participé activement à cette recherche qualitative, améliorant ainsi notre compréhension des défis et des obstacles auxquels sont confrontés les apprenants sous-représentés dans les établissements professionnels. Leurs contributions ont considérablement amélioré notre compréhension de l'engagement inclusif des apprenants dans ce contexte.

Le processus de recherche a été structuré de manière à faciliter une amélioration continue, chaque étape s'appuyant sur les connaissances et les informations recueillies lors des étapes précédentes. Cette approche itérative nous a permis d'accumuler un ensemble de données riche et nuancé, spécifiquement adapté à l'engagement inclusif des apprenants sous-représentés dans les milieux de l'EFP. Le rapport qui en résulte reflète l'aboutissement de ce parcours de recherche, en s'appuyant sur un éventail diversifié de ressources, notamment des données de chaque phase de la recherche et des documents pertinents au sein du secteur de l'EFP, de l'engagement inclusif des apprenants et des études sur les apprenants sous-représentés.

2 Termes clés

2.1 Apprenant(e)s sous-représenté(e)s

Dans le cadre du projet InclusiVET, la référence aux **apprenants sous-représentés** est étroitement liée au concept de diversité de l'ensemble de la population des apprenants d'un établissement d'EFP et à la manière dont cela se reflète dans les opportunités d'engagement des apprenants. Dans le domaine de l'EFP, la diversité englobe entre autres les **différences d'âge, d'origine ethnique, de sexe, d'origine nationale, de capacités physiques et mentales, de capacité émotionnelle, de religion, de langue maternelle, d'orientation sexuelle, de contexte socio-économique, de conditions de vie, etc.**

Par conséquent, la définition d'un(e) apprenant(e) sous-représenté(e) dépend du contexte et peut avoir des connotations différentes selon le pays, l'établissement d'EFP et/ou le domaine d'études. De plus, les frontières entre les apprenants « traditionnels » et « sous-représentés » sont floues, ce qui permet à un apprenant de présenter des attributs traditionnels dans certains aspects tout en possédant simultanément des caractéristiques sous-représentées dans d'autres.

2.2 Inclusion

L'**inclusion** est une approche organisationnelle qui **valorise et reconnaît la diversité, rejette la stigmatisation de certains groupes et accorde la priorité aux droits et à l'inclusion des populations vulnérables**. La diversité constitue le fondement de l'accès à l'éducation pour divers groupes. Cependant, il est important de noter que la diversité à elle seule ne garantit pas automatiquement l'inclusion de ces groupes dans la vie quotidienne des apprenants de l'EFP.

La Commission de l'UNESCO définit l'éducation inclusive comme la capacité de tous les individus à participer à une éducation de qualité et à réaliser pleinement leur potentiel. Cette conception souligne que l'inclusion est à la fois une question culturelle et systémique. Parvenir à une éducation inclusive et à l'égalité des opportunités nécessite des changements systémiques. Les individus ont des styles d'apprentissage et des besoins éducatifs différents, et les systèmes éducatifs doivent être suffisamment adaptables et flexibles pour s'adapter à cette diversité, plutôt que d'être rigides et inflexibles. Il incombe au système éducatif de prendre en compte les besoins de tous les apprenants et de s'y adapter, plutôt que d'attendre des apprenants qu'ils se conforment à un système existant. Par conséquent, le concept d'inclusion va au-delà de la simple intégration (UNESCO, 2020).

2.3 Engagement des apprenants

La présence d'une population diversifiée d'apprenants pose un défi aux établissements d'EFPP qui doivent impliquer activement tous les apprenants dans le développement structurel et culturel de l'institution, en veillant à ce que leurs voix soient représentées et que leurs opinions et besoins soient pris en compte.

Dans le projet InclusiVET, nous distinguons **quatre domaines d'engagement des apprenants**. Tout d'abord, le domaine "**Gouvernance et gestion**" reconnaît l'engagement des apprenants à travers la participation aux comités, où les apprenants peuvent influencer l'élaboration, la mise en œuvre et l'évaluation des politiques. Le deuxième domaine, "**Enseignement et apprentissage**", met l'accent sur l'engagement de l'apprenant dans son propre processus d'apprentissage et sur l'amélioration collaborative de son expérience éducative. Le troisième domaine, "**Assurance qualité et amélioration**", implique la participation des apprenants à tous les processus liés au maintien et à l'amélioration de la qualité de l'éducation. Enfin, le domaine "**Représentation et organisation des apprenants dans la vie scolaire**" offre aux apprenants la possibilité de former des groupes auto-organisés, de participer à des processus démocratiques, d'élire des représentants et d'initier activement des discussions sur les changements centrés sur l'apprenant au sein des établissements professionnels (cf. National Student Engagement Programme, 2020).

En donnant la priorité à ces domaines, le projet InclusiVET cherche à favoriser un environnement inclusif où les apprenants sont habilités à contribuer au développement et à l'amélioration de leurs expériences d'enseignement et de formation professionnels.

3 Caractéristiques de l'enseignement et de la formation professionnels (EFP) en Europe

3.1 Caractéristiques institutionnelles de l'EFP

L'**enseignement et la formation professionnels (EFP)** jouent un rôle important dans les systèmes éducatifs de presque tous les pays européens. Les programmes d'EFP se concentrent généralement sur la formation pratique, combinant l'apprentissage théorique et l'application pratique pour développer des compétences professionnelles spécifiques, servant de passerelle vers divers parcours professionnels. Il est largement reconnu que l'EFP est un outil essentiel pour lutter contre le chômage (des jeunes) en dotant les apprenants des compétences pratiques que les employeurs recherchent activement.

Variabilité des systèmes d'EFP

Il est important de noter que les spécificités des systèmes et des politiques d'EFP peuvent varier considérablement d'un pays européen à l'autre et que les programmes d'EFP peuvent être adaptés pour répondre à des demandes régionales ou nationales spécifiques. De plus, les programmes d'EFP ont tendance à être conçus pour être flexibles, s'adressant à un large éventail d'individus ayant des antécédents et des aspirations variés.

Points d'entrée vers l'EFP

Dans la plupart des pays européens, les élèves qui terminent l'enseignement primaire doivent choisir entre poursuivre l'enseignement général ou poursuivre l'enseignement et la formation professionnelle. En général, l'enseignement et la formation professionnelle dure environ trois ans, comme c'est le cas dans des pays comme la Pologne, la Slovénie et la Hongrie, et se termine par l'acquisition d'une profession spécifique. En France, les élèves ont la possibilité de suivre l'enseignement et la formation professionnelle dans les établissements scolaires ou par l'apprentissage, un modèle similaire à celui de la formation des jeunes travailleurs en Pologne. Certains programmes d'EFP sont également spécifiquement conçus pour soutenir les jeunes défavorisés qui ont peut-être interrompu leur éducation traditionnelle, en offrant aux individus la possibilité d'acquérir des compétences pratiques, indépendamment de leurs acquis scolaires antérieurs.

Accent sur la pratique

L'une des caractéristiques notables des programmes d'EFP est leur **orientation pratique**, qui permet aux apprenants d'appliquer directement leurs connaissances à des tâches spécifiques à l'industrie. Ces programmes impliquent souvent des partenariats avec les acteurs de

l'industrie afin de maintenir un programme d'études conforme aux normes et pratiques contemporaines de l'industrie.

Dans de nombreux pays européens, l'apprentissage joue un rôle essentiel dans l'EFP. Les apprentis travaillent généralement pour des entreprises tout en suivant une formation structurée en milieu professionnel et en classe. Plusieurs pays européens, dont l'Allemagne, l'Autriche et la Suisse, disposent d'un système **d'alternance**, dans lequel les apprenants partagent leur temps entre les établissements d'EFP et la formation en milieu professionnel auprès des employeurs, offrant ainsi une expérience éducative complète.

Cycle de formation professionnelle prolongé

Certains pays européens proposent un cycle de l'enseignement et la formation professionnelle plus long dans **les écoles secondaires techniques**, comme les lycées slovènes. Dans ces établissements, la combinaison de l'enseignement général et professionnel aboutit à la possibilité de passer l'examen de fin d'études et d'accéder à une profession spécifique. La France utilise le terme « **baccalauréat professionnel** », qui représente une version alternative de l'examen de fin d'études pour les diplômés de l'EFP.

Des parcours diversifiés

En Pologne et en Hongrie, les apprenants suivent un cycle d'enseignement de cinq ans, avec la possibilité de passer à la fois **l'examen de fin d'études** et **l'examen professionnel**. Ensuite, les diplômés peuvent choisir entre poursuivre des études supérieures ou entrer dans la vie active. Les écoles secondaires techniques en Hongrie offrent aux apprenants la possibilité de se préparer uniquement à l'examen de fin d'études ou d'acquérir les bases d'une profession spécifique, en particulier pour ceux qui ont un certificat de fin d'études. Les écoles professionnelles en Hongrie, distinctes des écoles secondaires techniques, permettent aux élèves d'acquérir les compétences nécessaires pour obtenir une profession. Elles combinent des éléments d'enseignement général et professionnel et aboutissent à un examen professionnel, comme le système des **écoles secondaires professionnelles de premier degré** en Pologne.

En outre, il existe des voies de formation continue, comme la poursuite d'études dans un **lycée professionnel** ou un **lycée technique** (par exemple en Pologne) pour ceux qui ont achevé le niveau fondamental de l'enseignement professionnel. Les individus peuvent également choisir des **études universitaires** après avoir terminé avec succès des études certifiées par un examen de fin d'études. Certains pays permettent également aux diplômés ayant réussi l'examen de fin d'études de compléter leur formation professionnelle, une pratique observée en Pologne et en Hongrie. Inversement, les individus peuvent compléter leur formation générale s'ils ont déjà une profession.

Le Cadre européen des certifications (CEC) et son influence

Partout en Europe, les réglementations régissant l'enseignement dans les écoles secondaires techniques sont uniformisées, en partie grâce au Cadre européen des certifications (CEC). Les pays scandinaves, par exemple, font explicitement référence aux cadres de certification. Dans les pays où cette référence est moins visible, les diplômés n'utilisent pas les libellés de niveau de certification sur leurs certificats lorsqu'ils recherchent un emploi. Le cas de la Pologne illustre cette tendance.

*Des caractéristiques plus spécifiques de l'EFP dans les pays partenaires de l'InclusiVET peuvent être trouvées dans **Annexe 1**. En outre, une description détaillée des systèmes européens d'EFP est disponible sur le site Internet du CEDEFOP à l'adresse suivante:*

<https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/vet-in-europe/systems/>

3.2 Apprenants en formation professionnelle

Les apprenants de l'enseignement et de la formation professionnels (EFP) en Europe constituent un groupe diversifié qui recherche des compétences et des connaissances pratiques et sectorielles pour se préparer à l'emploi dans divers domaines. Ces apprenants ont des parcours scolaires, des aspirations professionnelles et des situations de vie variées. Alors que certains apprenants peuvent avoir terminé leurs études secondaires, d'autres peuvent avoir quitté l'école prématurément ou avoir des expériences éducatives non traditionnelles. Les caractéristiques des apprenants de l'EFP peuvent varier en fonction du pays, de la région et des programmes d'EFP spécifiques proposés. Ces facteurs influencent la démographie, les motivations et les objectifs des apprenants de l'enseignement et de la formation professionnels.

Malgré cette grande diversité, on peut identifier certaines caractéristiques particulièrement spécifiques à l'EFP, notamment en comparaison avec l'enseignement supérieur.

Tranche d'âge diversifiée

Les programmes d'EFP attirent des apprenants de différentes tranches d'âge. Il s'agit principalement de **jeunes qui entrent dans l'EFP juste après l'enseignement obligatoire (primaire ou secondaire), généralement vers l'âge de 15 ou 16 ans.**

Cependant, l'EFP étend sa portée au-delà des jeunes apprenants pour toucher un public plus large. La formation professionnelle est un choix populaire pour les adultes, y compris ceux qui cherchent à changer de carrière ou à se spécialiser davantage. Tous les pays européens offrent des possibilités de l'**upskilling** (augmenter les compétences existantes afin de permettre la continuation du même métier) et du **reskilling** (acquérir de nouvelles compétences pour changer de métier - reconversion) et les personnes qui ont besoin d'acquérir de nouvelles qualifications ou de se reconvertir(re-skill) choisissent souvent l'enseignement professionnel pour adultes. Ils peuvent suivre des **cours du soir, des cours à temps partiel** ou des

programmes de formation à court terme pour acquérir de nouvelles compétences ou améliorer celles qu'ils possèdent déjà.

Orientation vers la carrière

Les apprenants de l'EFP ont généralement une forte tendance à acquérir des **compétences professionnelles spécifiques**. Les apprenants qui optent pour l'EFP sont souvent motivés par le désir de faire une transition rapide vers le marché du travail, en obtenant un emploi rémunéré à un rythme accéléré par rapport aux voies académiques traditionnelles. Les programmes d'EFP s'alignent souvent étroitement sur les besoins de l'industrie, offrant aux apprenants la possibilité de développer des compétences pratiques recherchées par les employeurs. De plus, l'EFP étant de plus en plus reconnu comme un **outil d'apprentissage tout au long de la vie**, les professionnels déjà sur le marché du travail peuvent s'inscrire à des cours ou programmes d'EFP pour mettre à jour leurs compétences et rester compétitifs dans leur carrière.

Milieus sociaux

Au niveau politique de l'Union européenne, on observe une tendance claire et notable à **réévaluer l'enseignement et la formation professionnels (EFP), en les positionnant comme une alternative viable et équivalente à l'enseignement supérieur**. Ce changement de perspective se manifeste à travers des initiatives telles que **European Skills Agenda (Stratégie européenne en matière de compétences)**, la création de **centres d'excellence professionnelle (CoVE - Centres of Vocational Excellence)** et la désignation de **European Year of Skills (Année européenne des compétences)**, entre autres.

Toutefois, on observe une tendance perceptible dans de nombreux pays : **les établissements professionnels sont privilégiés par les individus issus de milieux sociaux moins aisés**. Par conséquent, la majeure partie des apprenants de l'Europe est encore composée de personnes issues de milieux socio-économiques défavorisés, de l'immigration ou autres attraits désavantageux (OCDE, 2019). De plus, les personnes originaires des zones rurales optent souvent pour des établissements professionnels en raison des défis logistiques liés aux déplacements. Cette tendance est particulièrement marquée dans les régions situées en dehors des grands centres urbains. Il existe également une corrélation claire avec **le niveau d'éducation des parents des apprenants de l'EFP, qui ont tendance à avoir un niveau d'éducation inférieur à celui des parents des apprenants de l'enseignement supérieur** (IFO, 2017).

Dans le chapitre suivant, nous approfondirons les différentes catégories d'apprenants défavorisés et sous-représentés concernant l'objectif principal du projet InclusiVET, à savoir la participation de ces apprenants aux activités d'engagement des apprenants.

4 Types d'apprenant(e)s sous-représenté(e)s

4.1 Diversité et intersectionnalité

Dans les pays de l'UE, tous les apprenants bénéficient d'un accès égal à l'enseignement et à la formation professionnels gratuits. Des programmes formels (réglementés par la loi) visant à éliminer les barrières et les obstacles pour les personnes ayant des besoins divers ont été adoptés dans de nombreux pays européens.

Sur la base de recherches documentaires et de groupes de discussion, un large éventail d'apprenants sous-représentés peut être distingué, notamment :

- Apprenants ayant un handicap physique
- Apprenants ayant des troubles de l'apprentissage / cognitifs
- Apprenants ayant de troubles mentaux
- Apprenants ayant des troubles du comportement / d'intégration
- Apprenants en situation de vie défavorisé
- Élèves doués / Haut potentiel intellectuelle (HPI)
- Apprenants LGBTQIA+
- Apprenants matures/apprenants adultes
- Apprenants ayant des responsabilités de garde
- Les apprenants issus de l'immigration
- Réfugié(e)s
- Apprenants internationaux
- Apprenants issus de minorités ethniques
- Apprenants de la formation professionnelle de première génération
- Apprenants issus de zones rurales et/ou éloignées
- Apprenants issus de milieux socio-économiques défavorisés
- Les apprenants victimes de violence ou d'abus

Cette répartition, fondée sur la recherche des données disponibles dans chaque pays partenaire du projet, est acceptée aux fins du projet. Cependant, au lieu d'examiner en détail tous les différents types de désavantages (potentiels) auxquels les apprenants peuvent être confrontés, Erasmus+ et le Corps européen de solidarité regroupent les obstacles qui peuvent empêcher les personnes ayant moins d'opportunités, y compris les apprenants sous-représentés, de participer à différents programmes. Ces obstacles tournent autour de :

- **handicaps** (incapacités physiques, mentales, intellectuelles ou sensorielles)
- **problèmes de santé** (maladies graves, maladies chroniques ou toute autre situation liée à la santé physique ou mentale, etc.)
- **différences culturelles** (personnes issues de l'immigration ou des réfugiés, personnes appartenant à une minorité ethnique ou nationale, les usagers de la langue des signes, les personnes qui ont des difficultés d'adaptation linguistique ou d'intégration culturelle, etc.)

- **obstacles sociaux** (manque de compétences sociales, comportements antisociaux ou à risque, délinquance (ou un passé de délinquant), la consommation excessive de drogue ou d'alcool (ou un passé de toxicomane), ou encore la marginalisation sociale, etc.)
- **obstacles économiques** (faible niveau de vie ou un faible revenu, apprenants qui doivent travailler pour subvenir à leurs besoins, personnes qui dépendent du système de protection sociale, chômeurs de longue durée, personnes en situation précaire ou en situation de pauvreté, personnes sans domicile fixe et personnes qui ont des dettes ou des problèmes financiers, etc.)
- **obstacles liés à la discrimination** (discriminations liées au genre (identité de genre, expression de genre, etc.), à l'âge, à l'origine ethnique, à la religion, aux croyances, à l'orientation sexuelle, au handicap ou à des facteurs intersectionnels, etc.)
- **obstacles géographiques** (vivre dans une région éloignée ou rurale, sur une petite île ou dans une région périphérique/ultrapériphérique, en banlieue, dans une zone mal desservie, ou dans une région peu développée dans un pays tiers, etc.).¹

Dans de nombreux pays européens, l'appartenance à un groupe spécifique d'apprenants sous-représentés est reconnue par les établissements d'EFPP et peut être un facteur d'aide supplémentaire. Cependant, ce n'est pas toujours le cas pour toutes les différentes catégories énumérées ci-dessus et peut également impliquer la présentation de documents appropriés à l'école, le plus souvent sous la forme de **certificats médicaux**. En Pologne, par exemple, les apprenants issus de certains groupes sous-représentés peuvent bénéficier d'une évaluation psychopédagogique ou d'un certificat de handicap délivré par un établissement spécialement désigné. Dans d'autres cas, un soutien est également fourni aux apprenants qui ne disposent pas des documents susmentionnés mais dont les enseignants ont constaté des problèmes d'enseignement ou d'éducation et/ou d'autres difficultés personnelles, par exemple liées à leurs conditions de vie.

Lorsqu'on aborde la question de la diversité et des inégalités, il est également important de prendre en compte la question de **l'intersectionnalité**. La compréhension de l'intersectionnalité est essentielle pour relever les défis complexes auxquels sont confrontées les personnes ayant de multiples identités marginalisées.

L'intersectionnalité reconnaît que les individus peuvent appartenir simultanément à plusieurs groupes défavorisés ou minoritaires, comme un apprenant sourd issu de l'immigration ou une apprenante adulte qui est également une mère célibataire.

En comprenant les formes croisées de discrimination et de désavantage, les écoles et les enseignants peuvent également mieux comprendre les expériences et les besoins uniques des apprenants ayant des identités complexes et ainsi mieux soutenir ces apprenants.

¹ Ces définitions proviennent d'un document de la Commission européenne *Lignes directrices de mise en œuvre Stratégie d'inclusion et de diversité d'Erasmus+ et du corps européen de solidarité*, Version 1 – 29/04/2021. Disponible à: https://erasmus-plus.ec.europa.eu/sites/default/files/2021-12/implementation-inclusion-diversity_apr21_fr.pdf

De plus, les frontières entre les apprenants « **traditionnels** » et « **sous-représentés** » sont floues, ce qui permet à un apprenant de présenter des attributs traditionnels dans certains aspects tout en possédant simultanément des caractéristiques sous-représentées dans d'autres (par exemple, un jeune homme blanc vivant dans un environnement familial violent). De plus, être « vulnérable » ou « sous-représenté » peut être une situation temporaire pour certains apprenants qui peut changer au fil du temps (par exemple, lorsque la situation familiale d'un apprenant change pendant ses études en raison de la perte d'un parent, d'une grossesse, etc.)

4.2 Des apprenants divers, des besoins divers

Nous allons maintenant souligner certaines des questions qui ont été soulevées lors des groupes de discussions organisés dans les établissements partenaires du projet InclusiVET. Ces questions tiennent compte des groupes d'apprenants sous-représentés qui étaient les plus importants dans leur contexte local et/ou national.

Les établissements européens de formation professionnelle comptent de nombreux apprenants **issus de groupes défavorisés**. Des pays comme la Pologne, la Hongrie et la France distinguent **les apprenants issus de milieux défavorisés et à faibles revenus**. Cette situation concerne par exemple les apprenants qui grandissent dans des familles à faibles revenus (par exemple en France) mais aussi les réfugiés qui ont fui des conflits armés (par exemple les réfugiés ukrainiens en Pologne). Ces apprenants sont généralement couverts par un programme d'assistance spécial et peuvent demander des bourses d'entretien (par exemple en Pologne).

Les apprenants issus de l'immigration, et de minorités ethniques et/ou d'une religion différente de la majorité peuvent souffrir de préjugés et de discrimination ainsi que d'un manque d'identification avec leurs camarades apprenants et le personnel.

Dans les établissements d'EFP, **les apprenants adultes** ont tendance à faire face à des défis différents de ceux des apprenants plus jeunes. Ils ont souvent plus de responsabilités, comme un emploi, s'occuper de leur famille, etc. Pour cette raison, ils ont tendance à être moins impliqués dans la vie scolaire et sont davantage orientés vers l'obtention d'une formation spécifique. Parmi les apprenants adultes, on trouve de nombreux apprenants ayant des responsabilités familiales, bien qu'il y ait bien sûr aussi des **jeunes apprenants ayant des responsabilités familiales**. Pour ces apprenants, il vaut la peine de mettre en œuvre un programme éducatif approprié qui leur permette de combiner l'éducation avec leurs responsabilités familiales. Dans la plupart des pays européens, il n'existe aucune obligation légale de fournir une assistance particulière aux apprenants ayant des responsabilités familiales. Les activités résultent de l'initiative de l'établissement et de l'engagement des enseignants (c'est le cas, par exemple, dans certains établissements en Pologne).

Bien que les **groupes LGBTQIA+** soient présents dans tous les établissements d'EFP, parmi le personnel et les apprenants, leur statut n'est pas toujours pleinement reconnu et protégé par la loi dans tous les pays (par exemple en Pologne). De plus, plusieurs pays européens ne font légalement de distinction qu'entre le genre féminin et le genre masculin, tandis que dans d'autres pays (par exemple en France), d'autres genres distincts sont reconnus, comme les **apprenants en transition de genre**.

Lors de la distinction des groupes sous-représentés, les apprenants handicapés sont souvent considérés comme un groupe spécifique et, dans la plupart des pays de l'UE, les **apprenants en situation de handicap** relèvent de la catégorie des **besoins éducatifs spéciaux** et sont inclus dans des programmes d'éducation spéciale dédiés.

Dans le même temps, la plupart des pays (par exemple la Pologne, la Slovénie et la France) font une distinction entre les **apprenants en situation de handicap intellectuel et physique** dans les établissements d'EFPP. Dans ces pays, les apprenants en situation de handicap intellectuel constituent un groupe distinct des **apprenants des troubles spécifiques des apprentissages**. La Hongrie classe encore un autre groupe : les **apprenants autistes**. Dans ce pays, les **apprenants en situation de handicaps multiples** sont également distingués. Un autre groupe d'apprenants sous-représentés est celui des apprenants ayant des problèmes de santé mentale. La Slovénie, par exemple, distingue ce groupe.

Les handicaps physiques incluent notamment les **handicaps moteurs, visuels et auditifs, touchant** par exemple des apprenants ayant des **difficultés à marcher, malvoyants ou malentendants**. En Slovénie, par exemple, ce groupe d'apprenants comprend également ceux ayant des **maladies chroniques**. Pour ces apprenants, l'établissement peut désigner un(e) **AESH** (Accompagnant d'Élève en Situation de Handicap) pour les aider dans les activités quotidiennes, la mobilité, la lecture ou l'écriture. Les établissements qui ont inscrit des apprenants en situation handicap physique doivent également accorder une grande attention à l'organisation des salles de classe et des autres espaces d'apprentissage. La taille maximale des classes pour les apprenants ayant des besoins éducatifs spéciaux varie d'un pays à l'autre. Par exemple, la Pologne réduit le nombre d'apprenants à 15 dans les classes intégrées. Les établissements spécialisés, qui s'adressent principalement aux apprenants avec des troubles du spectre de l'autisme, limitent la taille des classes à cinq apprenants. En outre, en Pologne et en Hongrie, les conditions et les formats d'examen sont adaptés aux capacités des apprenants, et un soutien des enseignants est fourni si nécessaire pendant les examens.

Les apprenants en situation de handicap physique ont souvent accès à la réhabilitation à l'établissement (ou dans les unités avec lesquelles l'établissement coopère). C'est le cas, par exemple, en Slovénie. En Pologne, la réhabilitation gratuite est insuffisante et la plupart des apprenants ont recours à la réhabilitation payante.

Les apprenants en situation de handicap intellectuel peuvent, après avoir terminé leur éducation primaire, généralement poursuivre leur enseignement dans une école ordinaire ou dans une école spécialisée. Un tel système existe par exemple en Pologne et en Slovénie. En Hongrie, les besoins éducatifs spéciaux font référence à un développement irrégulier causé par des troubles liés à l'intellect, à la vision, à l'audition, aux organes physiques (locomoteurs) et de la parole ou à d'autres troubles du développement mental (troubles graves et permanents des fonctions cognitives ou du développement comportemental). Les caractéristiques spécifiques des apprenants diffèrent tellement de la moyenne que leur potentiel de développement ne peut être atteint qu'avec des mesures, des méthodes et des outils pédagogiques spécifiques. En fonction de leur situation spécifique, ils bénéficient généralement d'un soutien précoce à l'établissement et à la maison. En Slovénie, par exemple, divers programmes de soutien aux familles sont en place.

Les apprenants présentant des troubles d'apprentissage constituent un groupe distinct mais lié. Les troubles d'apprentissage sont généralement reconnus par les établissements d'EFP et c'est souvent à l'initiative des enseignants (par exemple en Pologne) que l'établissement apporte un soutien. En Pologne et en Hongrie, par exemple, outre l'adaptation des exigences pédagogiques et de la manière dont elles sont évaluées, les apprenants présentant des troubles d'apprentissage sont traités d'un point de vue pédagogique. On leur propose des **cours de rattrapage scolaire et un travail individuel avec un pédagogue**.

Dans la plupart des pays européens, les **apprenants ayant des troubles mentaux** sont de plus en plus reconnus. Ces apprenants sont généralement orientés vers un spécialiste pour un diagnostic et, une fois examinés, ils peuvent être intégrés dans un programme scolaire qui adapte le processus d'apprentissage à leurs capacités.

Dans la plupart des pays européens, **les apprenants en situation de handicap** bénéficient **d'une orientation professionnelle complémentaire**. Le processus d'orientation vise à déterminer le parcours éducatif et professionnel en tenant compte des capacités individuelles de chaque apprenant.

Selon les pays, dans les classes ordinaires fréquentées par des apprenants ayant des besoins éducatifs spéciaux, le nombre d'apprenants par classe est réduit. Par exemple, en Pologne, il y a 15 apprenants dans une classe intégrée. Le nombre d'apprenants par classe n'est pas réduit si les apprenants ne disposent pas de certificat de reconnaissance du handicap. Les classes des établissements spécialisés comptent au maximum 5 apprenants. Cette situation s'applique principalement aux apprenants avec des troubles du spectre de l'autisme.

En Pologne et en Hongrie, le système éducatif pour les apprenants ayant des besoins éducatifs particuliers, des handicaps et des troubles du comportement détermine également la manière dont les examens professionnels sont organisés. L'établissement peut adapter la forme et les conditions de l'examen aux capacités de l'apprenant. L'établissement peut également désigner un enseignant pour aider l'apprenant dans son travail lors des examens.

Les troubles psychiques touchent les apprenants de différents niveaux d'éducation et de différents milieux. En Slovénie, une loi spéciale est en vigueur, qui vise principalement à établir une solution systémique unique pour le traitement intégré des enfants et des adolescents **ayant des troubles émotionnels et comportementaux** dans les établissements scolaires. En Pologne, en revanche, la manière de travailler avec ces apprenants est déterminée par les directeurs d'établissement.

Les élèves doués / HPI (haut potentiel Intellectuelle) sont parfois considérés comme un groupe particulier d'élèves pour lesquels des programmes éducatifs spéciaux sont appliqués. Les élèves doués sont ceux qui présentent des capacités de réflexion supérieures à la moyenne ou des résultats exceptionnels dans différents domaines de la science, de l'art ou du sport. Dans les écoles secondaires supérieures en Slovénie, les élèves doués ont **un statut particulier**. Les écoles doivent adapter la mise en œuvre et la durée du programme éducatif à leurs besoins. En Pologne, par exemple, tout élève qui a des talents particuliers subit un **examen psychologique et pédagogique** et obtient l'avis d'un centre de conseil. Les enseignants adaptent leurs méthodes d'enseignement et travaillent avec les élèves doués de manière à développer leurs capacités.

Un autre groupe sous-représenté mis en évidence dans les groupes de discussion concerne les **apprenants ayant des difficultés d'intégration et de comportement**. En Slovénie, certains apprenants sont socialement exclus en raison d'un manque d'intérêts, par exemple pour jouer au football ou à des jeux en ligne. De même, le groupe de discussion en France a identifié ce groupe d'apprenants sous-représentés, constitué **d'apprenants qui sont socialement exclus en raison de leurs intérêts**. Lorsqu'un soutien spécifique existe pour ces apprenants, il est proposé par l'école elle-même.

Il existe également des **apprenants qui ont des difficultés d'adaptation**. Il peut s'agir d'apprenants récemment arrivés dans le pays (par exemple des apprenants internationaux ou des apprenants issus de l'immigration) qui commencent leur scolarité dans un nouveau pays ou reviennent dans leur système éducatif d'origine après avoir vécu à l'étranger. Dans certains cas, ces apprenants bénéficient d'un soutien particulier, par exemple les réfugiés ukrainiens en Pologne pour lesquels des cours de langue supplémentaires sont organisés.

5 Engagement des apprenants

5.1 Formes traditionnelles d'engagement des apprenants

La diversité des apprenants constitue un défi pour les établissements d'EFPP, car elle nécessite la création **d'opportunités inclusives pour tous les apprenants, tant sur le plan structurel que culturel**. Cela implique de veiller à ce que leurs opinions et leurs besoins soient représentés et pris en compte dans les processus de gouvernance, d'assurance qualité et de conception des programmes d'études de l'école. Le renforcement de cette implication nécessite de fournir un accès inclusif aux opportunités d'engagement, favorisant ainsi une collaboration riche en perspectives entre les établissements d'EFPP et leurs apprenants.

L'engagement des apprenants peut être défini comme un processus collaboratif entre les établissements d'EFPP et les apprenants pour façonner la prise de décision, les structures et les cultures dans l'enseignement et la formation professionnels.

On parle souvent de « l'écoute de la voix de l'apprenant » et de « l'apprenant en tant que partenaire ». Cela souligne l'importance de l'engagement actif des apprenants dans le développement et l'optimisation des processus et des structures qui les concernent.

Dans le cadre du projet InclusiVET, nous identifions quatre domaines d'engagement des apprenants.

Le premier domaine concerne **“la gouvernance et la gestion”**, où l'engagement des apprenants implique leur participation à des comités qui influencent l'élaboration, la mise en œuvre et l'évaluation des politiques.

Le deuxième domaine concerne “**l’enseignement et l’apprentissage**”, qui englobe l’engagement des apprenants dans leur propre apprentissage et l’amélioration de leur expérience d’apprentissage.

Le troisième domaine concerne “**l’assurance et l’amélioration de la qualité**”, impliquant la participation des apprenants à tous les processus liés à l’assurance et à l’amélioration de la qualité.

Le dernier domaine, “**Représentation et auto-organisation des apprenants**”, offre aux apprenants des opportunités de se réunir en groupes auto-organisés, de s’engager dans des processus démocratiques, d’élire des représentants et d’initier des discussions sur les améliorations à apporter à leur expérience d’apprentissage.

L’engagement des apprenants peut se faire à différents niveaux et avec des objectifs différents. **Au niveau international, des organisations comme Organising Bureau of European School Learners (OBESSU) ont pour objectif de représenter et de défendre les intérêts des apprenants au niveau européen.** Des organisations membres et d’autres groupes représentatifs des apprenants peuvent également exister au niveau national ou régional.

Au niveau institutionnel, les apprenants peuvent participer activement aux discussions des comités, à l’élaboration des politiques et aux questions concernant l’ensemble de l’école.

L’engagement au niveau du programme ou de la classe se concentre généralement sur l’amélioration de l’expérience d’apprentissage et la résolution de problèmes spécifiques liés au programme avec la participation des représentants de classe.

Enfin, **l’engagement au niveau individuel** concerne les apprenants qui s’engagent activement dans leurs propres processus d’apprentissage.

Bien qu’en théorie, il existe une large gamme de possibilités d’engagement des apprenants, nous devons également reconnaître qu’en pratique, ces possibilités ne sont pas toujours disponibles dans tous les pays et dans tous les établissements d’EFP. Même dans les systèmes d’EFP où il existe une possibilité systématique de participation des apprenants, l’intention stratégique d’impliquer de manière significative les apprenants dans les différents processus de prise de décision n’est pas toujours présente. De plus, l’engagement des apprenants peut souvent être considéré comme symbolique et non participatif.

L’engagement en matière d’apprentissage se fait souvent principalement par **les organisations d’apprenants dirigées par les apprenants eux-mêmes.**

Les organisations dirigées par des apprenants offrent à ces derniers des opportunités d’améliorer leur connaissance de soi et de développer leurs compétences en leadership. Faciliter l’engagement des apprenants sous-représentés dans ces organisations est crucial car cela aide à réussir dans leur future carrière.

Grâce à ces organisations, **l'engagement des apprenants peut prendre différentes formes**, notamment :

a. **Organisations liées aux études** : Les établissements d'EFP peuvent avoir des comités dirigés par les apprenants qui représentent les apprenants dans les questions liées à leurs expériences d'apprentissage. En outre, les programmes d'études peuvent avoir des organisations dirigées par les apprenants qui organisent une variété d'activités sociales, politiques, culturelles et sportives pour favoriser un sentiment de communauté parmi les apprenants à l'intérieur et à l'extérieur de la classe.

b. **Organisations liées à l'identité ou aux intérêts** : les apprenants ayant des intérêts, des identités ou des loisirs communs peuvent former leurs propres organisations (par exemple, des associations de cinéma ou de lecture, des groupes LGBTQIA+, des groupes régionaux, des associations sportifs, etc.).

5.2 Formes alternatives d'engagement des apprenants

L'un des potentiels les plus significatifs identifiés par la recherche interne, les groupes de discussion et les discussions au sein du consortium du projet, était la possibilité d'offrir diverses possibilités de participation aux apprenants. **Des opportunités alternatives d'engagement des apprenants pourraient répondre aux préoccupations liées aux contraintes de temps, aux problèmes d'identification et aux défis d'accessibilité qui sont souvent soulevés par les apprenants.** De nombreuses activités d'engagement des apprenants exigent un engagement de temps considérable, et l'appréhension d'être lié à des engagements à long terme constitue un véritable obstacle pour les apprenants, en particulier dans l'EFP – nous développerons plus en détail les principaux défis pour l'engagement des apprenants dans la section 6.2.

Outre les formes plus conventionnelles d'engagement des apprenants décrites précédemment, qui sont généralement à long terme, globales et non spécifiques, pour de nombreux apprenants, il est plus intéressant et réaliste de participer à des engagements à court terme axés sur un thème. **L'engagement à court terme peut par exemple prendre la forme d'une participation à un projet ou de l'organisation d'événements spécifiques, et cela peut être entrepris dans un domaine thématique spécifique qui intéresse certains apprenants** (par exemple, des projets liés aux questions environnementales, aux questions LGBTQIA+ ou liés au domaine d'études spécifique des apprenants).

En ce qui concerne plus particulièrement les apprenants sous-représentés, l'engagement à court terme et thématique a été considéré comme un moyen efficace de présenter et d'impliquer les apprenants dans les opportunités d'engagement qui sont possibles au sein de leur école. Les établissements d'EFP ainsi que les organisations dirigées par les apprenants peuvent inviter de manière proactive les apprenants à rejoindre des « projets » thématiques spécifiques en plus des formes plus traditionnelles de participation et de représentation des apprenants.

6 Défis et obstacles pour les apprenants sous-représentés

6.1 Les défis de la participation à la vie de l'établissement

Dans la plupart des pays européens, les obstacles à la participation des apprenants à la vie scolaire sont liés à leurs **prédispositions individuelles**. Cela concerne par exemple **les apprenants en situation handicap, ayant de faibles compétences linguistiques (par exemple les apprenants internationaux) et de faibles compétences sociales**. Pour eux, il est beaucoup plus difficile de s'impliquer dans les activités sociales de l'école. Cela s'applique également aux apprenants des établissements d'EFP.

Au niveau individuel, les apprenants sous-représentés peuvent rencontrer divers problèmes et obstacles généraux qui peuvent entraver leur sentiment d'être véritablement accueillis, inclus et intégrés dans l'établissement.

Les barrières sociales peuvent parfois entraver le développement de liens d'amitié entre apprenants issus de milieux différents. Pour les apprenants adultes et les débutants issus de milieux défavorisés, comme ceux issus de minorités ethniques, il peut être difficile de trouver un terrain d'entente avec les apprenants issus de groupes sociaux plus dominants.

Un facteur plus structurel, dans le secteur de l'EFP, qui influence fortement le niveau d'inclusion des apprenants dans la vie de l'établissement est **l'organisation de l'enseignement**. Dans les écoles secondaires techniques spécialisées (comme en Pologne et en France, par exemple), les apprenants sont généralement à l'école deux jours par semaine et les autres jours, ils apprennent dans le cadre d'un stage pratique en dehors de l'école. Cela signifie qu'ils n'ont pas la possibilité de participer à toutes les activités organisées à l'établissement.

Un autre facteur qui influe sur l'inclusion des apprenants sous-représentés est leur **lieu de résidence**. Souvent, plus la ville ou le village est petit, plus les problèmes de transport pour se rendre à l'école ou même pour avoir un accès fiable à Internet sont importants. Les difficultés de mobilité ont un impact sur le choix du parcours éducatif et du lieu de travail (par exemple en Slovaquie). **La situation financière** de l'apprenant et de sa famille a un impact direct sur l'accès des jeunes à l'apprentissage.

Il existe un autre obstacle à l'inclusion des apprenants sous-représentés dans la vie de l'école. La France par exemple, souligne la **faible estime de soi** de bon nombre de ces apprenants. Ils peuvent avoir des handicaps, venir d'horizons divers, appartenir à des minorités ethniques ou sexuelles, ou encore rencontrer des difficultés d'apprentissage. Ces situations peuvent affecter leur fonctionnement à l'école ainsi que la manière dont ils sont perçus par les autres élèves, ce qui peut entraîner une baisse importante de leur estime de soi.

On souligne souvent que l'exclusion sociale est aussi fortement influencée par les processus sociaux contemporains tels que **l'individualisation** et **la mondialisation**. Pour certains apprenants, cela peut signifier une perte de sécurité sociale et une diminution des liens avec leur famille et les institutions classiques. Les apprenants sont encouragés à prendre davantage de responsabilités, mais en même temps, ils doivent développer de nouveaux liens sociaux, s'adapter rapidement à de nouvelles exigences dans tous les domaines de la vie et peuvent se sentir moins en sécurité et plus exposés à divers risques. Il est important que l'individu ait accès à l'information, par exemple sur les possibilités d'éducation ou d'emploi sur le marché du travail local.

6.2 Défis pour l'engagement des apprenants

De manière générale, les principaux défis et obstacles à l'engagement inclusif des apprenants peuvent être classés en cinq domaines principaux : les problèmes liés au **temps**, les défis liés à la **visibilité**, les problèmes d'**identification**, les préoccupations liées à l'**image** et les obstacles à l'**accessibilité**. Si certaines de ces catégories sont ancrées dans des aspects culturels (tels que l'image et l'identification), d'autres sont de nature plus structurelle (temps, visibilité, accessibilité). En outre, ces défis se manifestent à différents niveaux, notamment au niveau du cours, de l'école et au niveau national.

Défis de temps et de finances

Les contraintes de temps et les contraintes financières sont étroitement liées et peuvent être réparties selon différentes dimensions. Les apprenants se retrouvent souvent dans une situation où ils doivent travailler pour financer leurs études, ce qui réduit le temps disponible pour participer à d'autres activités scolaires en dehors de la classe. De plus, les apprenants peuvent hésiter à s'engager dans un engagement à long terme en raison d'exigences concurrentes telles que **leur apprentissage, leurs responsabilités familiales ou d'autres intérêts**. De plus, la charge de travail importante associée à leurs études peut rendre l'engagement des apprenants contradictoire avec leurs objectifs d'études. Dans ce contexte, la participation et l'engagement sont étroitement liés à des **contraintes financières et temporelles**. Parmi les autres obstacles potentiels liés aux problèmes financiers, on peut citer **l'absence de soutien financier spécifique à l'engagement** – ou, le cas échéant, le manque de clarté quant aux modalités d'accès à ce soutien.

De plus, la rigidité de la plupart des **programmes d'études de l'EFP offre peu de flexibilité aux apprenants** pour prendre du temps libre et s'investir dans des activités d'engagement. En outre, de nombreux apprenants sous-représentés sont inscrits dans **des programmes d'études à temps partiel** ou passent moins de temps à l'école, ce qui peut entraîner **une moindre connaissance** des possibilités d'engagement disponibles. Les programmes d'études de courte durée, les apprentissages prolongés et les obligations professionnelles peuvent entraîner davantage de difficultés liées au temps.

Défis de visibilité

Les problèmes de visibilité découlent du manque de preuves claires démontrant les résultats de l'engagement et de la participation des apprenants. Cela concerne les décisions et les changements résultant de l'implication des apprenants, qui justifient sa capacité à avoir un impact significatif et positif sur l'expérience d'apprentissage. En outre, les apprenants doivent être informés des possibilités réelles qui s'offrent à eux en matière d'engagement et ils doivent avoir le sentiment que ces possibilités sont accessibles à tous les apprenants. Lorsque ces possibilités restent floues, la participation peut devenir plus difficile et exclusive.

Souvent, la motivation à s'engager est suscitée par des cas précis d'insatisfaction et un désir concret de changement. Cependant, pour les apprenants dont les préoccupations sont moins clairement définies, il peut être plus difficile de discerner les raisons pour lesquelles ils devraient s'engager. Par exemple, ils peuvent ne pas avoir connaissance d'histoires de réussite ou de résultats concrets découlant de l'engagement et de la participation des apprenants. Ce problème peut être attribué au manque d'informations sur le rôle des représentants des apprenants et à la crainte connexe de ne pas avoir les compétences nécessaires. Par conséquent, l'engagement des apprenants peut gérer le risque d'être perçu comme une entreprise qui n'apporte que peu de changements réels.

En outre, l'engagement des apprenants peut être facilité ou entravé par les enseignants. Les apprenants peuvent parfois se sentir découragés par les enseignants qui peuvent avoir l'impression générale que le temps consacré à l'engagement des apprenants nuit au temps d'étude et à la réussite.

Défis d'identification

Les difficultés d'identification peuvent se manifester sous différentes formes et présenter des défis complexes. Les apprenants peuvent avoir du mal à entrer en contact avec des organisations dirigées par des apprenants ou d'autres formes d'engagement organisé, si ces groupes ne correspondent pas à leurs intérêts, à leur identité, à leur vie quotidienne et à leurs défis particuliers. En outre, les apprenants peuvent se sentir inquiets lorsqu'ils pensent ne pas avoir les compétences nécessaires pour rejoindre une organisation ou se présenter à des opportunités d'engagement, ce qui entraîne un sentiment d'insécurité quant à leur accueil. Les problèmes d'identification peuvent également provenir de la manière dont les apprenants sont représentés dans les supports de cours et les supports promotionnels. Si ces supports présentent une image stéréotypée de la population apprenante de l'école qui ne reflète pas sa diversité, cela peut aggraver encore les problèmes d'identification.

Mais lorsqu'ils s'engagent en tant qu'apprenant, l'expérience peut également être entravée par un manque d'identification. Par exemple, lorsque les apprenants participent à des réunions formelles avec le personnel, l'atmosphère n'est pas toujours particulièrement accueillante ou propice à des discussions ouvertes. Cela signifie que les apprenants peuvent ne pas se sentir encouragés ou soutenus pour participer activement. Il peut également y avoir des barrières sociales ou un manque de sensibilité (perçu) de la part des enseignants envers les apprenants issus d'un milieu sous-représenté spécifique qui les font se sentir mal accueillis dans les réunions auxquelles ils sont censés participer.

Défis d'image

Étroitement liées aux problèmes d'identification, les opportunités d'engagement des apprenants peuvent se heurter à des **problèmes d'image** qui dissuadent certains apprenants de se mettre en avant. Par exemple, devenir délégué de classe peut être perçu avant tout comme un concours de popularité, ce qui donne à certains apprenants le sentiment de ne pas appartenir au groupe ou de manquer de confiance en eux pour s'engager. Des rôles et des postes spécifiques sont généralement attribués par le biais d'un processus de sélection et d'élection, ce qui peut paraître intimidant pour les apprenants moins extravertis.

Une autre raison pour laquelle certains apprenants peuvent hésiter à s'impliquer est **la peur d'assumer certaines responsabilités ou de prendre des engagements à long terme**. Il est souvent plus facile pour les apprenants ayant déjà une expérience d'engagement dans d'autres organisations ou rôles de franchir le pas. En outre, il peut y avoir une perception selon laquelle les organisations dirigées par les apprenants et les activités scolaires s'adressent principalement aux jeunes apprenants, ce qui peut rendre les apprenants plus âgés, les apprenants avec enfants ou ceux qui travaillent, moins enclins à s'engager. En outre, la pression exercée sur les apprenants sous-représentés pour réussir peut être écrasante, les poussant à se concentrer uniquement sur leurs études.

Défis d'accessibilité

Les problèmes d'accessibilité peuvent poser des difficultés à certains apprenants lorsqu'il s'agit de s'engager et de participer à différents niveaux. Ces problèmes peuvent inclure des **barrières linguistiques, affectant particulièrement les apprenants internationaux, les nouveaux arrivants dans le pays (par exemple les réfugiés) et les apprenants malentendants. En outre, les problèmes de mobilité peuvent avoir un impact sur les apprenants à mobilité réduite ou ceux qui vivent loin de l'établissement d'EEP, ce qui peut être lié à leurs responsabilités familiales ou professionnelles**. Les problèmes d'accessibilité liés aux infrastructures de l'école peuvent encore limiter les possibilités de participation des apprenants ayant un handicap physique.

Dans le contexte des barrières linguistiques, l'engagement des apprenants peut être entravé par l'indisponibilité de documents, de politiques ou de supports dans d'autres langues ou dans des formats plus accessibles (par exemple pour les apprenants malvoyants ou malentendants). En outre, la participation des apprenants implique souvent leur propre langue ou « jargon », ce qui peut constituer un obstacle particulier pour les apprenants internationaux, les apprenants issus de l'immigration et les apprenants de première génération.

7 Facteurs de réussite pour un engagement inclusif des apprenants

Afin d'ouvrir et de permettre des opportunités d'engagement pour tous les apprenants, tous les mécanismes d'engagement des apprenants doivent tenir compte de la diversité de la population des écoles d'EFP et de leurs spécificités d'apprentissage. Sur la base de recherches documentaires, de groupes de discussion et d'exemples de bonnes pratiques, le consortium InclusiVET a identifié un certain nombre de **facteurs de réussite pour un engagement inclusif des apprenants qui pourraient servir d'inspiration à d'autres écoles d'EFP**.

7.1 Différentes possibilités de participation

Pour répondre aux **problèmes d'identification et de temps**, particulièrement fréquents chez les apprenants sous-représentés, des possibilités d'engagement à court terme et thématiques sont apparues comme des solutions efficaces. Certains établissements ont expérimenté avec succès **ces formes d'engagement thématique et de courte durée**, et les ont désormais adoptées. Cela représente un changement substantiel par rapport à la focalisation exclusive sur le travail traditionnel, à long terme et à large spectre des représentants des apprenants dans les structures de gouvernance formelles. Il nécessite un changement systématique et culturel au sein des écoles et des associations étudiants.

L'engagement thématique est particulièrement bénéfique pour inciter les apprenants sous-représentés à participer au sein des écoles, car il leur permet d'**exprimer leurs besoins et intérêts spécifiques**. Par exemple, des **projets liés aux réfugiés** peuvent être mis en place pour répondre à ces besoins particuliers. Les écoles et les organisations dirigées par des apprenants peuvent inviter de manière proactive les apprenants à rejoindre ces "**projets**" **thématiques**, en plus des voies plus conventionnelles de participation et de représentation des apprenants.

De plus, **les formes d'engagement en distancielle ou mixtes (en distancielle et en présentiel)** peuvent étendre les possibilités de participation à un éventail plus diversifié d'apprenants qui peuvent être confrontés à des **limitations d'accessibilité pour les activités physiques**. Les réunions en ligne facilitent la communication et la collaboration. Par exemple, l'organisation de groupes de discussion avec les apprenants dans le cadre de leur participation active à l'assurance de la qualité de l'école devient plus simple à mettre en place, réduisant ainsi les problèmes liés au transport et aux contraintes de temps.

Adopter des **approches d'engagement flexibles** peut contribuer à garantir un accès équitable aux opportunités d'engagement des apprenants pour tous les types d'apprenants. Cela implique que les écoles devraient envisager des options où les apprenants peuvent s'engager une ou deux fois au lieu de proposer uniquement des opportunités d'engagement nécessitant un engagement plus long de la part des apprenants, comme le bénévolat pour

participer à un conseil de classe. En ce qui concerne les activités de l'assurance de la qualité, cela pourrait, par exemple, prendre la forme de groupes de discussion. Dans le cas des opportunités de bénévolat, cela pourrait signifier participer à des activités spécifiques plutôt que de s'engager dans un groupe de bénévolat lui-même.

7.2 Donner de la visibilité à la diversité sans stigmatisation

L'auto-identification en tant qu'apprenant sous-représenté peut déjà constituer un obstacle pour de nombreux apprenants en raison des connotations négatives associées à ce terme.

Le terme « apprenant sous-représenté » signifie avant tout que l'apprenant se distingue de l'apprenant typique par diverses caractéristiques de diversité et ne doit en aucun cas être immédiatement considéré comme un désavantage. Par conséquent, l'un des principaux objectifs de ce projet est de normaliser la diversité au sein de l'EFP en intégrant les apprenants sous-représentés dans les processus d'élaboration des politiques.

Cependant, pour atteindre cet objectif, il faut améliorer la visibilité des apprenants sous-représentés en tant que membres à part entière de la communauté de l'EFP. Cet effort commence par **l'adaptation des supports promotionnels destinés à l'école et aux organisations dirigées par les apprenants afin d'attirer un éventail plus diversifié d'apprenants au-delà de l'image stéréotypée**. En outre, la création de postes spéciaux ou de quotas peut jouer un rôle crucial pour renforcer la représentation d'individus aux caractéristiques diverses au sein des conseils d'administration et des comités. Certaines organisations dirigées par des apprenants dans des écoles à travers l'Europe ont déjà introduit des rôles spécifiques au sein de leurs propres structures - comme les responsables de la diversité dans certaines associations d'apprenants de l'enseignement supérieur au Royaume-Uni - pour accroître la visibilité des apprenants sous-représentés en tant que membres essentiels de la population scolaire.

En règle générale, les mesures telles que les quotas sont temporaires et servent de catalyseur de changement jusqu'à ce que les nouvelles compositions plus diversifiées soient perçues comme la norme.

7.3 Système de soutien pour les apprenants sous-représentés

Pour renforcer l'engagement des apprenants sous-représentés, il est impératif d'adopter une stratégie globale qui offre un soutien solide aux apprenants confrontés à des difficultés spécifiques tout au long de leurs études. Ce système de soutien devrait comprendre à la fois une aide financière et des services de conseil. Pour atteindre cet objectif, il est essentiel de mettre en place des services de conseil permanents dans chaque école afin de garantir un accès facile aux apprenants. **Les services et le personnel de soutien aux apprenants** jouent un rôle crucial en fournissant aux apprenants sous-représentés l'espace, les informations et les ressources nécessaires pour les aider à réussir leurs études. L'existence de ces services et de ce personnel de soutien dédiés reconnaît les obstacles supplémentaires auxquels ces groupes d'apprenants sont confrontés pour accéder et participer à l'éducation, mais aussi pour s'engager sous toutes ses formes.

En outre, **des programmes de coaching et de mentorat** devraient être proposés de manière proactive à tous les apprenants sur une base régulière afin d'éviter la stigmatisation des apprenants sous-représentés. Le conseil devrait être considéré comme une pratique courante plutôt que comme une exception, visant à identifier et à résoudre les difficultés des apprenants dès le début de leurs études et à mettre en œuvre des interventions adaptées. Ces initiatives de coaching et de mentorat devraient s'étendre au-delà des formats traditionnels axés sur les études pour inclure un soutien spécifique aux activités d'engagement des apprenants, car elles représentent l'un des moyens les plus efficaces de promouvoir l'engagement des apprenants en général.

Une autre possibilité de soutien essentielle, notamment dans les établissements d'EFP caractérisés par des phases théoriques et pratiques fixes, est la possibilité de prendre des congés, de prolonger la durée des études ou de reporter les examens. Ces mesures offrent aux apprenants une plus grande adaptabilité et la possibilité de réagir aux changements soudains de leur situation sans compromettre la réussite de leurs études.

7.4 Professionnaliser les enseignants pour répondre aux différents besoins des apprenants

Les enseignants, en tant que contact direct avec les apprenants, jouent un rôle crucial pour l'inclusion des apprenants sous-représentés dans les écoles professionnelles. Souvent, **les enseignants font également office d'intermédiaires entre les apprenants et les structures de soutien scolaire respectives**. Afin de pouvoir répondre aux besoins spécifiques des apprenants, **les enseignants devraient, si possible, être informés des besoins des apprenants avant leurs premiers cours**. Pour éviter que ce processus initial de connaissance mutuelle ne soit perçu comme un obstacle par les apprenants par crainte d'une stigmatisation de la part de l'enseignant, il est important d'informer et de former les enseignants spécifiquement à gérer ces situations complexes. L'objectif doit être de créer **une communauté (de classe) accueillante** malgré les différents profils. En raison du rôle important de l'apprentissage dans l'EFP, **les partenaires industriels/tuteurs d'apprentissage** doivent également être régulièrement informés par l'établissement d'EFP de l'inclusion des apprenants sous-représentés, car dans ces systèmes, souvent, seule la moitié du contact avec les apprenants se fait par l'intermédiaire de l'école et l'autre moitié par l'intermédiaire des entreprises partenaires.

7.5 Lignes directrices et politiques pour et par les apprenants sous-représentés

Un moyen souvent utilisé et efficace pour impliquer les apprenants sous-représentés est la création et la mise en œuvre de **politiques et de lignes directrices spécifiques pour et par les apprenants sous-représentés**. Ce processus peut également inclure des comités dédiés avec des représentants de différents groupes d'apprenants sous-représentés qui discutent des questions particulièrement préoccupantes avec la direction de l'établissement et évaluent les nouvelles initiatives en matière d'inclusion avant leur mise en œuvre.

7.6 Récompenser l'engagement des apprenants

Certaines écoles ont mis en place différentes formes de reconnaissance pour encourager la participation des **apprenants aux activités d'engagement**, telles qu'une **compensation financière** pour le temps investi, des **déjeuners gratuits** dans le cadre des réunions, ou encore des **réductions sur le matériel d'étude**. Ces mesures visent à rendre l'engagement plus attractifs pour des apprenants dont le temps est souvent limité.

Un autre moyen d'améliorer l'engagement des apprenants issus des groupes sous-représentés et de les aider à gérer leurs études parallèlement à d'autres engagements, consiste à **intégrer des options d'engagement des apprenants dans le cadre du programme scolaire**, soit sous forme de choix facultatif (si disponible), soit sous forme d'élément obligatoire. Cette option pourrait par exemple permettre aux représentants de classe d'allouer des heures d'étude à une formation dédiée pour perfectionner leurs compétences et partager leurs expériences avec les autres participants de la classe.

Annexes

Annexe 1 - Caractéristiques des établissements d'EFP / études dans les pays partenaires :

Pologne:

- ❖ École secondaire : lycée technique – baccalauréat (Matura en Pologne) et examen professionnel, 5 années d'études
- ❖ École professionnelle – examen professionnel, 3 ans d'études
- ❖ Formation professionnelle continue pour adultes, possibilité de formation continue en cours, école post-secondaire, durée 1 à 2 ans
- ❖ L'obtention d'une qualification ou d'un titre professionnel est possible dans toutes les écoles professionnelles
- ❖ Les élèves de 14 ans et plus fréquentent les écoles professionnelles
- ❖ Les écoles professionnelles sont plus souvent choisies par les élèves issus de milieux défavorisés ou de la campagne (ils n'ont pas la possibilité d'étudier en raison des ressources financières de leur famille ou de la possibilité de se déplacer ou de se loger).
- ❖ Près de la moitié des diplômés des écoles professionnelles choisissent les écoles d'EFP

France:

- ❖ Élèves du secondaire, étudiants/apprenants, apprenants en alternance travail-études, adultes
- ❖ Cours de formation au niveau national
- ❖ Les diplômes professionnels
- ❖ Accès à la formation professionnelle à tout moment de la vie, après avoir terminé l'enseignement primaire
- ❖ Possibilité de reconversion professionnelle, notamment par le biais du dispositif de formation continue.
- ❖ Les apprenants des écoles professionnelles sont diversifiés en termes d'origine sociale, de culture, de niveau de connaissances et de compétences, de handicaps
- ❖ La diversité des origines sociales est visible
- ❖ Les personnes issues de milieux défavorisés choisissent des professions dans lesquelles elles peuvent exercer des métiers spécifiques (métiers manuels et d'exécution), les personnes issues de catégories sociales supérieures choisissent des études dans des domaines artistiques et sociaux
- ❖ Il y a des problèmes de déplacement et d'hébergement pour les apprenants
- ❖ De moins en moins d'apprenants choisissent les écoles professionnelles

Hongrie:

- ❖ La formation professionnelle se déroule dans les lycées professionnels
- ❖ Il s'agit de 5 ans d'études : l'enseignement général et l'EFP sont dispensés en quatre années, l'enseignement et la formation professionnels n'ont lieu qu'en cinquième année
- ❖ Technicums (lycée technique) offre un enseignement général, prépare à la fois à la Matura (diplôme de fin d'études secondaires) et à l'examen professionnel, et permet aux apprenants de poursuivre leurs études dans l'enseignement supérieur ou d'entrer dans la vie active.
- ❖ Il existe une possibilité de compléter l'éducation par une formation professionnelle dans une école technique pour les personnes titulaires d'un certificat 'Matura'.
- ❖ Technicum peut organiser un programme pour aider les apprenants à obtenir le certificat 'Matura'.
- ❖ 'Le Répertoire des professions' détermine le nombre de niveaux à acquérir pour obtenir une profession.
- ❖ Les écoles professionnelles organisent la formation générale et professionnelle nécessaire à l'acquisition d'un métier (préparation à l'examen professionnel uniquement).

Slovénie:

- ❖ La formation professionnelle commence après la 9e année (enseignement de base obligatoire, intégrant l'enseignement primaire et secondaire inférieur) âge : 15 - 16 ans
- ❖ Se référant au Cadre européen des certifications (CEC)
- ❖ Deux niveaux d'enseignement secondaire
- ❖ Dans l'enseignement secondaire supérieur, la grande majorité sont des apprenants professionnels (plus de 90 %)
- ❖ Les apprenants de l'EFP sont principalement des adultes
- ❖ L'enseignement professionnel offre une variété de parcours de formation professionnelle et la possibilité de reconversion
- ❖ Les programmes de formation diversifiés, généralement de 2 à 3 ans, des programmes réglementés
- ❖ La formation technique et professionnelle la plus longue - 4 ans - est le choix le plus courant
- ❖ Selon le domaine de l'enseignement professionnel, un domaine fortement prédominant est l'ingénierie, la fabrication et la construction avec 38 %, suivi des services avec 15 % et du commerce, de l'administration et du droit avec 12 % des apprenants de l'EFP.
- ❖ L'enseignement professionnel est plus souvent choisi par les hommes que par les femmes
- ❖ Les diplômés de l'école primaire choisissent très souvent les écoles secondaires supérieures, l'enseignement dans les autres types d'écoles étant considéré comme de moins bonne qualité
- ❖ Les écoles professionnelles sont choisies par des personnes issues de milieux sociaux défavorisés.

Annexe 2 - Exemples de bonnes pratiques

Diverses stratégies et programmes ont été mis en œuvre dans les pays européens et différentes initiatives ont été prises pour inclure les élèves sous-représentés dans la vie scolaire et pour prévenir l'exclusion sociale. Parmi les exemples de partenariat du projet, on peut citer :

1. *En Slovénie*, dans la région de Prekmurje, une grande attention est portée à l'inclusion des Roms, qui constituent la minorité de la région. **Une stratégie d'inclusion institutionnelle (Institutional Inclusion Strategy ŠC Celje)** a été élaborée et les apprenants sont soutenus par leur participation à des projets internationaux Erasmus+ axés sur la promotion de l'intégration multiculturelle.
2. *En Pologne*, dans le School Complex in Zdzieszowic (école secondaire technique et école secondaire de premier cycle), l'implication des apprenants dans la vie scolaire se fait principalement par **le biais d'un soutien psychologique et pédagogique**. Cet accompagnement est coordonné par le pédagogue de l'école et mis en œuvre par l'ensemble des enseignants. Le pédagogue scolaire élabore un projet d'accompagnement psychologique et pédagogique pour chaque année scolaire. Il prend en compte la législation en vigueur, les orientations fondamentales de la politique éducative de l'État, les avis et les décisions du centre de conseil psychopédagogique (cours didactiques et éducatifs, cours correctifs et compensatoires, cours de revalidation) et les conclusions de l'année scolaire précédente. Toutes les actions menées à l'école servent au développement global de l'apprenant. L'accompagnement psychologique et pédagogique apporté est adapté au cours de l'année scolaire, en fonction des besoins des apprenants.
3. À la SEPR à Lyon, en France, des **« Forums d'Engagement »** sont organisés en début d'année scolaire, où toutes les opportunités pour les apprenants de s'impliquer sont présentées. Les associations et les projets dans lesquels les apprenants peuvent s'impliquer sont présentés, en détaillant leurs principaux intérêts, leurs thèmes et leurs activités spécifiques. Ces projets comprennent :
 - création d'un magasin solidaire où sont collectées des denrées alimentaires au profit des communautés les plus pauvres ;
 - tutorat par les pairs : identifier des jeunes pour devenir tuteur, par lequel les tuteurs rencontrent un ou plusieurs apprenants qui ont des difficultés (méthodologiques, dans une discipline particulière, etc.) et les accompagnent pour les aider;
 - organisation par les apprenants d'une journée de don du sang.

Voici quelques exemples intéressants et innovants provenant d'autres pays :

4. Engagement des apprenants de l'EFP en Finlande. [Cet article](#) étudie l'évolution de l'engagement des apprenants au cours de la formation professionnelle. Une étude longitudinale qualitative a été menée auprès de 12 apprenants interrogés une fois par an pendant leurs trois années de formation.

5. [Cet article](#) décrit et analyse le dialogue social et les mesures politiques qui ont permis d'améliorer l'environnement des apprenants de l'EFP en Espagne. [Cet article](#) s'applique spécifiquement au Pays basque.

6. [Cette étude de cas](#) menée aux Pays-Bas montre que l'éducation à la citoyenneté est un bon moyen de stimuler l'engagement dans les programmes scolaires d'EFP.

7. [Cette étude de cas](#) examine les interventions destinées aux apprenants autochtones dans l'EFP à travers le monde et leur efficacité.

8. [Cette étude de cas](#) examine de manière critique le concept d'engagement des apprenants dans l'EFP à partir de l'expérience de l'anglais langue seconde dans l'EFP au Danemark

Bibliographie

<https://www.ifo.de/en/media-contribution/2017-06-28/apprenticeship-programs-changing-economic-world>

<https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/vet-in-europe/systems/>

https://erasmus-plus.ec.europa.eu/sites/default/files/2021-09/implementation-inclusion-diversity_apr21_en.pdf

<https://www.oecd-ilibrary.org/sites/1ca47cd9-en/index.html?itemId=/content/component/1ca47cd9-en>

<https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1223&langId=en>

<https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20170000059>

<https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20190000316>

<https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20190000391>

<https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU19960600278>

<https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/ilu-uczniow-wybiera-obecnie-nauke-w-liceum-technikum-lub-branzowej-szkole>

https://stat.gov.pl/download/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5488/1/16/1/oswiata_i_wychowanie_2020_2021.pdf

https://stat.gov.pl/download/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/6494/6/1/1/raport_za_wierajacy_wstepne_wyniki_nsp_2021._publikacja_w_formacie_pdf.pdf

https://stat.gov.pl/download/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5670/22/1/1/struktura_narodowo-etniczna.pdf

https://oke.wroc.pl/wp-content/uploads/8.2023_Dostosowania-PP2019_12IX2022.pdf?x94653

https://stat.gov.pl/files/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5475/33/3/1/osoby_niepel_nosprawne_w_2021_r.docx

<https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20220001594>

<https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/edukacja-wlaczajaca-dotychczasowe-i-planowane-dzialania-men>

<https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/podstawowe-kierunki-realizacji-polityki-oswiatowej-panstwa-w-roku-szkolnym-20222023>

<https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20170000059>

<https://studentengagement.ie/wp-content/uploads/2021/03/NStEP-Framework->

[Discussion-FINAL-WEB-1.pdf](#)

<https://www.oecd-ilibrary.org/sites/41e43486-en/index.html?itemId=/content/component/41e43486-en>

https://www.researchgate.net/publication/306016820_Inclusive_Vocational_Education_and_Training_VET_-_Policy_and_Practice

<https://eric.ed.gov/?id=ED354387>

<https://inclusiphe.eu/>

https://www.researchgate.net/publication/328300521_Equality_and_diversity_in_vocational_education_a_cross-cultural_comparison_of_trainers%27_and_trainees%27_attitudes_in_six_European_countries

https://www.education.gouv.fr/bo/16/Hebdo30/MENE1621031C.htm?cid_bo=105518

<https://eduscol.education.fr/1121/les-eco-delegues>

<https://eduscol.education.fr/2276/le-conseil-de-la-vie-collegienne-et-le-conseil-de-la-vie-lyceenne>

<https://www.instagram.com/eco.sepr/?hl=fr>

<https://www.education.gouv.fr/insertion-professionnelle-des-apprentis-de-niveau-cap-bts-6-mois-apres-leur-sortie-d-etudes-en-2021-343903>

<https://www.education.gouv.fr/insertion-des-lyceens-professionnels-de-niveau-cap-bts-6-mois-apres-leur-sortie-d-etudes-en-2021-41-343900>

<https://www.education.gouv.fr/EtatEcole2022>

<https://www.european-agency.org/country-information/hungary/systems-of-support-and-specialist-provision>

<https://www.unesco.org/en/inclusion-education>



InclusiVET

À propos du projet InclusiVET

Pour qu'un établissement d'enseignement et la formation professionnelle (EFP) puisse véritablement accueillir la diversité parmi ses apprenants, il doit créer des organismes et soutenir les organisations apprenants.

Malheureusement, les activités parascolaires étendent leur champ d'action au-delà de l'enseignement et des programmes, et élargissent leur approche pour englober un plus large éventail de domaines d'engagement des apprenants.

Cela inclut la promotion de l'activisme apprenant, l'encouragement de la participation aux décisions et les activités qui peuvent souvent être moins diversifiées que le corps apprenant dans son ensemble, ce qui peut créer des obstacles pour les apprenants issus de milieux non traditionnels et de groupes sous-représentés.

Le projet InclusiVET vise à aborder ce domaine en fournissant aux établissements d'EFP, à leur personnel et à leurs apprenants des outils pratiques et des conseils sur la manière de créer une approche plus inclusive de l'engagement apprenant. Notre objectif est d'améliorer l'accès aux opportunités parascolaires et de permettre à tous les apprenants de participer pleinement et de contribuer à leur communauté éducative.



Cofinancé par le
programme Erasmus+
de l'Union européenne

