

UniGR-CBS Working Paper Vol. 31

L'apprentissage transfrontalier dans la Grande Région

Dispositifs et pratiques, à l'épreuve de l'expérience

Rachid BELKACEM et Nassera AZIZI

Rachid BELKACEM

Université de Lorraine

Laboratoire TETRAS

ORCID ID : <https://orcid.org/0000-0001-6812-4788>

Nassera AZIZI

Université de Lorraine

Laboratoire TETRAS

ORCID ID : <https://orcid.org/0009-0003-1738-125X>

UniGR-CBS 2026

<https://doi.org/10.5281/zenodo.21363778>

Remerciements

Nous souhaitons remercier l'Université de la Grande Région (UniGR) et l'UniGR-Center for Border Studies (UniGR-CBS) pour le soutien financier à l'organisation du Forum Grande Région UniGR-CBS, ainsi que l'IUT Henri Poincaré de Longwy pour son accueil. Le Forum Grande Région UniGR-CBS « Apprentissage transfrontalier : apports, défis et perspectives » s'est tenu le 24 avril 2025 à l'IUT Henri Poincaré de Longwy. Organisé par l'UniGR-CBS et par la MEIJE (Maison de l'Engagement et de l'Initiative des Jeunes en Territoire), il a réuni apprenti·es, acteurs de la formation, entreprises et chercheur·euses des quatre pays de la Grande Région. Nous adressons également nos remerciements aux étudiant·e·s ayant participé aux échanges, ainsi qu'aux chercheur·es et professionnel·les présent·es, dont les contributions ont enrichi la réflexion collective.

L'apprentissage transfrontalier dans la Grande Région : dispositifs et pratiques, à l'épreuve de l'expérience

Résumé – Dans la Grande Région, l'importance des mobilités transfrontalières et les tensions sectorielles sur le marché du travail font de l'apprentissage un enjeu central pour la formation, l'insertion et les besoins de recrutement des entreprises. L'apprentissage transfrontalier constitue un levier stratégique pour l'insertion des jeunes et la compétitivité territoriale, mais il demeure organisé par des cadres nationaux hétérogènes. L'analyse comparée des systèmes met en évidence des convergences (professionnalisation accrue, montée de l'alternance dans le supérieur, approche par compétences) mais aussi des divergences persistantes (contrats, gouvernance, rémunération, reconnaissance des diplômes, tutorat) qui entraînent des ajustements locaux fragiles. L'étude de cas de Longwy, enrichie par les témoignages du Forum Grande Région UniGR-CBS (avril 2025), montre que ces parcours génèrent des compétences hybrides particulièrement valorisées par les entreprises. Ce *working paper* montre la nécessité de renforcer la coordination régionale, de structurer l'accompagnement, de professionnaliser le tutorat et de mieux reconnaître les compétences transfrontalières afin de consolider durablement ces parcours.

Apprentissage transfrontalier, Développement des compétences, Insertion professionnelle, Compétitivité territoriale, Coordination institutionnelle

Grenzüberschreitende Ausbildung in der Großregion: Strukturen und Praktiken im Spiegel aktueller Erfahrungen

Zusammenfassung – In der Großregion rücken aufgrund der intensiven grenzüberschreitenden Mobilität und der sektoralen Spannungen auf dem Arbeitsmarkt Ausbildungsfragen ins Zentrum, wenn Qualifikationen diskutiert werden. Die grenzüberschreitende Ausbildung ist ein strategischer Hebel für die Integration junger Menschen und die Wettbewerbsfähigkeit der Region, wird jedoch weiterhin von unterschiedlichen nationalen Rahmenbedingungen bestimmt. Die vergleichende Analyse der Systeme zeigt Konvergenzen (eine stärkere Arbeitsmarktorientierung der Hochschulbildung, die Zunahme dualer Studiengänge sowie kompetenzorientierte Ansätze), aber auch anhaltende Divergenzen (Verträge, Governance, Vergütung, Anerkennung von Abschlüssen, Mentoring), die zu fragilen lokalen Anpassungen führen. Die Fallstudie zu Longwy, ergänzt durch Beiträge des UniGR-CBS-Forums Großregion (April 2025), zeigt, dass Bildungswege zu hybriden Kompetenzen führen, die von Unternehmen besonders geschätzt werden. Dieses Working Paper zeigt die Notwendigkeit auf, die regionale Koordination zu stärken, Unterstützungsstrukturen auszubauen, das Tutoring zu professionalisieren und grenzüberschreitende Kompetenzen stärker anzuerkennen, um diese Bildungswege langfristig zu stabilisieren.

Grenzüberschreitende Ausbildung, Kompetenzentwicklung, berufliche Eingliederung, territoriale Wettbewerbsfähigkeit, institutionelle Koordination

Cross-Border professional training in the Greater Region: Institutional Arrangements and Practices in Light of Lived Experience

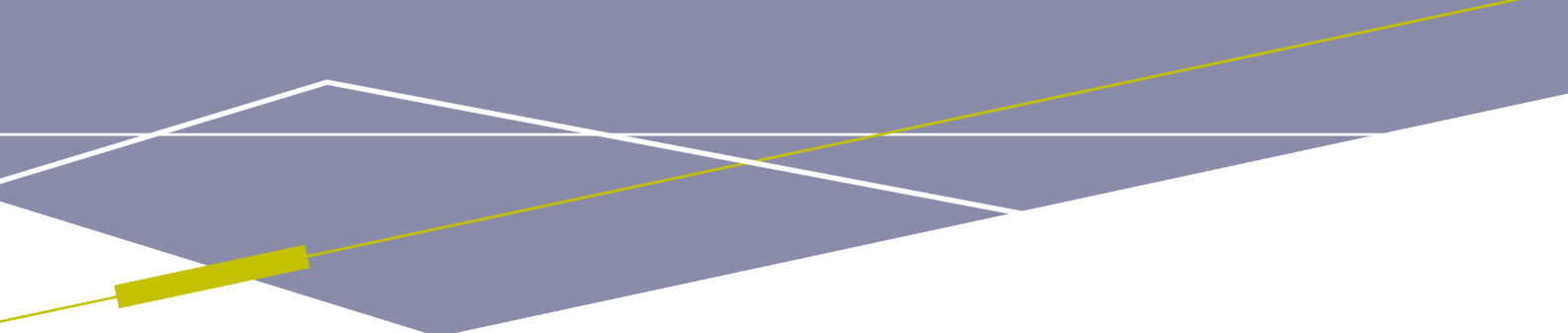
Abstract – In the Greater Region, the intensity of cross-border mobility and sectoral tensions in the labour market place professional training at the heart of skills issues. Cross-border professional training is a strategic lever for the integration of young people and regional competitiveness, but it remains organised by heterogeneous national frameworks. A comparative analysis of the systems highlights areas of convergence (stronger labour-market orientation of higher education, expansion of work-study programmes, and the development of skills-based approaches) but also persistent differences (contracts, governance, remuneration, recognition of qualifications, mentoring) that lead to fragile local adjustments. The Longwy

case study, enriched by testimonials from the UniGR-CBS Forum Greater Region (April 2025), shows that these pathways generate hybrid skills that are particularly valued by businesses. This working paper highlights the need to strengthen regional coordination, improve support structures, professionalise mentoring practices, and enhance the recognition of cross-border skills in order to consolidate these pathways in a sustainable way.

Cross-border professional training, Skills development, Labour market integration, Regional competitiveness, Institutional coordination

L'apprentissage transfrontalier dans la Grande Région : dispositifs et pratiques, à l'épreuve de l'expérience

Introduction	6
1. L'apprentissage, un instrument de formation : définitions et logiques nationales	7
2. Comment l'apprentissage transfrontalier permet-il d'assurer la continuité territoriale dans la Grande Région ?	11
3. Points communs et divergences à dépasser	13
4. Étude de cas : L'IUT de Longwy, un laboratoire du transfrontalier	17
5. Perspectives conclusives pour le développement de l'apprentissage transfrontalier dans la Grande Région	22



Introduction

L'apprentissage constitue aujourd'hui une composante centrale des systèmes nationaux de formation dans l'ensemble des pays de l'Union européenne. En articulant l'acquisition de savoirs théoriques et la mise en situation professionnelle, il permet aux apprenant-es de développer des compétences directement mobilisables sur le marché du travail transfrontalier et facilite les transitions entre formation et emploi. Mais qu'en est-il lorsque ces parcours se déploient sur des territoires transfrontaliers ?

La Grande Région – au carrefour de la France, de l'Allemagne, de la Belgique et du Luxembourg – constitue à cet égard un terrain d'observation privilégié voire unique. Regroupant près de 11,8 millions d'habitants, cet espace est l'un des plus concernés en Europe par les mobilités quotidiennes de travail, avec environ 229 000 travailleur-euses frontaliers employé-es au Luxembourg en 2025, soit près de 45 % de l'emploi salarié du pays (STATEC 2025). Cette intensité des flux traduit une forte intégration fonctionnelle des marchés du travail, qui coexiste toutefois avec des systèmes éducatifs, juridiques et professionnels largement organisés selon des logiques nationales distinctes.

Dans ce contexte, les initiatives en matière de formation transfrontalière – et en particulier les dispositifs d'apprentissage – se sont fortement développées ces dernières années, sous l'impulsion de dynamiques de coopération territoriale (Nienaber et al. 2020). L'apprentissage transfrontalier apparaît ainsi comme un outil capable de répondre à plusieurs enjeux simultanément. Il permet de faire face aux besoins en compétences dans certains secteurs en tension, tout en favorisant l'insertion professionnelle des jeunes et en contribuant à la construction progressive d'un espace commun de circulation des compétences et qualifications.

Toutefois, malgré des avancées institutionnelles importantes depuis le milieu des années 2010, le développement de ces dispositifs demeure confronté à des limites persistantes, liées notamment aux asymétries juridiques. Dans ce cadre, ce *working paper* s'interroge sur la portée de l'apprentissage transfrontalier comme instrument de formation et de coordination territoriale dans la Grande Région. Il repose sur l'hypothèse selon laquelle ces dispositifs contribuent à la constitution progressive d'un espace commun de circulation des compétences, tout en demeurant inscrits dans des cadres institutionnels nationaux différenciés pouvant générer des tensions.

Afin d'analyser ces enjeux, le document est organisé autour de cinq points :

- (1) La définition de l'apprentissage comme une modalité centrale de formation initiale et professionnelle, à travers une analyse des systèmes nationaux et des dispositifs transfrontaliers existants ;
- (2) L'examen, de son rôle comme levier de continuité territoriale dans un espace marqué par de fortes mobilités et des asymétries entre bassins d'emploi ;
- (3) L'identification des points communs et des divergences entre dispositifs nationaux et transfrontaliers, afin de cerner les conditions de coopération et les obstacles persistants ;
- (4) La mise en perspective des trajectoires de jeunes engagés dans des parcours d'apprentissage transfrontaliers, à partir des échanges du Forum Grande Région UniGR-CBS (avril 2025), avec un focus sur le cas de l'IUT Henri Poincaré de Longwy, qui agit comme un espace d'expérimentation de dispositifs transfrontaliers ;

- (5) Enfin, discuter plusieurs pistes d'évolution et de coordination de l'apprentissage transfrontalier à l'échelle de la Grande Région, au regard des dynamiques observées et des limites identifiées.

1. L'apprentissage, un instrument de formation : définitions et logiques nationales

1.1. L'apprentissage transfrontalier : de quoi parle-t-on ?

Aujourd'hui, l'apprentissage en transfrontalier caractérise la situation où un jeune réalise sa formation théorique dans un pays et sa formation pratique dans un autre pays par l'entremise d'un centre de formation d'apprenti-es. Dans ce rapport multi-relationnel, le rôle du tuteur-ice ou maître-esse d'apprentissage est crucial. Comme le montrent plusieurs études récentes, ainsi qu'une conférence organisée dans le cadre du Forum Grande Région UniGR-CBS le 24 avril 2025 à Longwy, l'apprentissage transfrontalier constitue un levier important d'insertion professionnelle et de formation pour les jeunes. Il représente également un enjeu stratégique pour les entreprises, qui y trouvent des réponses à leurs besoins en recrutement et en compétences.

La construction des dispositifs d'apprentissage transfrontalier a nécessité un véritable processus collectif faisant intervenir différents acteur-ices régionaux, transfrontaliers, économiques, politiques, sociaux situés de part et d'autre des frontières (Nienaber et al. 2020 ; Jacoby 2020). Le développement de l'apprentissage transfrontalier apparaît clairement comme le résultat d'un processus de coopération transfrontalière (Pigeron-Piroth et al. 2022). Au-delà de son intérêt individuel pour les apprenti-es, cette modalité répond à des enjeux territoriaux : elle peut contribuer à rapprocher formation et emploi dans un espace où les marchés du travail sont fortement connectés, mais régis par des cadres institutionnels distincts.

1.2. L'apprentissage comme modalité importante de formation : des approches académiques différentes

En tant que modalité importante de formation, dans la littérature académique, nous pouvons relever trois principales lectures de l'apprentissage très complémentaires sur un plan empirique, qui apportent des enseignements forts utiles pour les territoires transfrontaliers. Dans une première lecture, l'apprentissage est abordé comme un instrument de valorisation du capital humain. Nous devons cette approche aux travaux fondateurs en économie de Gary Becker (1964). Dans ce cadre, il constitue un des éléments d'explication de la segmentation du marché du travail. En facilitant l'acquisition des connaissances, des savoirs et des savoir-être, et donc en contribuant à l'élargissement du capital humain, l'apprentissage permet aux jeunes d'accéder plus facilement au marché interne des entreprises, les protégeant ainsi de la précarité du travail propre au marché externe du travail (Doeringer/Piore 1971 ; Piore 1978). Dans une seconde lecture, l'apprentissage est analysé comme un processus de qualification et de développement des compétences professionnelles. Cette approche s'inscrit notamment dans les travaux de Naville (1956) en sociologie, qui définit la qualification comme « la capacité d'exécuter un processus de travail déterminé (...) [et] d'augmenter l'habileté [dans l'exécution de tâches] » (13-14), ainsi que dans ceux de d'Iribarne (1978), pour qui elle renvoie à « la capacité individuelle de maîtriser une situation de travail déterminée en faisant appel à son potentiel » (89). Dans cette perspective, l'apprentissage constitue un élément central de la formation professionnelle et peut répondre à plusieurs types d'enjeux : individuels, organisationnels et territoriaux. Il permet d'abord de répondre aux attentes des actif-ves qui souhaitent évoluer professionnellement ou s'insérer sur un marché du travail donné, notamment dans

des espaces transfrontaliers caractérisés par de fortes mobilités. Il répond également aux besoins des entreprises, confrontées à des exigences croissantes de compétitivité, d'adaptation et de réactivité face aux évolutions économiques et technologiques.

De plus, l'apprentissage contribue à l'adaptation des qualifications aux spécificités économiques des territoires. En contexte transfrontalier, la formation professionnelle affecte ainsi plusieurs dimensions des emplois : les aspirations des travailleur-euses, l'adaptation aux besoins évolutifs des entreprises, mais aussi l'inscription territoriale des parcours professionnels. Les besoins en compétences peuvent alors varier selon les spécialisations économiques des territoires – par exemple l'industrie automobile en Sarre ou le secteur financier au Luxembourg – ainsi que selon les contextes linguistiques et institutionnels auxquels les apprenti-es doivent s'adapter.

Dans une troisième et dernière lecture, l'apprentissage peut être cerné comme un rapport social ou encore un construit social dont les origines sont très anciennes et ses formes très évolutives. Cette approche s'inscrit notamment dans les travaux du Groupe de Recherche sur l'Éducation et l'Emploi (GREE) de l'Université Nancy II, aujourd'hui intégrée à l'Université de Lorraine, en particulier ceux de Philippe Méhaut et Marie-Claire Villeval (1990), ou encore de Philippe Méhaut et Philippe Mossé (1998). Ces auteur-es montrent que la formation constitue un rapport social fondamental traversé par d'importants enjeux sociaux (Causer 2005). L'apprentissage constitue ainsi une composante importante des systèmes d'emploi nationaux.

Ainsi, l'apprentissage est le résultat d'une véritable construction institutionnelle dont les origines sont anciennes (Belkacem 1997). En tant que modalité de formation par alternance, l'apprentissage a été longtemps cantonné à des niveaux de qualifications manuelles comme dans l'artisanat, le bâtiment, l'industrie notamment dans la mécanique, l'hôtellerie-restauration... C'est d'ailleurs la forme de mise au travail et d'acquisition des connaissances historiquement la plus ancienne qui trouve ses origines dès l'Antiquité et qui connaît un essor important durant la seconde partie du Moyen Âge, une période où les maîtres compagnons transmettaient leurs connaissances théoriques et pratiques à des apprentis dans le cadre de corporations. Mais son institutionnalisation progressive s'accompagne d'une normalisation juridique dans les différents pays de la Grande Région. En France, c'est la loi du 22 février 1851 qui instaure le contrat d'apprentissage. Mais surtout, une grande avancée est permise par la loi Séguin du 23 juillet 1987. Cette dernière institue l'apprentissage comme une forme d'éducation alternée et l'étend à tous les niveaux de diplôme même ceux de l'Université.

Outre-Rhin, dès la fin du 19^e siècle, l'Allemagne conçoit son propre modèle de formation professionnelle centré sur l'apprentissage. Pierre angulaire du système de formation professionnelle, l'apprentissage relève encore aujourd'hui de la compétence de l'État fédéral. Il est encadré par la Loi portant sur la formation professionnelle (*Berufsbildungsgesetz* – BBiG)¹. La formation professionnelle au sein des centres de formation et des établissements scolaires relève à l'inverse de la compétence des *Länder*. Cette modalité de formation a des origines historiques là aussi très anciennes qui remontent à la tradition artisanale au Moyen Âge. Ancré dans le système de formation dual, l'apprentissage permet en Allemagne de garantir un taux d'emploi chez les jeunes parmi les plus élevés d'Europe. Autre spécificité intéressante comme le note Anne Bartel-Radic (2021), dans ce pays, un peu moins de la moitié des cadres est issue de l'apprentissage.

Au Luxembourg, l'apprentissage est également devenu une modalité importante de la formation. Historiquement, c'est une loi du 05 janvier 1929 qui pose les premières bases légales de l'apprentissage. Cette forme de formation constitue une importante pièce du système de formation professionnelle luxembourgeois.

Tandis qu'en Belgique, les racines de l'apprentissage sont à situer également au Moyen Âge avec l'apparition de formes informelles de l'apprentissage. Mais c'est au début du XX^e siècle,

¹ Art. 3 al. 1 de la loi allemande sur la formation professionnelle (*Berufsbildungsgesetz* – BBiG) du 23 mars 2005, modifiée en dernier lieu par la loi du 12 décembre 2019 entrée en vigueur le 1^{er} janvier 2020.

que cette modalité de formation par alternance commence à se structurer avec l'instauration des secrétariats d'apprentissage et des tutelles formelles qui vont l'encadrer comme aujourd'hui l'Institut Wallon de Formation en Alternance et des Indépendants et Petites et Moyennes Entreprises (IFAPME). L'apprentissage transfrontalier constitue un véritable enjeu au sein de cet espace transfrontalier, compte tenu de la particularité du marché du travail et de l'intensité des échanges transfrontaliers. Mais comment l'apprentissage transfrontalier se met-il en œuvre, en pratique, au sein des différents pays composant la Grande Région ?

1.3. Quatre modèles de compétences et quatre logiques institutionnelles de l'apprentissage dans la Grande Région

L'apprentissage dans la Grande Région repose sur quatre modèles nationaux dont les logiques historiques, pédagogiques et juridiques divergent quelque peu. Ces modèles, qui ont été élaborés initialement pour fonctionner à l'intérieur de frontières nationales, sont traversés depuis vingt ans par des réformes plus ou moins profondes et plus ou moins récentes selon les pays. Comme le montrent les travaux de Busemeyer et Trampusch (2012) sur l'économie politique de la formation professionnelle, cette hétérogénéité génère un paysage institutionnel fragmenté, dans lequel la convergence transfrontalière progresse mais demeure complexe.

L'apprentissage était à l'origine, nous l'avons vu, un mode de transmission intergénérationnel, qui était organisé autour de relations entre maîtres et apprentis. Au 19^e siècle, son institutionnalisation marque une première étape vers une reconnaissance sociale et juridique (France 1851 ; Luxembourg 1929 ; Allemagne fin 19^e). Jusqu'aux années 1980, il reste principalement associé aux métiers manuels, à l'artisanat ainsi qu'à l'industrie traditionnelle.

Dans les années 1970-1980, les États européens ont entamé des démarches pour moderniser leurs systèmes d'apprentissage en raison de la montée du chômage ainsi que des exigences de qualification sur le marché du travail de plus en plus importantes.

Une mutation profonde en France : l'ouverture de l'apprentissage au supérieur

La France constitue l'un des exemples les plus emblématiques de la transformation du modèle de l'apprentissage en Europe. D'abord avec la Loi Séguin en 1987 qui marque une rupture majeure : l'apprentissage peut désormais couvrir tous les niveaux de diplômes, jusqu'à Bac +5. Cette ouverture vers l'enseignement supérieur met fin à une vision strictement artisanale. Puis plus récemment, des réformes sur la période 2018-2021 avec une libéralisation du système et un financement par les OPCO² (Opérateurs de Compétences), organismes chargés de soutenir et de financer la formation professionnelle des entreprises. Ceci a conduit à une forte augmentation du nombre d'apprenti-es dans l'enseignement supérieur. Enfin sur la période 2019-2023, on constate une forte augmentation de l'apprentissage dans les BUT (Bachelor Universitaire de Technologie), licences professionnelles ainsi que les masters. Ces réformes ont permis de voir augmenter le nombre d'apprenti-es en France, entre 2018 et 2023, de plus de 85%, avec des apprenti-es de l'enseignement supérieur qui représentent désormais près de la moitié des contrats signés (Ministère du Travail 2023). Cette mutation a rendu possible le développement d'une offre d'apprentissage professionnalisante dans les IUT de la Grande Région, notamment à Longwy et Thionville. Ce système en pleine expansion est toutefois en phase de stabilisation.

L'Allemagne et la continuité du modèle dual

En Allemagne, le système dual (*duales Ausbildungssystem*) est la référence historique en Europe. Il régit l'apprentissage depuis plusieurs décennies. Ce système est encadré par la loi sur la formation professionnelle, la *Berufsbildungsgesetz* (BBiG) et il est géré conjointement par :

² Créés par la réforme de la formation professionnelle de 2018 (loi Avenir professionnel), en remplacement des anciens OPCA.

les entreprises, les chambres de commerce et d'industrie (*Industrie- und Handelskammern*, IHK) et les chambres des métiers de l'artisanat (*Handwerkskammern*, HWK), qui sont chargées de la régulation, du contrôle de la qualité et de l'organisation des examens. Les *Länder* (États fédérés) jouent aussi un rôle important car ils sont compétents pour l'organisation et le financement des écoles professionnelles, de même que le Ministère fédéral de l'Éducation et de la Recherche (*Bundesministerium für Bildung und Forschung*, BMBF), qui fixe le cadre stratégique et législatif au niveau national. Ce modèle repose sur un volume important d'apprentissage pratique et une responsabilité partagée entreprise-État. Ceci confère à l'Allemagne un taux d'emploi des jeunes parmi les plus élevés d'Europe comme cela a été dit précédemment : en 2023, environ 50,8 % des 15-24 ans étaient en emploi (EURES 2025), bien au-dessus de la moyenne européenne et le taux de chômage des jeunes y restait bas (6,7 % en 2024, INSEE 2025). En 2020, la réforme du BBiG a permis de renforcer l'adaptation aux transitions numériques ainsi que les dispositifs de mobilité, tout en permettant des parcours flexibles. Bien que reposant sur une structure robuste, ce modèle se heurte à des difficultés d'harmonisation dans un environnement transfrontalier en constante évolution.

Le Luxembourg : un modèle modernisé

Le Luxembourg a fortement été influencé par ses voisins pour la mise en place d'un système d'apprentissage, qui combine une forte implication des chambres professionnelles ainsi qu'une modernisation progressive qui a été portée par le Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse (MENJE) en 2017 puis en 2022. Jusqu'aux années 2010, le modèle d'apprentissage luxembourgeois était marqué par un héritage artisanal. Les réformes ont permis d'élargir les métiers éligibles à l'apprentissage (aujourd'hui plus de 100), mais aussi de renforcer la certification des compétences. La formation théorique pour le cas luxembourgeois peut être réalisée dans un autre pays, mais il est obligatoire de réaliser les périodes pratiques au Luxembourg. Ce modèle a été mis en place afin de répondre aux besoins du marché du travail, en particulier dans des secteurs tels que les TIC (Technologies de l'Information et de la Communication), la logistique ou la santé. Le système luxembourgeois d'apprentissage est entré récemment dans une transition dans le but d'aller vers davantage de professionnalisation et d'ouverture au niveau transfrontalier.

La Belgique : une structuration autour des PME

En Wallonie, la formation en alternance s'appuie largement sur l'IFAPME (Institut wallon de Formation en Alternance et des PME) et sur des partenariats étroits avec les petites et moyennes entreprises. La Belgique a une tradition de formation professionnelle forte et une orientation pratique des formations. Cependant, le cadre transfrontalier est encore flou et en construction. Le système belge d'apprentissage apparaît comme moins aligné sur les standards transfrontaliers européens, et les réformes se concentrent davantage sur la modernisation interne que sur l'intégration avec les pays voisins.

L'hétérogénéité institutionnelle que nous venons de décrire complexifie la coopération entre les États et pose des difficultés d'accès aux jeunes issus des pays transfrontaliers. Les temporalités législatives varient entre les différents pays et expliquent le fait qu'il n'existe pas de référentiel commun initial, qui aurait permis de penser la question de l'apprentissage transfrontalier. Cette diversité devient particulièrement problématique dans un espace où les trajectoires d'emploi et les besoins de compétences s'organisent déjà à l'échelle transfrontalière. Le point d'analyse suivant montre pourquoi, dans la Grande Région, l'apprentissage transfrontalier constitue un levier de continuité territoriale et d'encadrement des parcours.

2. Comment l'apprentissage transfrontalier permet-il d'assurer la continuité territoriale dans la Grande Région ?

2.1. En palliant les tensions et déséquilibres entre bassins d'emploi

L'OECD (2022) souligne que la Grande Région illustre un cas typique d'asymétrie de développement socio-économique : certains territoires concentrent les emplois qualifiés et la création de valeur, tandis que d'autres constituent des espaces de résidence et de formation, plus dépendants des dynamiques voisines. Ces écarts produisent des tensions sectorielles et une demande croissante en compétences, notamment dans les secteurs qualifiés et en transformation.

Le Luxembourg se caractérise par des pénuries récurrentes dans les métiers qualifiés (numérique, ingénierie, finance, santé). La Sarre vit une transition industrielle (passage de l'industrie automobile à l'économie verte), qui nécessite une reconversion des compétences. La Wallonie montre le besoin de renforcer l'attractivité des filières techniques et la Lorraine, qui détient un héritage post-industriel, semble très dépendante des dynamiques luxembourgeoises. Ces asymétries créent un marché du travail fragmenté mais toutefois complémentaire, où les frontières administratives contrastent avec la continuité des flux économiques. Les tensions varient selon les secteurs et selon les régions, elles démontrent une demande croissante en compétences professionnalisantes et transfrontalières, comme le présente le tableau 1.

Secteur	Tensions identifiées	Facteurs explicatifs
Finance	Pénurie de profils juniors en audit, compliance, ESG, risk (Luxembourg)	Croissance / réglementation / digitalisation (ALFI 2023 ; CSSF 2022 ; IMF 2024)
Numérique	Demande > offre dans les 4 pays	Transformation numérique / fintech (CEDEFOP 2023 ; EU Digital Scoreboard 2023)
Santé	Pénurie d'infirmier·ères, d'aides-soignant·es et de kinésithérapeutes (France, Luxembourg)	Vieillesse population / attractivité Luxembourg (OECD 2022)
Logistique	Manque de chauffeurs et logisticiens (France, Luxembourg)	E-commerce / flux transfrontaliers (CEDEFOP 2023)
Bâtiment	Forte pénurie dans les 4 pays	Construction massive Luxembourg / réindustrialisation (Statec 2023)
Hôtellerie-restauration	Volatilité + difficultés de recrutement (France, Belgique)	Coûts logement / concurrence (AGAPE 2020)

Tableau 1 : Secteurs en tension dans la Grande Région

Source : tableau réalisé par les auteur·es à partir de données compilées issues de la CSSF, du STATEC, du CEDEFOP, de l'OECD et de rapports sectoriels luxembourgeois et européens

2.2. En assurant une continuité territoriale dans un espace fragmenté

Les régions métropolitaines transfrontalières en Europe apparaissent comme des ensembles qui fonctionnent ensemble et sont intégrés au-delà des frontières nationales (Decoville et al. 2013). Elles sont caractérisées par des interactions économiques, résidentielles et sociales fortes, cependant elles demeurent fragmentées du point de vue institutionnel ; nous verrons plus loin comment cela impacte la formation et en particulier l'apprentissage transfrontalier. Il existe donc plusieurs pôles territoriaux d'activité interconnectés qui coexistent sans pour autant bénéficier d'une homogénéité institutionnelle complète. Chaque pays ou région frontalière se distingue par sa spécificité en termes d'attractivité des populations. Le tableau 2 illustre ces aspects.

Pôle territorial	Fonctions économiques dominantes	Facteurs d'attractivité	Rôle dans l'intégration fonctionnelle transfrontalière
Luxembourg	Finance internationale, TIC, administration européenne	Salaires élevés, forte création d'emplois qualifiés, environnement multilingue	Pôle central d'attraction des travailleurs frontaliers ; flux quotidiens importants
Metz	Services publics, enseignement supérieur, recherche, administration	Offre universitaire, coûts résidentiels modérés, fonctions administratives	Pôle de formation et de résidence ; lieu de préparation aux mobilités professionnelles transfrontalières
Trèves	Industrie, commerce, tourisme, PME	Base industrielle diversifiée, tissu économique local stable	Pôle productif intermédiaire ; intégration économique régionale mais attractivité salariale inférieure au Luxembourg
Sarrebruck	Technologies, énergie, ingénierie, recherche appliquée	Système industriel structuré, tradition du système dual, innovation technologique	Pôle technologique et industriel ; référence en matière de formation professionnelle et d'apprentissage
Arlon	Logistique, services, activités transfrontalières	Proximité immédiate du Luxembourg, fonctions résidentielles	Pôle résidentiel et logistique ; soutien aux flux de main-d'œuvre transfrontalière

Tableau 2 : Spécificités des pôles de la métropole transfrontalière de la Grande Région

Source : tableau réalisé par les auteur-es à partir des données de l'OIE (2023) et du Schéma de développement territorial de la Grande Région (SDTGR 2021).

En 2023, de 227 000 à 230 000 travailleur-euses frontalier-es se rendaient quotidiennement au Luxembourg, soit environ 47 % de l'emploi salarié total du pays, selon les données consolidées publiées en 2024 par le STATEC et l'IGSS. La majorité de ces frontalier-es réside en France (52 à 53 %), suivie par la Belgique (23 à 24 %) et l'Allemagne (23 à 24 %).

Dans ce contexte, les politiques d'emploi et de formation restent principalement nationales, alors même que les mobilités quotidiennes fabriquent un espace socioéconomique de fait. Cette dissociation explique en partie pourquoi l'apprentissage transfrontalier se développe

souvent par ajustements successifs : il répond à des besoins réels, mais dans un cadre institutionnel encore non entièrement stabilisé à l'échelle transfrontalière.

2.3. En constituant un véritable espace transfrontalier des compétences

Les mobilités pendulaires jouent un rôle essentiel à différentes échelles. Elles permettent d'abord de compenser les déséquilibres sectoriels du marché du travail luxembourgeois, en particulier dans les secteurs qui en sont le plus dépendants : la finance, les services aux entreprises mais aussi la santé ou la logistique et la construction (OECD 2022 ; STATEC 2024). Dans le même temps, elles soutiennent l'emploi dans les territoires de résidences. Dans la région Grand Est, plus de 100 000 habitants travaillent au Luxembourg (INSEE 2024). Des dynamiques comparables sont visibles dans le sud de la Wallonie, où une part significative de la population active travaille de l'autre côté de la frontière. En 2024, environ 48 000 travailleur·euses frontalier·es wallon·nes travaillaient au Luxembourg, soit la majorité des travailleur·euses frontalier·es belges issus de Wallonie (77 %) (INAMI/SD Worx 2024).

L'ampleur de ces mobilités s'explique en grande partie par l'attractivité salariale du Luxembourg, les niveaux de rémunération demeurent en moyenne de 30 à 50 % supérieurs à ceux des territoires voisins, avec des écarts encore plus élevés dans certains secteurs qualifiés comme la finance ou la santé. Les flux pendulaires apparaissent dès lors non pas temporaires mais revêtent un caractère structurel (OECD 2022 ; Pigeron-Piroth/Belkacem 2021). Enfin et au-delà des effets économiques immédiats, ces mobilités créent les conditions d'un véritable espace transfrontalier de compétences. En circulant quotidiennement entre plusieurs systèmes productifs et institutionnels, les travailleur·euses, et en particulier les apprenti·es qui sont engagé·es dans des parcours en alternance, développent des compétences professionnelles que l'on peut qualifier d'hybrides car elles sont à la fois techniques, organisationnelles et institutionnelles. Dans ce contexte, l'apprentissage et les formations en alternance permettent d'encadrer les parcours en donnant aux jeunes un cadre reconnu de formation. Les jeunes travailleur·euses ainsi formé·e·s sont alors conscients des enjeux économiques et territoriaux de l'espace transfrontalier, et grâce à leurs compétences ils peuvent y évoluer sereinement et durablement.

Les jeunes qui travaillent et/ou se forment dans la Grande Région développent ainsi des compétences spécifiques aux environnements transfrontaliers et plurilingues, en lien avec les « pratiques transfrontalières » analysées par Wille et Connor (2020). Ces pratiques, qu'elles soient sociales, professionnelles ou linguistiques sont construites dans des contextes de mobilité et d'interaction entre plusieurs espaces nationaux et frontaliers. Les compétences ainsi développées recouvrent notamment la capacité à travailler dans des environnements multiculturels ainsi que la maîtrise des différences réglementaires et l'adaptation à des normes différentes en ce qui concerne la qualité, la gestion ou la communication. Claudia Polzin-Haumann et Christina Reissner (2024) insistent sur la dimension linguistique tout autant importante. Elles montrent que le bilinguisme voire le trilinguisme peuvent être exigés et deviennent ainsi de véritables compétences territoriales.

3. Points communs et divergences à dépasser

3.1. Un socle de convergence institutionnelle et pédagogique

Malgré des trajectoires historiques et juridiques distinctes, les systèmes d'apprentissage des quatre pays de la Grande Région partagent aujourd'hui un ensemble de principes et de cadres communs qui constituent un socle favorable à la coopération transfrontalière. Tous les pays de la Grande Région ont engagé, depuis une quinzaine d'années, une transformation de leur offre de formation professionnelle. Cette évolution se traduit par une volonté de développer l'apprentissage dans l'enseignement supérieur, ainsi que par un renforcement de l'approche

par compétences et par une adaptation des formations aux transitions numériques, économiques et environnementales. Cette dynamique de professionnalisation crée des référentiels plus facilement comparables, qui permettent une meilleure articulation entre les différents systèmes.

Parallèlement, les cadres européens participent à une harmonisation progressive des formations et à la diffusion de normes communes. Les différents dispositifs déployés cherchent à promouvoir la qualité des apprentissages et la transparence des compétences afin de favoriser la mobilité et de renforcer la coordination entre les différents systèmes nationaux. La Grande Région apparaît à ce titre comme un espace d'innovation et d'apprentissage institutionnel en matière de formation professionnelle transfrontalière (Funk et al. 2021), où se construisent des processus de coopération ainsi que des formes pédagogiques qui se veulent adaptées aux réalités du marché du travail. La Recommandation du Conseil Européen du 15 mars 2018 relative à un cadre européen pour un apprentissage efficace et de qualité (EFQEA), le Cadre européen des certifications (EQF), ainsi que les travaux du CEDEFOP en matière de gouvernance, de qualité et de mobilité, fournissent un langage commun aux acteurs nationaux et territoriaux. De plus, la stratégie Europe 2020 ainsi que le programme *EU Skills Agenda* (2021) sont venus renforcer ces cadres et compléter les mécanismes de reconnaissance mutuelle (ECTS, cadres de qualification). Même si ces référentiels ne sont pas contraignants pour les acteurs, ils contribuent à aligner les attentes en matière de qualité des parcours, de reconnaissance des compétences et de rôle des entreprises formatrices. En ce sens, la Grande Région constitue un cadre propice à l'émergence d'une coopération transfrontalière qui se structure depuis 2014.

Dans ce contexte, différentes réformes nationales et européennes ont rendu possible plusieurs accords importants dont l'Accord Lorraine-Sarre en 2014, l'Accord-cadre Grande Région (2014), suivi par l'Accord France-Luxembourg (2015) et enfin l'Accord franco-allemand sur l'apprentissage en 2023. Il est à noter également l'intégration de l'apprentissage transfrontalier dans le Code du travail français en 2022. Ces accords ont pu voir le jour car des convergences existaient dans chaque pays. Du côté des acteurs économiques, il existe une demande croissante de la part des entreprises et un besoin de compétences qui se doivent d'être adaptées aux marchés transfrontaliers. Ces convergences ont fait émerger un espace éducatif transfrontalier, où de nombreuses frontières juridiques demeurent, mais où dans le même temps les systèmes de formation commencent à s'interconnecter. L'apprentissage transfrontalier est devenu un objet d'action publique.

Il ne suffit plus dans les régions transfrontalières de former selon des programmes nationaux, les systèmes d'apprentissage doivent intégrer cette dimension transfrontalière afin de préparer des professionnel·les qui seront en mesure de comprendre et de gérer les réalités d'un marché du travail certes intégré mais fragmenté du point de vue institutionnel.

Ces différents éléments d'analyse montrent que l'apprentissage transfrontalier peut devenir un instrument de continuité territoriale et d'encadrement des parcours, dans un espace où le marché du travail est déjà largement intégré. Le point suivant analyse donc les référentiels communs, les accords existants et les mécanismes de gouvernance qui sont aujourd'hui l'architecture de l'apprentissage transfrontalier dans la Grande Région, afin de pouvoir identifier des marges d'amélioration.

Un autre point commun important concerne la place centrale occupée par l'entreprise dans la formation. L'apprentissage repose partout sur une formation en situation de travail, ce qui favorise le transfert des compétences et rend possibles des parcours transfrontaliers, notamment à travers les stages et l'alternance. En Allemagne, les entreprises assurent la majorité de la formation pratique tandis qu'en France elles deviennent co-actrices via les opérateurs de compétences (OPCO) et la logique de compétences.

Le rôle du tuteur·ice ou maître·esse d'apprentissage occupe également une place centrale dans ces dispositifs : il assure la transmission des compétences, l'intégration de l'apprenti·e et le lien avec l'établissement de formation. Les témoignages recueillis dans la Grande Région,

à l'occasion du Forum Grande Région UniGR-CBS en 2025, montrent que la qualité du tutorat conditionne largement l'expérience vécue par les apprenti-es ainsi que leur engagement au travail. Il est déterminant de la réussite des parcours transfrontaliers. Le tutorat constitue ainsi un point d'appui essentiel dans la mise en œuvre des parcours transfrontaliers.

Ces convergences ont permis l'émergence et la stabilisation de parcours transfrontaliers dans certains territoires de la Grande Région. Elles ne font toutefois pas disparaître certaines différences persistantes qui continuent de compliquer la coopération, tout en mettant en lumière plusieurs axes sur lesquels les politiques publiques et la coopération transfrontalière peuvent agir.

3.2. Des divergences majeures à dépasser

Malgré les points communs, les modèles nationaux présentent des dimensions divergentes qui peuvent limiter leur mise en relation et créent des barrières administratives mais également pédagogiques pour les apprenti-es. Ces divergences contribuent à façonner des situations où des pratiques d'emploi et de formation se développent en l'absence d'un encadrement institutionnel complètement stabilisé, des zones « grises » qui laissent place à des ajustements et à des formes de bricolage de la part des acteurs (Pigeron-Piroth et al. 2022).

Une première divergence majeure porte sur la durée et l'organisation des contrats d'apprentissage. En Allemagne, l'apprentissage dure souvent 2 à 3,5 ans, avec un nombre important d'heures en entreprise (BMBF 2022 ; CEDEFOP 2021), tandis qu'en France, les durées sont plus modulables, notamment dans l'enseignement supérieur, avec une durée moyenne d'environ 18 mois (France Compétences 2022 ; Ministère du Travail 2023). Au Luxembourg, la durée dépend strictement de la branche, et la partie pratique doit obligatoirement se dérouler dans une entreprise luxembourgeoise (MENJE 2022). Quant à la Belgique, l'alternance dépend du métier et est contractualisée de manière spécifique, notamment les contrats IFAPME en Wallonie (IFAPME 2023). Cette hétérogénéité peut compliquer l'articulation des calendriers de formation et la reconnaissance des périodes de formation effectuées à l'étranger.

Une seconde divergence concerne le niveau de responsabilisation des entreprises et les modalités de gouvernance. Si les entreprises jouent partout un rôle central, leur degré d'implication institutionnelle varie fortement. En Allemagne, la responsabilité est très forte, la formation est co-produite avec l'école tandis qu'en France, la gouvernance est plus éclatée, elle repose sur une articulation entre l'État, les opérateurs de compétences et les établissements de formation. Au Luxembourg et en Wallonie, les chambres professionnelles et les structures sectorielles jouent un rôle clé, mais selon des logiques propres. Cette diversité de gouvernance rend difficile la mise en place de dispositifs transfrontaliers homogènes et clairement pilotés. Les divergences se manifestent également dans les modalités de reconnaissance des qualifications et des compétences. La reconnaissance mutuelle des diplômes et certifications reste l'un des obstacles les plus importants. Malgré l'existence des cadres européens (EQF), la reconnaissance des diplômes demeure complexe car les durées sont différentes, nous l'avons vu, et surtout les référentiels ne sont pas alignés (modalités d'évaluation différentes, certains diplômes n'ont pas d'équivalent direct dans les pays voisins etc.). La reconnaissance inégale des compétences acquises peut compromettre l'insertion professionnelle des apprenti-es tout en générant une incertitude juridique et organisationnelle pour les entreprises. Les conditions d'emploi, de rémunération et de protection sociale constituent un autre point de divergence important. Les niveaux de rémunération des apprenti-es, les droits sociaux associés au contrat et les règles de couverture sociale varient fortement d'un pays à l'autre. En Allemagne, les apprenti-es bénéficient de protections plutôt fortes et les rémunérations sont élevées. En France, la rémunération des apprenti-es dépend à la fois de l'âge et de l'année de contrat, celle-ci correspondant au niveau d'avancement dans le parcours d'apprentissage. Au Luxembourg, les rémunérations apparaissent comme très attractives, tandis qu'en Belgique les règles varient selon différents dispositifs. En 2026, une réforme luxembourgeoise prévoit

une hausse des indemnités d'apprentissage ainsi que l'introduction d'une prime pour les tuteurs en entreprise, ce qui contribue à creuser les écarts de rémunération avec les pays voisins, mais renforce également l'attractivité du Luxembourg comme destination pour l'apprentissage transfrontalier. Dans un contexte de mobilité transfrontalière, ces différences créent des asymétries et des incertitudes, susceptibles d'influencer les choix des apprenti-es et des entreprises, tout en complexifiant la gestion administrative des parcours.

Enfin, les divergences portent sur la place et la reconnaissance du tutorat. Si le tutorat constitue un pilier commun des systèmes d'apprentissage, les conditions de formation, de certification et de valorisation des tuteur-ices varient fortement selon les pays. Le modèle allemand se distingue par un encadrement formalisé et obligatoire, tandis que les systèmes français, luxembourgeois et wallon reposent davantage sur des dispositifs facultatifs et des pratiques locales. En contexte transfrontalier, cette hétérogénéité limite la capacité des tuteur-ices à accompagner efficacement des apprenti-es confronté-es à plusieurs cadres institutionnels. Ainsi, lors du Forum Grande Région UniGR-CBS, une représentante d'un établissement de formation au Luxembourg rappelait que la formation des tuteur-ices n'y est pas obligatoire, estimant qu'« il serait particulièrement pertinent de renforcer ce dispositif par des formations dédiées ».

Ces mobilités transfrontalières opèrent ainsi dans des environnements semi-encadrés, en tentant d'intégrer les réalités transfrontalières. Cette gouvernance multi-acteur-ices génère des situations qui rendent la coordination complexe pour la signature des conventions, mais aussi pour définir les standards de formation, ou simplement pour la question du tutorat (qui est dans ce cas transnational).

3.3. Effets produits : ajustements, intermédiation et bricolages

Toutes ces divergences entre les systèmes nationaux d'apprentissage, qui viennent d'être décrites, ne bloquent pas le développement des parcours transfrontaliers, mais elles contribuent clairement à la production de situations intermédiaires, où la formation et l'emploi se mettent en place en l'absence d'un cadre pleinement harmonisé. L'apprentissage transfrontalier fonctionne ainsi par ajustements pragmatiques, par arrangements locaux et avec des formes de bricolage institutionnel.

Un premier effet concret de ces asymétries est le recours fréquent à des conventions de stage en alternance, notamment dans le cas luxembourgeois. Comme l'explique une responsable d'établissement de formation au Luxembourg, le contrat d'apprentissage stricto sensu y reste réservé à certains diplômes, ce qui conduit à privilégier d'autres instruments juridiques : « Au Luxembourg, le contrat d'apprentissage est réservé à certains diplômes. Sinon, on parle de conventions de stage en alternance, qui assurent un cadre légal, une gratification minimale et un encadrement pédagogique. » Ces conventions permettent d'encadrer partiellement les parcours mais elles produisent des situations hybrides, dans lesquelles les étudiants sont fortement insérés en entreprise sans relever pleinement des dispositifs nationaux d'apprentissage.

Un second effet concerne la comparaison défavorable avec les programmes de mobilité académique, notamment Erasmus. Plusieurs acteurs soulignent qu'il est parfois plus simple, d'un point de vue administratif, d'organiser une mobilité étudiante « classique » que de construire un parcours d'apprentissage transfrontalier : « Il est parfois plus facile pour nos apprenants de partir en Erasmus que de faire une partie de leur apprentissage de l'autre côté de la frontière. » (un représentant de l'IFAPME, Wallonie). Cette situation révèle un paradoxe : alors même que l'apprentissage repose sur une immersion professionnelle censée favoriser l'employabilité, il demeure plus contraint juridiquement que des dispositifs de mobilité pourtant moins intégrés au marché du travail local. L'apprentissage transfrontalier se développe ainsi dans un espace où la mobilité est encouragée sur le plan politique, mais encore difficile à mettre en œuvre concrètement.

Face à ces limites, les parcours existants reposent largement sur un travail d'intermédiation assuré par les acteur·ices de terrain – établissements de formation, entreprises, chambres professionnelles – qui s'ajustent aux cadres nationaux. Cette intermédiation se manifeste dans la négociation des conventions, l'adaptation des rythmes d'alternance, ou encore dans la gestion informelle des obligations de suivi : « On arrive à des situations mixtes, où la formation se fait dans un pays et l'entreprise dans un autre, mais sans que le suivi puisse être assuré comme dans les dispositifs classiques. » (selon un autre représentant de l'IFAPME, Wallonie). Ces arrangements permettent le maintien effectif des mobilités et la continuité des parcours, mais ils rendent les dispositifs fortement dépendants des configurations locales, de la connaissance des systèmes voisins et de l'engagement individuel des acteur·ices impliqué·es. L'apprentissage transfrontalier apparaît ainsi comme un espace d'expérimentation territoriale, dans lequel se construisent des formes d'ajustement adaptées aux réalités du marché du travail. L'étude de cas de Longwy permet précisément d'analyser les conditions dans lesquelles ces pratiques locales peuvent contribuer à stabiliser et organiser les parcours transfrontaliers.

4. Étude de cas : L'IUT de Longwy, un laboratoire du transfrontalier

Malgré les cadres politiques adoptés depuis 2014 pour organiser l'apprentissage transfrontalier, une partie importante des mobilités de formation observées dans la Grande Région continue de reposer sur des pratiques d'ajustement entre acteurs et institutions. Pigeron-Piroth et al. (2022) montrent que la coopération transfrontalière fonctionne souvent à partir de formes de coordination pragmatiques, qui sont parfois encore peu stabilisées sur le plan juridique. Ces situations mettent en évidence à la fois la capacité d'adaptation des acteur·ices locaux·ales et les limites persistantes de l'harmonisation institutionnelle.

Le cas de Longwy et de son IUT Henri Poincaré apparaît particulièrement éclairant dans ce contexte. C'est dans cette perspective qu'y a été organisé le Forum Grande Région UniGR-CBS, qui réunissait deux tables rondes consacrées aux enjeux de l'apprentissage transfrontalier. Cet événement a permis de croiser les regards d'acteur·ices issu·es des différents pays de la Grande Région et de mettre en évidence à la fois les difficultés rencontrées, mais aussi les ressources et les réussites associées à ces parcours.

La première table ronde a donné la parole à plusieurs apprenti·es engagé·es dans des trajectoires transfrontalières, des étudiant·es suivant des formations universitaires. Leurs témoignages ont mis en lumière les adaptations nécessaires aux différents environnements de formation et de travail, ainsi que les opportunités professionnelles et linguistiques associées à ces parcours. Malgré des situations variées, ces apprenti·es partageaient des objectifs communs liés à l'insertion professionnelle et à l'acquisition d'une expérience qualifiante dans un espace transfrontalier.

Parmi les parcours évoqués figuraient notamment celui de deux apprenti·es débutant un Bachelor de gestion en alternance, celui d'un apprenti allemand effectuant sa formation théorique à Sarrebruck et sa formation pratique en France dans le domaine de l'audiovisuel, ou encore celui d'une apprentie suivant sa formation universitaire en Lorraine tout en travaillant dans une entreprise luxembourgeoise. D'autres parcours s'inscrivaient dans des trajectoires d'apprentissage plus longues, jusqu'au niveau master, avec des perspectives d'insertion déjà concrètes dans les domaines des ressources humaines, de la comptabilité ou de la finance. Les échanges montrent que l'apprentissage transfrontalier favorise non seulement l'acquisition de compétences pratiques, mais aussi l'appropriation de la langue et de certains codes professionnels du pays voisin. Les apprenti·es décrivent également ces parcours comme une forme d'autonomisation, dans la mesure où ils permettent d'accéder à une rémunération tout en poursuivant des études et en facilitant l'insertion professionnelle. Enfin, l'ensemble des

participant·es a souligné le rôle essentiel joué par les tuteur·ices pédagogiques et professionnel·les, aussi bien dans le suivi des parcours et l'évaluation des apprenti·es que dans la coordination des contenus de formation et des expériences en entreprise.



Image 1 : Table ronde avec des apprenti·es engagé·es dans des trajectoires transfrontalières lors du Forum Grande Région UniGR-CBS du 24 avril 2025
Source : UniGR-CBS 2025

La seconde table ronde réunissait des acteur·ices de terrain et des chercheur·es issu·es des quatre pays de la Grande Région. Elle a permis de croiser des expériences et des points de vue complémentaires à travers les interventions de Miloud Guendouz, responsable de la formation par alternance à l'IUT de Longwy (France), de Manon Lattanzio, directrice du campus de l'IMC European Business School au Luxembourg, de Laurent de Potter, chargé des relations internationales à l'IFAPME d'Arlon (Belgique), ainsi que de Christina Reissner et Ines Funk, enseignantes-chercheuses à l'Université de la Sarre (Allemagne).

En s'appuyant sur les expériences et les préoccupations exprimées par les apprenti·es lors de la première table ronde, les échanges ont mis en évidence à la fois les contraintes administratives qui continuent de freiner le développement de l'apprentissage transfrontalier et les ressources qu'offrent ces parcours, notamment en matière de compétences linguistiques et d'employabilité des diplômé·es.

Le choix d'organiser ce Forum Grande Région UniGR-CBS à l'IUT Henri Poincaré de Longwy n'est pas anodin. L'établissement est directement confronté aux enjeux liés aux mobilités transfrontalières et occupe une position d'intermédiation entre formation, entreprises et territoires au sein de la Grande Région.

4.1. Un ancrage territorial stratégique

L'IUT de Longwy se situe au cœur des mobilités quotidiennes vers le Luxembourg mais aussi vers la Belgique. Les enseignant·es, les tuteur·ices et les étudiant·es ont progressivement construit des pratiques transfrontalières de fait, parfois avant même l'existence d'accords officiels. Situé à la frontière immédiate du Luxembourg et de la Belgique et non loin de l'Allemagne, Longwy occupe ainsi une position géographique singulière au sein de la Grande Région. Ancien bassin sidérurgique reconverti, le territoire s'est progressivement repositionné comme espace résidentiel, éducatif et formateur au service d'un marché du travail transfrontalier fortement polarisé par le Luxembourg.

Dans ce contexte, l'enseignement supérieur technologique et la formation professionnalisante se sont progressivement imposés comme des leviers centraux de développement territorial et d'insertion professionnelle. L'IUT de Longwy s'est inscrit de manière précoce dans cette dynamique, en développant des formations étroitement articulées aux besoins des entreprises et aux réalités du marché du travail transfrontalier. Il joue un rôle central dans l'offre de formation professionnelle et technologique, en particulier dans l'enseignement supérieur, en proposant des formations professionnalisantes en formation initiale et par apprentissage, notamment à travers ses BUT (Bachelor Universitaire de Technologie) et ses licences professionnelles. Au-delà de cette mission de formation, il s'affirme également comme un acteur territorial de la coopération transfrontalière.

L'offre de formation développée par l'IUT est étroitement adaptée aux besoins économiques régionaux, en particulier dans les domaines de la gestion, de la comptabilité, des ressources humaines, de la finance et, plus largement, des services aux entreprises. La proximité du Luxembourg confère au territoire un rôle particulier dans la circulation des compétences. Les entreprises luxembourgeoises, confrontées à des besoins importants en main-d'œuvre qualifiée, constituent des partenaires pour les formations en alternance proposées à Longwy, mais également des lieux d'accueil pour des stages, dans le cadre de conventions facilitant les relations entre l'IUT et les entreprises transfrontalières. Les secteurs de formation concernés répondent à une forte demande, non seulement au Luxembourg, mais également en France, en Belgique et en Allemagne.

Cette pluralité d'ancrages contribue à faire de Longwy un espace d'intermédiation, dans lequel les acteur·ices de la formation et de l'emploi sont amené·es à mettre en relation des référentiels institutionnels et professionnel·les multiples, sans pour autant reposer sur un cadre transfrontalier pleinement unifié.

4.2. Un modèle de professionnalisation intégrée et des acteur·ices de terrain engagés

Le dispositif développé à Longwy repose sur une logique de professionnalisation, dans laquelle formation, insertion professionnelle et coopération territoriale sont étroitement liées. Cette dynamique s'est construite dans la durée, à partir d'un engagement précoce de l'IUT pour l'apprentissage dans l'enseignement supérieur, ainsi que par la stabilisation progressive de partenariats locaux et transfrontaliers avec les entreprises.

Le BUT GEA (Gestion des Entreprises et des Administrations) en apprentissage y est proposé depuis 1995, soit bien avant la généralisation nationale en France de l'alternance dans l'enseignement supérieur. Cette antériorité a favorisé l'accumulation d'un capital institutionnel et relationnel ainsi qu'une connaissance particulière des contraintes propres aux parcours transfrontaliers. À ces formations s'ajoutent des licences professionnelles qui peuvent avoir des dimensions transfrontalières, conçues en lien étroit avec les besoins des entreprises, notamment luxembourgeoises. Ces parcours accueillent des publics dont les trajectoires professionnelles s'inscrivent d'emblée dans un espace de travail élargi. Les niveaux d'insertion professionnelle des diplômé·es, proches de 100 %, témoignent de la forte adéquation entre les

compétences acquises et les besoins effectifs des employeur·es, et renforcent la légitimité de l'IUT auprès des acteur·ices économiques.

Ce modèle se caractérise également par une implication étroite des entreprises dans les dispositifs de formation. Celles-ci ne sont pas de simples lieux d'accueil, mais des partenaires pleinement engagés dans la professionnalisation des apprenant·es, notamment à travers l'accompagnement et l'intervention dans les parcours, la définition des compétences attendues et l'adaptation des contenus pédagogiques. Cette co-construction contribue à l'ancrage des formations dans les réalités professionnelles et à leur capacité d'ajustement. À l'IUT de Longwy, cela se traduit notamment par l'intégration de modules spécifiquement dédiés aux enjeux du transfrontalier, tels que l'introduction aux cadres juridiques luxembourgeois, à la connaissance de la fiscalité comparée, aux pratiques professionnelles transnationales ou encore aux spécificités du marché du travail de la Grande Région, jusqu'à l'enseignement du luxembourgeois pendant de nombreuses années afin de faciliter l'insertion des étudiant·es sur le marché du travail. Ici, la professionnalisation est intégrée aux cursus, ce qui permet une exposition des étudiant·es aux normes du monde du travail transfrontalier, dès leur formation. Cette socialisation précoce porte sur les exigences organisationnelles, les pratiques professionnelles, la maîtrise des outils comptables et réglementaires, le rapport au multilinguisme ainsi que la compréhension des écarts de statuts et de rémunération.

Le fonctionnement du dispositif repose sur plusieurs acteur·ices et s'inscrit dans une logique fortement territorialisée, associant l'IUT et ses équipes pédagogiques, les services académiques, les entreprises françaises et luxembourgeoises, ainsi que les opérateurs de compétences (OPCO). Dans le cas des formations liées à la gestion et aux services, l'OPCO EP (Entreprises de Proximité) joue notamment un rôle dans l'accompagnement et le financement des parcours en alternance.

Cette gouvernance est permise par une coopération de proximité, qui est fondée sur un réseau de partenaires mais aussi une connaissance des contraintes de chacun, avec une capacité d'ajustement rapide.

4.3. Socialisation professionnelle et apprentissage transfrontalier : le cas de Longwy

Dans ce contexte, la frontière apparaît comme une véritable ressource de socialisation professionnelle. Comme le montrent les expériences des apprenti·es rencontrés lors du Forum Grande Région UniGR-CBS ainsi que les pratiques développées à l'IUT de Longwy, les parcours transfrontaliers exposent de manière précoce les apprenti·es à des environnements professionnels plurilingues, à des normes organisationnelles variées et à des cadres institutionnels multiples. Cette immersion contribue à la construction de compétences professionnelles, linguistiques et relationnelles qui sont spécifiques aux espaces transfrontaliers.

Les échanges issus de la première table ronde viennent confirmer cette affirmation. Comme le montrent les témoignages présentés dans l'encadré 1, la frontière n'est pas perçue par les apprenti·es comme un obstacle, mais comme une ressource stratégique. Elle est associée à des opportunités en termes de salaire, d'emploi et de carrière.

Les témoignages d'apprenti·es et d'ancien·es apprenti·es recueillis lors du Forum Grande Région UniGR-CBS illustrent la manière dont les parcours transfrontaliers transforment les expériences de formation et de travail.

Plusieurs jeunes décrivent l'apprentissage comme une étape importante de leur professionnalisation :

- « Le fait de travailler avec des professionnels nous apprend les bases du métier, les prérequis, mais aussi l'esprit d'équipe, le sérieux et la ponctualité. » (Apprenti, BUT GEA, 1re année)
- « On peut mettre en pratique ce qu'on apprend à l'école [...] et être à 100 % dans la comptabilité en cabinet. » (Apprenti, BUT GEA, 3ème année)

L'alternance est également décrite comme un facteur d'autonomie et de responsabilisation, par contraste avec la formation initiale :

- « En entreprise, on devient autonome. On peut gérer un pôle à 100 %, ce qui donne confiance pour la suite. » (Apprentie, Master RH)

Les parcours transfrontaliers apparaissent également comme des expériences spécifiques, qui permettent de comparer concrètement les systèmes nationaux et les environnements professionnels :

- « J'ai pu apprendre les différences et les similitudes entre la France et l'Allemagne, les 40 heures par semaine en Allemagne, les 35 heures en France... » (Ancien apprenti transfrontalier, Allemagne-France)

Cette confrontation quotidienne à plusieurs cadres professionnels est perçue comme un atout valorisé sur le marché du travail :

- « Quand on peut dire qu'on a fait une expérience transfrontalière, c'est très recherché par les employeurs. » (Ancien apprenti transfrontalier, Allemagne-France)

Enfin, les jeunes soulignent l'importance de l'apprentissage transfrontalier dans le développement des compétences linguistiques et interculturelles, souvent acquises par la pratique plus que par l'enseignement initial :

- « C'est grâce à l'apprentissage transfrontalier que j'ai vraiment appris la langue. Avant, j'avais un niveau scolaire. » (Ancien apprenti transfrontalier, Allemagne-France)

La mobilité transfrontalière est également décrite comme une expérience vécue au quotidien, qui transforme concrètement le rapport à la frontière :

- « Pour nous, Schengen, ce n'est pas qu'un accord sur le papier, on le vit tous les jours. » (Ancien apprenti transfrontalier, Allemagne-France)

Ces expériences montrent que l'apprentissage transfrontalier ne produit pas uniquement des compétences techniques, mais aussi des formes d'autonomie, d'adaptation et de familiarisation avec des environnements professionnels pluriels.

Encadré 1 : Ce que l'apprentissage transfrontalier change concrètement dans les parcours des jeunes

Source : Témoignages recueillis lors du Forum Grande Région UniGR-CBS « Apprentissage transfrontalier : apports, défis et perspectives », organisé le 24 avril 2025 à l'IUT Henri Poincaré de Longwy.

Le Luxembourg apparaît par ailleurs comme un espace professionnel attractif, mais également comme un marché du travail perçu comme exigeant et compétitif. Cette perception ambivalente marque les trajectoires, qui sont marquées à la fois par l'attractivité et par la nécessité de s'adapter à des normes professionnelles parfois plus contraignantes, ou moins connues.

Il apparaît ainsi que l'apprentissage transfrontalier est d'autant plus efficace lorsqu'il ne vise pas à gommer la frontière, mais à la considérer comme un élément explicite de la formation, qui doit être intégré aux parcours, comme c'est le cas à Longwy.

L'apprentissage par l'expérience devient alors nécessaire afin de former des professionnels capables de s'adapter à des environnements de travail variés dans un contexte transfrontalier. Les apprentis développent assez rapidement une conscience des écarts entre les pays : différence de droit du travail mais aussi de culture managériale. La culture professionnelle luxembourgeoise est souvent perçue comme plus internationalisée, voire plus proche de certains codes allemands notamment en matière d'organisation du travail et de rapport à l'autorité. Certains acteurs évoquent également l'influence de standards managériaux anglo-saxons, notamment dans les entreprises internationales et financières implantées au Luxembourg, caractérisés par une forte orientation vers les résultats, l'évaluation de la performance

et la responsabilisation individuelle. Cette diversité de modèles managériaux est perçue par les apprenti-es comme un facteur d'exigence accrue.

Les questions de reconnaissance des diplômes sont également évoquées, même si elles n'apparaissent, dans les faits, que rarement comme un obstacle majeur. Cette conscience des différences ne relève pas d'un apprentissage formalisé et la préparation aux parcours transfrontaliers ne peut pas reposer uniquement sur des contenus théoriques. Elle se construit progressivement par l'expérience, au fil des stages, de l'alternance et des échanges avec leurs camarades. L'apprentissage transfrontalier apparaît comme un véritable espace de socialisation professionnelle dans lequel les apprenti-es apprennent à décoder des règles souvent implicites et à naviguer entre plusieurs cadres institutionnels.

L'expérience longovicienne montre que ces parcours produisent des compétences professionnelles hybrides. D'abord, du point de vue technique, en comptabilité, gestion et outils numériques, mais aussi en termes d'organisation, faisant référence à la capacité à s'adapter à différents cadres de travail de par la compréhension de différents systèmes nationaux et la capacité à interagir dans des environnements multiculturels, ce qui implique évidemment la question du multilinguisme. La dimension linguistique occupe une place centrale et constitue une ressource clé dans ces trajectoires. Ces compétences sont fortement valorisées par les entreprises et pèsent fortement dans l'employabilité des apprenti-es. Il apparaît dès lors pertinent de reconnaître ces compétences hybrides dans les référentiels de formation et d'évaluation.

Par ailleurs, le développement de ces parcours repose sur un important travail d'intermédiation territoriale. À Longwy, l'IUT et ses équipes pédagogiques assurent un lien entre les exigences académiques nationales et les réalités du marché du travail transfrontalier. Ce travail permet d'accompagner les trajectoires des apprenant-es et de limiter les incertitudes qu'ils pourraient connaître. Il repose largement sur des relations de proximité et une très bonne connaissance des cadres institutionnels voisins.

En ce sens, l'IUT de Longwy apparaît comme un laboratoire du transfrontalier dans la mesure où s'y expérimentent des solutions concrètes pour mettre en lien les différents acteur-ices et les différentes modalités de formation et d'emploi. Cependant, cette dynamique est dépendante de l'engagement local des individus, ce qui en constitue à la fois la force et la limite, car l'apprentissage transfrontalier fonctionne mieux lorsqu'il est porté localement. Les pratiques expérimentées devraient pouvoir être généralisées à plus grande échelle. L'analyse comparée des dispositifs ainsi que le cas de Longwy permettent de mettre en évidence plusieurs enjeux relatifs au développement de l'apprentissage transfrontalier dans la Grande Région.

5. Perspectives conclusives pour le développement de l'apprentissage transfrontalier dans la Grande Région

Les analyses développées dans ce *working paper* mettent en évidence à la fois le rôle central de l'apprentissage transfrontalier dans la Grande Région et les fragilités qui continuent de caractériser ces parcours. Malgré l'existence de coopérations et de dispositifs déjà bien ancrés localement, les trajectoires des apprenti-es reposent encore largement sur des ajustements pragmatiques ainsi que l'engagement des acteur-ices de terrain. Dans cette perspective, plusieurs pistes apparaissent susceptibles de renforcer la coordination et la pérennisation des parcours d'apprentissage transfrontaliers à l'échelle de la Grande Région.

D'abord, les difficultés rencontrées par les apprenti-es, les entreprises et les établissements de formation tiennent en partie à la complexité des cadres administratifs et à la dispersion des ressources d'information. Dans ce contexte, la mise en place d'une plateforme transfrontalière dédiée à l'apprentissage et aux formations en alternance pourrait constituer un outil de coordination utile. En s'appuyant notamment sur les réseaux EURES et l'Université de la

Grande Région, une telle plateforme pourrait centraliser les principales informations, juridiques, administratives et institutionnelles relatives aux parcours d'apprentissage transfrontaliers, tout en facilitant l'orientation et l'accompagnement des apprenti-es, des établissements de formation et des employeur-es.

Ensuite, les parcours transfrontaliers confrontent les apprenti-es à des contraintes spécifiques liées aux coûts de transport, au logement, aux démarches administratives ou encore aux enjeux linguistiques, qui peuvent freiner l'engagement dans ces formations. Les analyses présentées dans ce *working paper* invitent ainsi à envisager le développement de dispositifs de soutien à la mobilité, d'accompagnement linguistique et interculturel ainsi que de médiation entre les différents systèmes nationaux, afin de limiter les inégalités d'accès à ces parcours et de favoriser leur continuité.

Les témoignages recueillis lors du Forum Grande Région UniGR-CBS soulignent également le rôle important joué par les tuteur-ices dans l'accompagnement des apprenti-es. Dans des contextes marqués par la pluralité des cadres institutionnels et professionnels, cette fonction apparaît comme un élément clé de stabilisation des parcours. Les analyses conduites dans ce *working paper* mettent ainsi en évidence l'intérêt de renforcer les dispositifs de formation au tutorat transfrontalier, de mieux reconnaître cette activité et de favoriser les échanges entre tuteur-ices à l'échelle de la Grande Région.

Enfin, l'analyse met en évidence l'existence de compétences spécifiques développées dans les parcours transfrontaliers, liées notamment à l'adaptation à des environnements plurilingues, à la maîtrise de différents cadres réglementaires et à la capacité d'évoluer dans des espaces professionnels multiculturels. Ces compétences sont encore peu formalisées, elles pourraient être davantage prises en compte dans les référentiels de formation et les dispositifs de reconnaissance des acquis, notamment à travers les cadres européens de certification et de transparence des qualifications. Ces enjeux concernent particulièrement les secteurs dans lesquels les mobilités transfrontalières et les tensions de recrutement sont les plus importantes, comme la finance et les services aux entreprises, le numérique, la santé, la logistique, les transports, le bâtiment ou encore l'hôtellerie-restauration.

Au terme de cette analyse, il apparaît que l'apprentissage transfrontalier n'est pas un simple dispositif de mobilité dans la mesure où il articule formation, emploi et réalités territoriales. L'expérience de la Grande Région montre qu'il participe à la construction de formes de coopération, de socialisation professionnelle et de circulation des compétences à l'échelle transfrontalière. Elle met également en évidence l'importance des arrangements locaux et des acteur-ices de terrain qui rendent concrètement possibles ces parcours dans un contexte encore marqué par la pluralité des cadres nationaux.

REFERENCES

- AGAPE Lorraine Nord (2020) : Se loger sur le territoire de l'AGAPE. Quelle capacité des Ménages ? Info-Observatoire 44, https://www.agape-lorrainenord.eu/wp-content/uploads/2025/04/InfObservatoire_44_habitat_capacite_menages_etude_complete.pdf, 9/5/2026.
- ALFI (2023) : Annual Report 2023. Association of the Luxembourg Fund Industry, www.alfi.lu/en-gb/annualreport/2023-2024, 9/5/2026.
- Bartel-Radic, Anne/Hofstad, Barbara (2021) : Le système d'apprentissage en Allemagne : un modèle de formation ? The conversation, 12/9/2021. www.theconversation.com/le-systeme-dapprentissage-en-allemande-un-modele-de-formation-163682, 10/06/2026.
- Becker, Garry (1964) : Human Capital, A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education (National Bureau of Economic Research, General Series 80). New York, Columbia University Press.
- Belkacem, Rachid (1997) : La relation salariale dans l'intérim. Thèse de doctorat, Université de Paris I, Panthéon-Sorbonne.
- BMBF (2022) : Berufsbildungsbericht 2022. Bundesministerium für Bildung und Forschung, <https://dserv.bundestag.de/btd/20/019/2001930.pdf>, 9/5/2026.

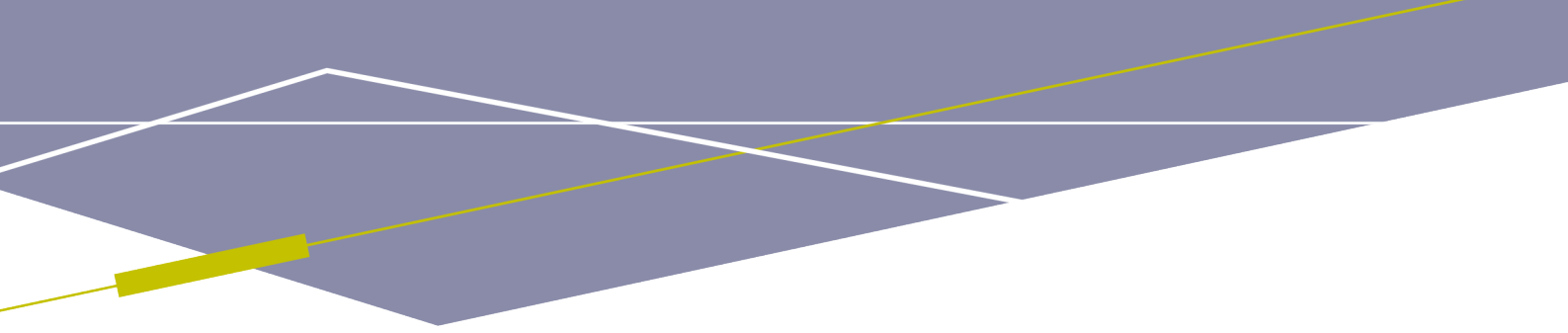
- Bussemeyer, Marius/Trampusch, Christinne (éds.) (2012) : The political economy of collective skill formation. Oxford, Oxford University Press.
- Causser, Jean-Yves (2005) : Les enjeux sociaux de la formation professionnelle continue. Revue des sciences religieuses 79(3), en ligne. <https://doi.org/10.4000/rsr.270>
- CEDEFOP (2021) : Apprenticeship governance and in-company training: where labour market and education meet: Cedefop community of apprenticeship experts: short papers. Cedefop working paper 3, www.cedefop.europa.eu/files/6203_en.pdf, 9/5/2026.
- CEDEFOP (2023) : Skills in transition: the way to 2035, www.cedefop.europa.eu/files/4213_en.pdf, 9/5/2026.
- CSSF (2022) : Rapport annuel 2022. Commission de Surveillance du Secteur Financier, www.cssf.lu/wp-content/uploads/CSSF_RA_2022_FR.pdf, 9/5/2026.
- Decoville, Antoine/Durand, Frédéric/Sohn, Christophe/Walther, Olivier (2013) : Comparing cross-border metropolitan integration in Europe: Towards a functional typology. Journal of Borderlands Studies 28(2), 221-237. <https://doi.org/10.1080/08865655.2013.854654>
- Doeringer, Peter/Piore, Michael (1971) : Internal labor market and manpower analysis. Lexington, MA: D.C. Heath and Company.
- D'Iribarne, Alain (1978) : Note complémentaire sur les qualifications et leurs évolutions. Dans : Commissariat Général au Plan (éd.) : La qualification du travail : de quoi parle-t-on ? Paris, La Documentation Française, 88-96.
- EURES (2025) : Labour market information: Germany – employment and activity rates, https://eures.europa.eu/living-and-working/labour-market-information/labour-market-information-germany_en, 10/6/2026.
- European Commission (2023) : EU Digital Scoreboard / Digital Economy and Society Index (DESI). <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/policies/desi>, 9/5/2026
- France Compétences (2022) : Rapport sur l'usage des fonds de la formation professionnelle et du conseil en évolution professionnelle – L'apprentissage, https://www.francecompetences.fr/app/uploads/2024/01/20240124_belazar_FC_RUF23_apprentissage.pdf, 9/5/2026.
- Funk, Ines/Nienaber, Birte/Dörrenbächer, H. Peter (2021) : Cross-border vocational training as processes of cross-border learning. Europa Regional 26(4), 17-30. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssao-74723-7>
- IFAPME (2023) : Rapport annuel de la formation en alternance, <https://www.ifapme.be/actualites/rapport-dactivites-une-annee-2023-bien-remplie-lifapme>, 9/5/2026.
- IMF (2024) : Luxembourg: Financial System Stability Assessment. International Monetary Fund, <https://www.imf.org/-/media/files/publications/cr/2024/english/1luxea2024003.pdf>, 9/5/2026.
- INAMI/SD Worx (2024) : Travailleurs frontaliers par pays de travail ou de résidence (Données collectées au 30 juin 2024). Institut national d'assurance maladie-invalidité, https://www.inami.fgov.be/SiteCollectionDocuments/statistiques_travailleurs_frontaliers_2024.pdf, 10/6/2026.
- INSEE (2024) : Dans le Grand Est, des trajets domicile-travail beaucoup plus longs pour les frontaliers. Insee Analyses Grand-Est 188, <https://www.insee.fr/fr/statistiques/8292054>, 10/6/2026.
- INSEE (2025) : Emploi et chômage des jeunes, comparaisons européennes. Fiche 2.16 (12/2/2025), <https://www.insee.fr/fr/statistiques/fichier/8305542/BFE2025-F22.pdf>, 10/6/2026.
- Jacoby, Line (2020) : Eclairage sur l'apprentissage transfrontalier au Luxembourg. Cahier de la Grande Région 3, 30-34, https://liser.lu/assets/cahiers_3_FR.pdf, 10/6/2026.
- Méhaut, Philippe/Villeval, Marie Claire (1990) : La Mobilisation de la formation par l'entreprise dans les opérations de reconversion externe et interne de la main d'œuvre : une comparaison sur six pays de la CEE. Groupe de Recherche sur l'Éducation et l'Emploi (GREE), Université de Nancy 2. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000205177>, 10/6/2026.
- Méhaut, Philippe/Mossé, Philippe (1998) : Les politiques sociales catégorielles : fondements, portée et limites (Vol. 1). Paris, L'Harmattan.
- MENJE Luxembourg (2022) : Rapports sur la réforme de la formation professionnelle, <https://men.pu-blic.lu/dam-assets/catalogue-publications/rapports-dactivite-du-ministère/rapports-du-ministère/menje-rapport-activites-2022.pdf>, 9/5/2026.
- MENJE Luxembourg (2017) : Rapports sur la réforme de la formation professionnelle, <https://men.pu-blic.lu/dam-assets/catalogue-publications/rapports-dactivite-du-ministère/rapports-du-ministère/menje-rapport-activites-2017.pdf>, 9/5/2026.

- Ministère du travail France (2023) : Rapport annuel de l'apprentissage, https://dares.travail-emploi.gouv.fr/sites/default/files/fbfd8c7ae119e0a9f62abff38f4bc6b6/Dares%20R%C3%A9sul-tats_apprentissage_2023.pdf, 9/5/2026.
- Naville, Pierre (1956) : Essai sur la qualification du travail (Collection « Recherches de sociologie du travail »). Paris, Librairie Marcel Rivière et Cie.
- Nienaber, Birte/Dörrenbächer H. Peter/Funk, Ines (2020) : Processus d'apprentissage régionaux dans la région frontalière Sarre-Lorraine. Un exemple de formation professionnelle transfrontalière en alternance. Cahier de la Grande Région 3, 25-28, https://liser.lu/assets/cahiers_3_FR.pdf, 10/6/2026.
- OECD (2022) : OECD economic surveys: Luxembourg 2022. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9409d9b6-en>
- OIE – Observatoire Interrégional du marché de l'Emploi (éd.) (2023) : Rapport sur la situation économique et sociale de la Grande Région 2021/2022 (9e rapport) | Bericht zur wirtschaftlichen und sozialen Lage der Großregion 2021/2022 (9. Bericht). Comité économique et social de la Grande Région (CESGR), <https://www.iba-oie.eu/fr/publications/rapports-cesgr>, 10/6/2026.
- Pigeron-Piroth, Isabelle/Belkacem, Rachid (2021) : Regards sur 25 ans de travail frontalier au Luxembourg. Présentation à l'occasion du colloque « ASTI 40 ans » (13/1/2021), Cercle cité Luxembourg, https://www.asti.lu/wp-content/uploads/2021/01/Pigeron_Belkacem_travailleurs_Frontaliers.pdf, 10/6/2025.
- Pigeron-Piroth, Isabelle/Hein, Vincent/Belkacem, Rachid (2022) : Formation et marché du travail transfrontalier : quelles pistes face aux déséquilibres croissants ? Policy Paper 3, UniGR-Center for Border Studies. <https://doi.org/10.25353/ubtr-xxxx-5a30-44fd>
- Piore, Michael (1978) : Dualism in the labor market: a response to uncertain and flux, the case of France. Revue Economique 29(1), 26-48. <https://doi.org/10.3406/reco.1978.408371>
- Polzin-Haumann, Claudia/Reissner, Christina/Penth, Max (2024) : Interculturalité et apprentissage interculturel – points de vue et perspectives. Dans : Putsche, Julia/Polzin-Haumann, Claudia (Éds.) : I-N-Jeu. Interculturalité – Numérique – Jeunes. Textes de travail 33, Office franco-allemand pour la Jeunesse, 119-151. <https://www.ofaj.org/sites/default/files/2024-09/n-33-i-n-jeu.pdf>, 9/5/2026.
- SDTGR – Schéma de développement territorial de la Grande Région (2021) : Une stratégie opérationnelle transfrontalière pour la Grande Région. Luxembourg, Interreg Grande Région, https://amenagement-territoire.public.lu/content/dam/amenagement_territoire/documents/20210112-Strategie-operationnelle-transfrontaliere-SDTGR.pdf, 10/6/2025.
- Statec (2025) : Emploi salarié : + 0.2% au deuxième trimestre 2025 et + 0.9% sur 12 mois. Statnews 30 (29/9/2025), <https://statistiques.public.lu/dam-assets/actualite/2025/stn30-emploi-salarie/stn30-emploi-salari-2025q2.pdf>, 10/6/2025.
- Statec (2024) : Rapports économiques annuels, <https://statistiques.public.lu/fr.html>, 9/5/2026.
- Statec (2023) : Rapports économiques annuels, <https://statistiques.public.lu/fr.html>, 9/5/2026.
- Wille, Christian/Connor, Ulla (2020) : La coopération transfrontalière comme formation de pratiques : perspectives pour une approche de recherche alternative. Dans : Dziub, Nikol (éd.) : Le Transfrontalier. Pratiques et représentations. Reims, Éditions et presses universitaires de Reims, 51-81.

NOTES BIOGRAPHIQUES

Nassera AZIZI est maîtresse de conférences en sociologie à l'Université de Lorraine, au sein du laboratoire TETRAS (Territoire, Travail, Âge, Santé). Ses travaux portent sur les transformations du travail et de l'emploi en contexte transnational, avec un intérêt particulier pour les mobilités, les migrations, les questions de genre et les dynamiques professionnelles dans les espaces transfrontaliers. Elle s'intéresse notamment aux processus de socialisation professionnelle et aux formes d'intermédiation institutionnelle dans les parcours de formation et d'insertion. Ses recherches analysent également les trajectoires d'insertion des populations migrantes, en mettant en lumière les inégalités d'accès à l'emploi et les recompositions contemporaines des marchés du travail.

Rachid BELKACEM est maître de conférences en sciences économiques à l'Université de Lorraine au sein du laboratoire TETRAS (Territoire, Travail, Âge, Santé), et chercheur à l'UniGR-Center for Border Studies (UniGR-CBS). Ses recherches portent principalement sur les marchés du travail transfrontaliers, la formation professionnelle et les mobilités dans la Grande Région Saar-Lor-Lux. Il a dirigé ou co-dirigé plusieurs travaux collectifs consacrés au travail frontalier et aux politiques de formation en contexte transnational. Ses analyses interrogent les conditions de coordination entre systèmes nationaux dans les espaces transfrontaliers. Il contribue régulièrement à des expertises et publications sur les enjeux socioéconomiques des mobilités professionnelles en Europe.



UniGR-Center for Border Studies (UniGR-CBS)

Das UniGR-CBS ist ein interdisziplinäres Kompetenzzentrum der Universität der Großregion (UniGR) und bündelt die Expertise der Grenzforscher:innen der sechs Partneruniversitäten. Es gestaltet die Großregion seit 2014 mit und arbeitet über Grenzen und Grenzräume in Europa und darüber hinaus. Die beteiligten Grenzforscher:innen untersuchen sozioökonomische und soziokulturelle Fragen und legen praxisorientierte Lösungen für Herausforderungen in Grenzregionen vor.

L'UniGR-CBS est un centre d'expertise interdisciplinaire de l'Université de la Grande Région (UniGR). Il regroupe l'expertise des chercheur.euse.s issus de ses six universités partenaires. Il contribue au développement de la Grande Région depuis 2014 et travaille sur les frontières et les espaces frontaliers en Europe et au-delà. Les chercheur.euse.s impliqué.e.s abordent des questions socio-économiques et socioculturelles et proposent des solutions pratiques aux défis des régions frontalières.

The UniGR-CBS is an Interdisciplinary Center of Expertise of the University of the Greater Region (UniGR) and combines the expertise of the border researchers of its partner universities. It has been shaping the Greater Region since 2014 and works across borders and border spaces in Europe and beyond. The involved border researchers investigate socioeconomic and sociocultural issues and provide practice-oriented solutions for challenges in border regions.

Contact : borderstudies.org

borderstudies.org

