Wallonie

FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES

RÉGION DE BRUXELLES-CAPITALE

Francophones Bruxelles

Etat des lieux pour un renforcement transversal de l'enseignement qualifiant et de la formation professionnelle, en particulier de l'alternance

Décembre 2022

Remerciements

Ce rapport est le fruit d'un travail conséquent réalisé entre les mois de mai 2022 et décembre 2022 grâce à la collaboration de plusieurs centaines d'acteurs de l'écosystème de l'enseignement qualifiant et de la formation professionnelle, en Wallonie et à Bruxelles *: élèves, apprenants et stagiaires des différents programmes de formation et d'enseignement dans le périmètre de l'étude ; enseignants, formateurs, accompagnateurs, tuteurs, chefs d'atelier, directeurs, gestionnaires et collaborateurs des opérateurs de la formation en alternance, de l'enseignement qualifiant, de la formation professionnelle ainsi que des organismes de reconnaissance, validation et certification des compétences ; dirigeants et collaborateurs des instances de pilotage, d'études et de coordination de l'écosystème ainsi que des offices régionaux de l'emploi ; (collaborateurs et représentants des) employeurs, travailleurs et secteurs ; fédérations de pouvoirs organisateurs et associations d'opérateurs ; associations représentatives du personnel de l'enseignement et de la formation ; dirigeants et collaborateurs des administrations concernées ; collaborateurs et acteurs de dizaines d'autres organisations actives (directement ou indirectement) dans le domaine de l'enseignement qualifiant et de la formation professionnelle (organismes/associations en charge de l'orientation vers la formation ou de l'information/promotion, de la mutualisation d'infrastructure, d'accrochage scolaire et de lutte contre le décrochage scolaire, d'insertion socio-professionnelle, de formation en cours de carrière des enseignants et des formateurs…) ; ministres et collaborateurs des cabinets ministériels concernés ; représentants d'organisations internationales…*

Leurs contributions ont été multiples *: participation à des entretiens, réunions de travail et focus groupes ; réponse à des questionnaires ; fourniture et analyse de données ; partages d'informations ; réponses à des questions écrites ; mises en relation avec d'autres acteurs ; participation à de multiples comités de pilotage ; relectures et corrections…* ***Il leur est ici adressé de sincères remerciements pour leurs contributions****.*

Ce rapport a été réalisé par et pour le compte des gouvernements de la ***Wallonie****, de la* ***Fédération Wallonie Bruxelles*** *et de la* ***Région de Bruxelles Capitale*** *ainsi que du collège de la* ***Commission communautaire française****, avec la collaboration et le support de l'ASBL Agir Pour l'Enseignement.*

Avertissement

Le présent rapport constitue un travail d'état des lieux d'un écosystème complexe, mobilisant au jour le jour des dizaines de milliers d'acteurs (apprenants, enseignants et formateurs, accompagnateurs, référents, tuteurs, employeurs, équipes de direction…), participant à des milliers de formations, elles-mêmes caractérisées par leur diversité (au niveau de leur public, de leurs finalités, de leur format…), et agissant au sein de centaines d'organismes et institutions de divers types (établissements et centres de formation, organismes d'orientation, d'information et d'accompagnement, instances de pilotage et de coordination, administrations…).

Etant donné ce périmètre large, l'objectif de cet état des lieux est de fournir une analyse transversale de l'écosystème dans son ensemble, afin d'identifier les principaux défis et opportunités d'actions systémiques qui dépassent le champ d'action de chaque acteur ou niveau de décision considéré individuellement.

A contrario, l'objet du présent état des lieux n'est pas de réaliser une analyse ou un diagnostic détaillés de chacune des thématiques abordées ou de l'un ou l'autre acteur pris individuellement : un tel travail dépasse le cadre de ce qu'il est possible de réaliser dans le cadre d'un état des lieux transversal, lequel ne peut nécessairement fournir qu'une introduction et des « messages clés » sur chacun des dizaines de sujets abordés.

L'ensemble des analyses présentées dans ce rapport a fait l'objet de relectures par différents intervenants au sein de l'écosystème afin de minimiser les risques d'erreur. Etant donné la multitude (et la complexité) des sujets abordés, il est cependant probable que des erreurs et approximations demeurent sur certains sujets techniques, sans que celles-ci affectent les conclusions principales du présent rapport. Pour toute analyse approfondie sur l'un ou l'autre sujet technique, le lecteur est invité à consulter les institutions concernées.

Table des matières du rapport – vue d'ensemble

I. Synthèse 9

II. Objectif, périmètre et méthode de travail 55

III. Transparence sur la vue d'ensemble de l'écosystème (filières, acteurs et parcours) 61

IV. Perspectives transversales sur l'alternance 97

V. Diagnostic des facteurs d'output et de résultat 119

VI. Transparence sur l'offre d'enseignement et de formation 171

VII. Diagnostic des facteurs d'input 205

1. Acteurs

a. Apprenants 206

b. Employeurs, secteurs et partenaires sociaux 278

c. Formateurs et enseignants 330

2. Parcours de l'apprenant

a./b. Promotion et image des métiers et formations & Orientation vers la formation 353

c. Pédagogie et compétences transversales 386

d. Evaluation, validation et certification des acquis 417

e. Accompagnement vers l'emploi 441

3. Système, structure et ressources

a. Régulation et pilotage systémique 448

b. Organisation de l'écosystème 483

c. Offres et parcours 512

d. Financement 586

e. Infrastructure 616

Acronymes 625

Table des matières du rapport – vue détaillée

I. Synthèse **9**

1. Objectifs, périmètre et méthode de travail 11

2. Messages clés relatifs à l'enseignement et la formation en alternance 13

2.1. Qu'entend-on par enseignement et formation en alternance ? 13

2.2. Où en est l'alternance aujourd'hui en Wallonie et à Bruxelles ? 13

2.3. Le potentiel de l'alternance 18

2.4. Facteurs explicatifs de la difficulté à développer l'alternance en Wallonie et à Bruxelles 20

2.5. Pistes évoquées par les acteurs pour l'amélioration de l'alternance dans son cadre actuel 24

2.6. Pistes évoquées par les acteurs pour le développement de l'alternance au-delà de son cadre actuel 29

3. Synthèse relative aux constats transversaux 32

3.1. Facteurs d'output et de résultat – Messages clés 34

3.2. Transparence sur l'offre d'enseignement et de formation 39

3.3. Facteurs d'input - Principaux défis identifiés 41

II. Objectif, périmètre et méthode de travail **55**

III. Transparence sur la vue d'ensemble de l'écosystème (filières, acteurs et parcours) **61**

1. Alternance en Wallonie et en RBC/Cocof 62

2. Acteurs de l'écosystème 65

3. Parcours et formations 78

IV. Perspectives transversales sur l'alternance **97**

1. Pourquoi l'alternance (avantages et désavantages de l'alternance) ? 98

2. Quelle vision et quels objectifs pour l'alternance en Wallonie et en RBC ? 101

3. Quel impact potentiel d'un développement de l'alternance sur le niveau d'emploi ? 107

4. Quelles leçons apprises d'autres systèmes qui ont tenté de développer l'alternance ? 109

V. Diagnostic des facteurs d'output et de résultat **119**

1. Constats spécifiques à l'alternance - Participation et complétion des formations en alternance 122

2. Vue d'ensemble du nombre d'apprenants dans l'enseignement qualifiant et la formation professionnelle 132

3. Vue d'ensemble du niveau de qualification en RBC et en Wallonie 133

4. Difficulté à attirer les apprenants vers l'enseignement qualifiant et la formation professionnelle 136

5. Taux de décrochage dans l'enseignement qualifiant 144

6. Question du genre chez les apprenants 149

7. Qualité des formations 150

8. Objectifs citoyens et humanistes de l'enseignement et de la formation 159

9. Taux d'insertion post-formation 161

10. Maîtrise du néerlandais 165

11. Financement de l'enseignement qualifiant et la formation professionnelle 168

VI. Transparence sur l'offre d'enseignement et de formation **171**

1. Offre de formation 172

1.1. Alternance - Développement de l'offre 173

1.2. Enseignement qualifiant et formation professionnelle 177

2. Réponse aux besoins sociétaux en talents 180

2.1. Alternance – Couverture métiers 181

2.2. Taux de couverture des métiers en pénurie 184

2.3. Couverture géographique de l'offre 187

3. Efficience de l'offre 190

3.1. En alternance 191

3.2. Dans le qualifiant de plein exercice 194

3.3. Dans la formation professionnelle 195

4. Impact de la proximité de l'offre sur la participation des apprenants 197

4.1. Alternance 198

4.2. Enseignement qualifiant en général 203

VII. Diagnostic des facteurs d'input 205

1. Acteurs

1a. Apprenants 206

1. Rémunération, incitants et obstacles à la formation 207
   1.1. Zoom sur l'alternance 207
   1.2. Zoom sur la formation professionnelle en général 220
2. Conditions d'accès et préparation à l'alternance 229
3. Appariement entre l'offre et la demande de stage pour les apprenants en alternance 245
4. Contrat d'alternance unique 250
5. Accompagnement individualisé des apprenants 252
   5.1. Zoom sur l'alternance 252
   5.2. Zoom sur l'enseignement qualifiant et la formation professionnelle en général 260
6. Lutte contre le décrochage scolaire 263
7. Sens et condition de travail 274

1b. Employeurs, secteurs et partenaires sociaux 278

1. Constats relatifs à l'alternance 279
   1.1. La participation des employeurs à l'alternance et l'ouverture de places de stages 282
   1.2. L'information et la promotion de l'alternance auprès des employeurs 294
   1.3. La question de l'(in)suffisance des incitants et / ou obligations réglementaires pour promouvoir la participation des employeurs dans les programmes d'alternance 300
   1.4. La procédure d'agrément et les conditions d'accès pour accueillir un apprenant en alternance 310
   1.5. La question des tuteurs 312
   1.6. Les modalités d'organisation de l'alternance 316
2. Constats transversaux 317

1c. Formateurs et enseignants 330

1. Constats spécifiques à l'alternance 332
2. Constats transversaux 334

2. Parcours de l'apprenant

2a./b. Promotion et image des métiers et formations & Orientation vers la formation **353**

2c. Pédagogie et compétences transversales **386**

1. Pertinence et organisation de l'apprentissage en milieu de travail 388
2. Pédagogie de l'enseignement qualifiant et la formation professionnelle 400
   - 2.1. Adaptation au public d'apprenants 400
   - 2.2. Utilisation d'outils digitaux 401
3. Maîtrise des compétences transversales 403
   - 3.1. Compétences comportementales et savoir-être professionnel 403
   - 3.2. Compétences cognitives de base 408
   - 3.3. Compétences cognitives transversales 410
   - 3.4. Zoom compétences digitales 415

2d. Evaluation, validation et certification des acquis **417**

2e. Accompagnement vers l'emploi 441

3. Système, structure et ressources

3a. Régulation et pilotage systémique **448**

1. Constats spécifiques à l'alternance 449
2. Constats transversaux 462

3b. Organisation de l'écosystème **483**

1. Constats spécifiques à l'alternance 484
2. Constats transversaux 496

3c. Offres et parcours **512**

1. Offre de formation 513
   - 1.1. Introduction et vue d'ensemble 513
   - 1.2. Analyse des besoins 515
   - 1.3. Définition de l'offre de formation 527
   - 1.4. Planification de l'offre de formation 548
2. Parcours de formation 564
   - 2.1. Structure et définition de l'offre de parcours – Spécifique à l'alternance 564
   - 2.2. Perméabilité et fluidité de la formation 572
   - 2.3. Le développement de parcours pour les publics éloignés de l'emploi et peu qualifiés 578

3d. Financement **586**

1. Pilotage des ressources 588
2. Transparence et comparaison sur les dépenses publiques dans la formation professionnelle et l'enseignement qualifiant 589
   - 2.1. Première tentative de consolidation des dépenses publiques en formation professionnelle et enseignement qualifiant, toutes entités confondues 590
   - 2.2. Première tentative d'estimation des coûts unitaires des opérateurs de formation professionnelle et de l'enseignement qualifiant 599
   - 2.3. Eléments de comparaison internationale 607
   - 2.4. Question de la clé élèves 610
3. Modalités de financement des opérateurs – Transversal 611
4. Incitants financiers relatifs au développement de l'alternance 614

3e. Infrastructure **616**

Acronymes **625**

Partie I.

Synthèse

Table des matières de la synthèse

1 Objectifs, périmètre et méthode de travail 11

2 Messages clés relatifs à l'enseignement et la formation en alternance 13

2.1 Qu'entend-on par enseignement et formation en alternance ? 13

2.2 Où en est l'alternance aujourd'hui en Wallonie et à Bruxelles ? 13

2.3 Le potentiel de l'alternance 18

2.4 Facteurs explicatifs de la difficulté à développer l'alternance 20

2.5 Pistes évoquées par les acteurs pour l'amélioration de l'alternance dans son cadre actuel 24

2.6 Pistes évoquées par les acteurs pour le développement de l'alternance au-delà de son cadre actuel 29

3 Messages clés relatifs à l'enseignement qualifiant et la formation professionnelle en général 32

3.1 Facteurs d'output et de résultat – Messages clés 34

3.2 Transparence sur l'offre d'enseignement et de formation 39

3.2.1 Vue d'ensemble de l'offre actuelle en Wallonie et à Bruxelles 39

3.2.2 Réponse aux besoins sociétaux en talents : constats contrastés 40

3.2.3 Efficience de l'offre : potentiel majeur d'amélioration 41

3.3 Facteurs d'input – Principaux défis identifiés 41

3.3.1 Acteurs 42

3.3.2 Parcours de l'apprenant 45

3.3.3 Système, structure et ressources 47

1 Objectifs, périmètre et méthode de travail

Voir Partie II. « Objectif, périmètre et méthode de travail »

Le présent document expose la « Synthèse » des principaux messages clés de l'« Etat des lieux transversal de la formation professionnelle et de l'enseignement qualifiant, en particulier de l'alternance » réalisé entre les mois de mai et novembre 2022, par et pour le compte des gouvernements de la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB), de la Wallonie, de la Région Bruxelles-Capitale (RBC) et du Collège de la Commission communautaire française (Cocof).

Cet Etat des lieux a **deux objectifs principaux** :

- **Pour l'enseignement et la formation en alternance –** la réalisation d'un Etat des lieux ainsi que l'identification et la définition de différentes actions à mener ensemble, mais aussi séparément, à court, moyen et long termes afin de booster les filières d'alternance. A la demande des gouvernements concernés, le périmètre de ce volet de l'étude comprend la FWB, la Wallonie et la RBC / Cocof.
- **Pour l'enseignement qualifiant et la formation professionnelle en général** – la réalisation d'un Etat des lieux transversal, comprenant (i) une compréhension factuelle commune du point de départ (compréhension qualitative et quantitative) prenant en compte les spécificités régionales, (ii) la représentation et l'intégration des avis des différents acteurs, y compris des apprenants, opérateurs, secteurs et partenaires sociaux. A la demande des gouvernements et Collège concernés, le périmètre de ce volet de l'étude comprend la FWB et la Wallonie.

L'Etat des lieux a porté sur trois axes : (i) créer la transparence sur le fonctionnement actuel de l'écosystème concerné, (ii) analyser la contribution actuelle de l'écosystème concerné à la réalisation des objectifs sociaux (diagnostic des facteurs d'output et de résultat), (ii) analyser les forces et faiblesses du fonctionnement actuel de l'écosystème afin d'identifier des opportunités d'action potentielles (diagnostic des facteurs d'input). Pour chaque Axe, l'Etat des lieux s'est attaché à prendre en compte les spécificités régionales (tant au niveau socio-économique qu'institutionnel[1]) ainsi que les réalités propres de chaque type d'enseignement et de formation étudiés (en termes, p.ex., de missions sociétales, de contraintes organisationnelles, de publics pris en charge…).

Le périmètre de l'étude portait, pour les 4 entités fédérées (Wallonie, FWB, RBC et Cocof), sur l'ensemble de l'écosystème public ou parapublic en charge de (i) la formation initiale des jeunes de 15 à 25 ans, (ii) des formations en alternance pour adultes, (iii) de la formation des demandeurs d'emploi, dans le cadre de programmes d'enseignement et de formation (pré)qualifiants et / ou professionnalisants. Le périmètre excluait dès lors (a) l'enseignement secondaire de plein exercice de transition, (b) la formation en cours de carrière de personnes en emploi / activité, (c) l'enseignement supérieur (sous réserve de l'alternance et de l'Enseignement supérieur de Promotion Sociale, qui sont inclus dans le périmètre), (d) les formations strictement privées[2].

[1] Par exemple, en ce qui concerne la spécificité des institutions bruxelloises.

[2] L'alternance en enseignement spécialisé n'a pas été étudiée spécifiquement dans le cadre de cette étude. Une étude spécifique serait intéressante dans la mesure où certains acteurs l'identifient comme une source de plusieurs bonnes pratiques et comme un domaine de développement potentiel pour les élèves à besoins spécifiques.

Le projet a été mené sous la direction d'un Comité de Pilotage composé de 18 représentants des quatre Ministres-Présidents et des cinq ministres fonctionnels compétents des quatre entités fédérées. Il s'est réuni à 10 reprises pendant la durée des travaux.

Afin de fournir une vision nuancée et factuelle, l'Etat des lieux est basé sur une diversité de sources :

- ***Analyse de données :*** plusieurs dizaines de bases de données mobilisées, analysées et, dans certains cas, consolidées entre opérateurs en termes d'offre de formation, d'inscription et de parcours des apprenants, d'organisation des apprentissages, de financement et d'utilisation des ressources…
- ***Analyse de plus de 350 documents existants de nature à informer l'Etat des lieux :*** cadre réglementaire (circulaires, décrets…), plans stratégiques et rapports d'activité des différentes entités et opérateurs de l'écosystème, recherche scientifique (interne et internationale) et rapports internationaux (p.ex., du CEDEFOP, de l'OCDE, de l'UE…), études, analyses ou rapports de recommandations produits par l'écosystème lui-même (p.ex., rapport d'enquête « L'alternance dans tous ses états » des IBEFE, rapport de la commission délibérative du Parlement Francophone Bruxellois sur l'alternance, indicateurs de l'enseignement…)
- ***Réalisation de plus de 250 entretiens individuels ou en petits groupes***, dont : 60+ acteurs de l'enseignement qualifiant (pouvoirs régulateurs, fédérations de PO, organismes de recherche, administrations, directions, équipes éducatives…), 90+ acteurs de la formation professionnelle (pouvoirs régulateurs, management central et intermédiaire des opérateurs, centres d'étude et de recherche des opérateurs régionaux, formateurs et autres acteurs de terrain), 30+ acteurs d'organismes transversaux, 50+ partenaires sociaux, 20+ experts internationaux et acteurs d'écosystèmes étrangers
- ***Organisation de 19 groupes de discussion*** avec des apprenants, formateurs et accompagnateurs (issus de l'enseignement qualifiant et de la formation professionnelle, tant au niveau de l'alternance que des autres types de formation) et des partenaires sociaux (employeurs / secteurs / organisations syndicales)
- ***Mobilisation d'enquêtes par questionnaire :*** organisation et synthèse des résultats de 3 enquêtes en ligne auprès des apprenants, équipes éducatives et employeurs, mobilisation des résultats d'enquêtes existantes (enquête des IBEFE sur l'alternance, enquête du syndicat national des indépendants sur l'alternance, étude d'image et de notoriété de l'IFAPME, enquêtes de satisfaction organisées par certains opérateurs)
- ***Analyse d'expériences étrangères :*** pour chaque thématique étudiée, analyse des leçons apprises et des initiatives mises en œuvre dans d'autres systèmes d'enseignement qualifiant et de formation professionnelle (en Europe et de par le monde)
- ***Documentation d'expériences pilotes ou innovantes :*** chaque fois que possible, documentation et analyse des expériences pilotes en cours ou réalisées par le passé en Wallonie et à Bruxelles

Un premier projet de synthèse, élaborée sous la direction du Comité de Pilotage, a fait l'objet de multiples séances d'approfondissement et de relecture avec des représentants de plusieurs acteurs au sein de l'écosystème d'enseignement qualifiant et de formation professionnelle, en ce compris les partenaires sociaux invités par les différents gouvernements (Wallonie, RBC/Cocof et FWB). Leurs commentaires ont été intégrés au présent document.

En complément de ce document, l'ensemble des analyses réalisées dans le cadre de cet Etat des lieux est rassemblé dans un « Rapport Final » qui constitue la source et approfondit l'ensemble des thématiques abordées dans la présente « Synthèse ». Pour faciliter la navigation croisée entre ces documents, il est fait référence en marge à droite dans le texte ci-dessous aux Chapitres, Sections et Sous-Sections correspondants dans le « Rapport Final ». Les renvois dans le corps du texte font référence aux Sections du présent document.

2 Messages clés relatifs à l'enseignement et la formation en alternance

2.1 Qu'entend-on par enseignement et formation en alternance ?

Voir Partie IV. « Perspectives transversales sur l'alternance »

L'enseignement et la formation en alternance - aussi parfois appelés dans la littérature « apprentissage » pour les jeunes ou « enseignement / formation dual/e » - sont définis à l'article 1er de l'accord de coopération-cadre du 24 octobre 2008 relatif à la formation en alternance conclu entre la Communauté française, la Région wallonne et la Commission communautaire française comme des pédagogies / modalités d'organisation des formations caractérisées par quatre éléments complémentaires : (i) deux temps et deux lieux (formation en centre / établissement de formation et formation chez un employeur / sur le lieu de travail), (ii) une relation contractuelle entre l'apprenant et l'employeur qui le forme, (iii) une rétribution financière de l'apprenant pour son travail et (iv) une qualification professionnelle reconnue en fin de formation. Ces quatre éléments se retrouvent également dans la définition de l'alternance au niveau international ainsi que dans le cadre de la réglementation fédérale relative à la sécurité sociale (qui y rajoute des conditions minimales en termes de nombre total d'heures de formation, respectivement en entreprise et en centre).

La définition qui précède permet de clarifier que l'alternance n'est pas, en soi, une « filière d'enseignement » mais bien une modalité d'apprentissage (une pédagogie). L'organisation actuelle de l'alternance en Belgique francophone en « filières » ou « quasi-filières » constitue donc un choix historique (et non une nécessité) qui pose question pour une partie des acteurs rencontrés (voir constats ci-dessous).

2.2 Où en est l'alternance aujourd'hui en Wallonie et à Bruxelles ?

Voir Partie III. « Transparence sur la vue d'ensemble de l'écosystème (filières, acteurs et parcours) » - Section « 1. Alternance en Wallonie et en RBC/Cocof »

L'alternance en Wallonie et à Bruxelles aujourd'hui

Au sens strict, il existe actuellement trois principaux types d'alternance (au sens strict) organisés en Wallonie et à Bruxelles :

- ***L'alternance pour jeunes*** (accessible à partir de 15 ans et, pour les opérateurs wallons et bruxellois, jusqu'à 25 ans moyennant des conditions minimales d'accès en termes de fréquentation antérieure de l'enseignement secondaire), d'une durée habituelle de 2-3 ans, combine 1 à 2 jours de formation en centre avec 3 à 4 jours de formation en milieu de travail par semaine. En 2020-21, elle couvrait ~200 options / formations[3] organisées sur le territoire pour ~13.5k apprenants[4] (chaque formation

[3] Sources : Base de données Stat Élèves pour les années scolaires 2015-2016 et 2020-2021, Chiffres Clés 2021 de l'IFAPME (données 2013-2014 à 2021-2022 ; juillet 2022), données EFP inscriptions de 2018-2019 à 2021-2022 (extrait août 2022)
[4] Sources : voir note précédente.

pouvant être organisée en plusieurs occurrences locales sur le territoire). Elle est réglementée par un contrat unique d'alternance, commun à l'ensemble des opérateurs, employeurs et apprenants (sauf dans certains secteurs où il coexiste avec le Contrat d'Apprentissage Industriel – CAI). L'alternance pour jeunes est organisée (i) tant au sein des établissements d'enseignement secondaire ordinaire ou spécialisé (relevant de la FWB) en collaboration avec et au sein de l'un des 43 Centres d'Education et de Formation en Alternance CEFA, (~131 options / formations[3] organisées pour ~8.7k apprenants en 2020-21 dont ~1.2k à Bruxelles[4]), (ii) qu'au sein de la formation professionnelle, (relevant de la Wallonie et de la Cocof) respectivement par l'une des 7 ASBL réparties sur 24 sites de l'IFAPME (en Wallonie, ~44 options / formations[3] organisées pour ~4.1k apprenants[4]) et le SFPME / EFP (un site de formation localisé sur le territoire de la commune d'Uccle , ~26 options / formations[3] organisées pour ~0.6k apprenants[4]).

- ***L'alternance pour adultes*** est, elle, organisée à destination d'un public adulte (à partir de 18 ans). Elle porte, selon les cas, sur l'acquisition des compétences nécessaires à l'exercice d'un métier et / ou des compétences de gestion nécessaires pour devenir chef d'entreprise ou exercer une fonction de gestion / coordination (la dénomination historique de « formation chef d'entreprise » apparaissant dès lors restrictive dans la mesure où il s'agit également de formations menant à une qualification professionnelle, et pas seulement à l'accès à la fonction de chef d'entreprise). Elle est organisée uniquement par les opérateurs de formation en alternance relevant de la Wallonie et de la Cocof (EFP / SFPME et IFAPME), selon des modalités et des conditions d'accès qui varient en fonction de la formation. En 2020-21, elle formait un total de ~18.6k apprenants (soit ~13.2k apprenants pour l'IFAPME et ~5.4k apprenants pour le SFPME / EFP)[5].

Voir Partie III. « Transparence sur la vue d'ensemble de l'écosystème (filières, acteurs et parcours) » - Section « 1. Alternance en Wallonie et en RBC/Cocof »

- ***L'alternance dans l'enseignement supérieur*** est, depuis 2016, régie par un cadre décrétal spécifique qui permet de l'organiser, tant pour les Bacheliers et les Masters que pour les Brevets de l'Enseignement supérieur. Possible dans 8 domaines d'études[6], dont 4 sont actuellement activés, elle concerne aujourd'hui 11 diplômes (dont 2 Bacheliers et 9 Masters), répartis entre 10 établissements participants (3 Universités et 7 Hautes Ecoles). Elle fonctionne en partie selon les mêmes règles que l'alternance dans le secondaire, et combine 2 à 3 jours de formation au sein de l'établissement avec 2 à 3 jours de formation chez l'employeur par semaine. Bien que les chiffres ne soient pas publiquement disponibles, elle forme actuellement un nombre limité d'apprenants (~20 à 50 étudiants par diplôme).

Voir Partie VII, Chapitre 3c. « Offres et parcours », Section « 2.1 : Structure et définition de l'offre de parcours – spécifique à l'alternance »

Au sens large, il existe en Wallonie et à Bruxelles d'autres dispositifs présentant toutes ou une partie des caractéristiques de l'alternance et organisés par d'autres opérateurs de formation professionnelle (p.ex., formation alternée au sein du Forem ou de l'IFAPME[7], formations EFT au sein des Centres et Organismes d'Insertion Socio-Professionnelle – CISP et OISP –, programmes assemblés par les Missions Régionales pour l'emploi – MIRE – combinant formation en centre auprès d'un opérateur et formation sur le milieu de travail, Plan Formation Insertion (PFI) et Formation Professionnelle Individuelle en Entreprise

[5] Source : Rapport d'activité EFP / SFPME (2020, 2017), Chiffres clés de l'IFAPME

[6] Domaines activés : Sciences Politiques et Sociales, Sciences Economiques et de Gestion, Sciences, Sciences de l'Ingénieur et Technologie. Domaines dans lesquels il est possible d'organiser l'alternance en Enseignement Supérieur mais encore non-activés : Information et Communication, Sciences Biomédicales et Pharmaceutiques, Sciences Agronomiques et Ingénierie Biologique, Art de Bâtir et Urbanisme

[7] Décret wallon du 20 février 2014 relatif à la formation alternée pour les demandeurs d'emploi, organisable au sein du Forem ou de l'IFAPME.

(FPIE)…). Une partie de ces formations (p.ex., la formation alternée) partage les 4 caractéristiques de l'alternance tandis que d'autres ne présentent qu'une partie d'entre elles (p.ex., pas de rémunération de l'apprenant ou pas d'alternance entre un lieu de formation et un lieu de travail distincts). Il convient de noter, par ailleurs, qu'une partie des programmes d'enseignement qualifiant et de formation professionnelle inclut des épisodes d'apprentissage en milieu de travail (le plus souvent, mais pas seulement, via des stages).

Le développement de l'alternance est un objectif répété et partagé par les gouvernements et collège francophones depuis plus de 15 ans

Voir Partie IV. « Perspectives transversales sur l'alternance » et Partie VII, Chapitre 3a. « Régulation et pilotage systémique » - Section « Constats spécifiques à l'alternance »

Depuis plus de 15 ans, le développement de l'alternance et la volonté d'en faire une « filière d'excellence » se retrouvent dans les déclarations de politiques des différents gouvernements francophones, tant au niveau de la FWB, de la Wallonie que de la Région Bruxelles-Capitale et de la Cocof. Durant cette période, plusieurs mesures ont été prises par les différentes entités fédérées pour y parvenir, comme l'Accord de coopération-cadre précité relatif à la formation en alternance (2008), la mise en place effective de l'Office Francophone de la Formation en Alternance et du contrat d'alternance (2015), la création d'incitants financiers différenciés en Wallonie (2016) et à Bruxelles (2018) ou encore la mise en place de coachs sectoriels en Wallonie et d'une commission d'agrément et de médiation au sein de l'OFFA (2017).

En dépit de la volonté politique de développer l'alternance, l'alternance (jeunes) ne décolle pas

Voir Partie IV. « Perspectives transversales sur l'alternance »

Malgré les initiatives prises par les gouvernements francophones, au cours des 10 dernières années, le nombre d'apprenants dans l'alternance pour jeunes (15-25 ans) a diminué de 1% par an en moyenne (situation hétérogène entre opérateurs mais on ne constate pas d'augmentation significative au cours des dix dernières années, ni dans les CEFA, ni au sein des opérateurs régionaux). Si on inclut les formations pour adultes organisées par les opérateurs wallons et bruxellois, le nombre d'apprenants dans l'alternance a augmenté de 1% par an en moyenne grâce à une croissance de ~25% du nombre d'apprenants en formation pour adultes sur les 10 dernières années.

Et pourtant, pour une grande partie des apprenants et employeurs qui y participent, l'alternance est déjà vue comme une filière de qualité

Voir Partie V. « Diagnostic des facteurs d'output et de résultat » - Sections : « 9 : Taux d'insertion post-formation » et « 7 : Qualité des Formations »

Les retours quantitatifs et qualitatifs indiquent que l'alternance est déjà perçue comme une filière de qualité par une grande partie des jeunes et des employeurs qui y participent. Pour ceux qui en sortent avec succès, les données – imparfaites - disponibles reflètent par ailleurs un taux d'insertion dans l'emploi supérieur aux formations de plein exercice (voir Section 3.1). Il est cependant à noter que, au-delà de la formation à un métier, les CEFA jouent également un rôle de rescolarisation et de lutte contre le décrochage scolaire pour une partie des élèves qu'ils accueillent au sein des formations en Art. 45 (~45% des apprenants en CEFA), pour lesquels ils constituent souvent la seule alternative à une sortie précoce du système scolaire. Ce dispositif joue également un rôle dans la prise en charge des élèves primo-arrivants (en particulier à Bruxelles).

Ce constat doit cependant être nuancé de deux façons. D'une part, les retours de nombreux apprenants et employeurs font état d'une qualité parfois inégale des formations entre opérateurs - en particulier entre CEFA – sans qu'il soit cependant possible d'objectiver formellement cette hétérogénéité en l'absence de dispositif d'assurance qualité ou d'évaluation externe commun aux opérateurs (voir Section 3.3.3). D'autre part, les retours positifs des apprenants en alternance s'accompagnent cependant d'un taux d'abandon

élevé, introduisant un biais d'analyse implicite dans la mesure où les échantillons d'apprenants interrogés excluent, de facto, ceux qui ont fait le choix de ne pas continuer leur formation.

L'alternance (jeunes) conserve actuellement une image négative de filière de « dernier recours », concentrant une part importante des publics scolaires en situation d'échecs répétés

Si l'alternance est reconnue et appréciée par ceux qui y participent, elle demeure peu connue par de nombreux employeurs, par la majorité des parents d'élèves ainsi que, dans une moindre mesure, par les autres acteurs de l'enseignement. En particulier, l'alternance pour « jeunes » conserve l'image d'une « filière » de relégation « réservée » aux apprenants en situation d'échec et menant à des qualifications moins reconnues. Bien que l'alternance constitue un choix positif pour une partie des apprenants qui y participent, elle accueille effectivement un public majoritairement en situation d'échec scolaire, pour lequel l'alternance est une solution de dernier recours (plus de 90% des apprenants en CEFA 2ème degré présentent un retard scolaire supérieur à un an).

Voir Partie VII, Chapitre 2a. / 2b. « Promotion et image des métiers et formations, et orientation vers la formation » - Section « A. Défi majeur »

En lien avec ce constat, le manque de préparation (tant en termes de compétences comportementales et de savoir-être « professionnels » que de compétences « de base », en particulier en termes de numératie et de littératie – voir aussi Section 3.3.1.) et de motivation d'une partie des apprenants orientés vers l'alternance est d'ailleurs l'un des « points de douleur » les plus fréquemment cités par les employeurs comme par les opérateurs en ce qui concerne les apprenants « jeunes ».

Cependant, il est intéressant de noter que cette image négative semble moins affecter la formation en alternance pour adultes (constat à mettre en lien avec le fait que, à l'inverse de la formation pour jeune, la formation pour adulte n'occupe pas une place structurelle de « filière de relégation parmi les filières de relégation » au sein des parcours d'apprentissage : voir Section 2.4).

L'alternance ne représente aujourd'hui qu'une part minoritaire des apprenants en formation qualifiante, et ne mobilise qu'une minorité des employeurs en Wallonie et à Bruxelles

En dépit des objectifs politiques, l'alternance n'accueille aujourd'hui qu'une part minoritaire des apprenants dans les programmes de formation et d'enseignement qualifiant. Seuls ~7% des diplômés avec un niveau secondaire qualifiant[8] en Belgique entre 30 et 34 ans ont étudié en alternance, contre 30% en Europe et plus de 80% en Allemagne, en Suisse ou en Autriche. En outre, certains acteurs indiquent que le nombre d'apprenants en alternance publié par les opérateurs (nombre d'inscrits) doit être corrigé (à la baisse) du fait d'un nombre significatif d'élèves inscrits ne disposant pas de contrat de stage, en particulier en CEFA et en 1ère année à l'EFP[9].

Voir Partie V. « Diagnostic des facteurs d'output et de résultat » - Section : « 1 : Participation et complétion des formations en alternance » et Chapitre 1b. « Employeurs, secteurs et partenaires sociaux »

En ce qui concerne les employeurs, 16% des employeurs en Belgique forment des apprenants en alternance contre 31% des employeurs en moyenne au niveau européen. La participation est plus faible pour les entreprises de plus de 50 salariés et le secteur public (voir 2.5. ci-dessous).

[8] ISCED 3-4.

[9] L'IFAPME indique que ce phénomène est limité dans les données d'inscription généralement publiées (et utilisées pour le présent rapport) dans la mesure où seuls sont autorisés à rester en formation les apprenants qui, après une courte période de tolérance, ont effectivement un contrat de stage.

L'alternance (jeunes) fait par ailleurs face à un taux d'abandon / de décrochage élevé en cours de formation

Voir Partie V. « Diagnostic des facteurs d'output et de résultat » - Section : « 1 : Participation et complétion des formations en alternance »

Les données - imparfaites pour la formation « jeunes », indisponibles pour la formation « adultes » - indiquent que, quels que soient les opérateurs, le taux d'abandon entre la première et la dernière année de formation en alternance est élevé : de l'ordre de ~60-70% du nombre d'apprenants initialement d'inscrits en 1ère année, quel que soit l'opérateur[10]. La problématique est, selon les opérateurs, moins marquée pour la formation pour adulte même si les données indiquent, d'une part, qu'une partie significative des apprenants adultes ne disposent pas de stages dans les formations où cela est obligatoire (ce qui, de facto, les rend inéligibles à la finalisation de leur formation – voir fin de cette Section) et, d'autre part, qu'on constate ces dernières années au sein de l'IFAPME, une diminution du nombre de certifications dans la formation pour adulte.

Le ratio entre le nombre d'inscrits et le nombre d'élèves terminant leur formation avec une certification est donc faible, même si ce constat est partiellement nuancé par le fait qu'une partie significative des élèves quitte la formation avant son terme pour un emploi ou un retour vers une formation de plein exercice. Par ailleurs, le haut taux de décrochage / abandon de formation doit également être interprété à la lumière des publics pris en charge, lesquels présentent généralement un parcours scolaire antérieur difficile voire étaient déjà en situation de pré-décrochage avant de commencer leur formation : une étude plus approfondie serait nécessaire pour déterminer dans quelle mesure le taux de décrochage / abandon en alternance est élevé (ou pas) en comparaison avec d'autres formations accueillant un public similaire.

Des difficultés à « trouver des places de stage » pour une partie significative des candidats apprenants

Voir Partie V. « Diagnostic des facteurs d'output et de résultat » - Section : « 1 : Participation et complétion des formations en alternance »

Il n'existe pas de données comparables entre opérateurs permettant d'évaluer de manière fiable le pourcentage d'apprenants devant arrêter leur formation faute de pouvoir trouver un stage en entreprise. Les données existantes relatives à la part des inscrits en alternance n'ayant pas de stages indique cependant qu'il s'agit là d'une problématique de premier ordre (en particulier en 1ère année dans la formation pour jeunes mais aussi dans la formation pour adultes). Les données disponibles (à interpréter avec la plus grande précaution vu leurs limitations et les différentes méthodes appliquées pour mesurer l'ampleur du phénomène[11]) indiquent que, selon le type de formation et d'année considérée, le taux d'apprenants sans stage varie entre 12 et 26% des inscrits jeunes[12] et entre 37 et 53% des inscrits adultes (sans qu'on puisse exclure des chiffres encore plus élevés du fait des limites des données).

Des constats contrastés en termes de « rapport coût / bénéfice » pour les employeurs

Voir Partie VII, Chapitre 1b. « Employeurs, secteurs et partenaires sociaux » - Section 1 : « Constats relatifs à l'alternance »

L'évaluation du rapport coût / bénéfice de la formation en alternance pour les employeurs est notoirement complexe et dépend tant du secteur que du métier et

[10] Estimation en ordre de grandeur à utiliser avec prudence dans la mesure où (1) tous les opérateurs ne disposent pas de données de cohorte permettant de mesurer le taux d'abandon de manière fiable, (2) le nombre d'inscrits en 1ère année n'est pas mesuré de la même façon par les différents opérateurs (différentes dates et conditions pour être considéré comme régulièrement inscrit).

[11] Selon qu'on mesure, par exemple, le nombre d'inscrits qui ne disposent pas de stage à un moment donné durant l'année (et selon le moment de l'année auquel la mesure est effectuée) ou bien qu'on considère comme « ayant un stage » tous les inscrits qui, à un moment durant l'année, ont eu un contrat de stage actif.

[12] Le chiffre plus élevé en CEFA doit cependant être interprété à la lumière du rôle de rescolarisation joué en particulier par le dispositif des Articles 45, pour lequel l'entrée immédiate sur le marché du travail n'est pas nécessairement ni l'objectif ni la mesure la plus appropriée au regard des défis rencontrés par les jeunes concernés.

du type d'employeur concernés. L'estimation en ordre de grandeur réalisée dans le cadre de cet Etat des lieux (à interpréter avec précaution) indique un taux de retour positif sur investissement pour les employeurs, pour autant que le stagiaire mène sa formation à son terme. Dans le cadre de l'enquête récente menée par les IBEFE (auprès d'un échantillon d'employeurs participant majoritairement déjà à l'alternance), un employeur sur deux estime que l'apprenant devient productif en moins d'un an. L'alternance présente également un bénéfice indirect (et plus difficilement quantifiable) pour les employeurs dans la mesure où l'apprenant demeure employé auprès de son entreprise de stage après sa formation.

Ce constat est cependant à nuancer au regard (i) de l'hétérogénéité de la situation des employeurs et secteurs, (ii) du taux élevé d'abandon / décrochage (impliquant un retour sur investissement souvent négatif, dans la mesure où le bénéfice de l'alternance pour les employeurs se concentre en fin de formation, là où le travailleur en formation est le plus productif)

2.3 Le potentiel de l'alternance

Les retours majoritaires des acteurs en Wallonie et à Bruxelles et les études internationales soulignent le potentiel de l'alternance comme levier transversal d'amélioration des programmes d'enseignement et de formation qualifiante

Voir Partie IV. « Perspectives transversales sur l'alternance » - Section 1 : « Pourquoi l'alternance ? (Avantages et désavantages de l'alternance) »

L'alternance présente des effets positifs à plusieurs niveaux, notamment :

- Les formations en alternance sont, en moyenne - et sans que ce soit une généralité - associées à des taux d'insertion dans l'emploi supérieurs aux formations de plein exercice ;
- L'alternance est un moyen permettant d'assurer une meilleure pertinence des compétences acquises avec la réalité des métiers ;
- L'alternance apparaît comme une pédagogie adaptée à la majorité des métiers (comme le démontrent les exemples de l'Allemagne, de la Suisse ou de l'Autriche), tant pour les formations de niveau secondaire que supérieur ;
- Au niveau international, il existe une corrélation négative entre la part des jeunes en alternance au sein d'un système scolaire et le taux de décrochage scolaire ;
- Certains acteurs soulignent que l'alternance joue également un rôle « d'ascenseur social » pour des apprenants qui, en l'absence de rémunération, n'auraient pas eu le choix de suivre une formation de plein exercice non rémunérée (la recherche existante est cependant contrastée sur cette question) ;
- L'alternance permet de répondre aux besoins d'une partie des apprenants de plus de 15 ans pour lesquels la formation (partiellement) dans et par le travail apparaît comme une modalité d'apprentissage plus motivante.

Certains acteurs notent par ailleurs que l'alternance est un moyen « automatique » indirect pour assurer la pertinence de l'offre de formation au regard des besoins sociétaux en talent ainsi que pour rapprocher le monde de l'enseignement qualifiant et de la formation du monde du travail.

L'alternance présente aussi un avantage potentiel en termes d'efficience pour les pouvoirs publics

Voir Partie VII, Chapitre 3d. « Financement » - Section « 2.2 : Première tentative d'estimation des coûts unitaires des opérateurs de formation professionnelle et de l'enseignement

Dans le cadre d'une formation en alternance, le fait qu'une partie des coûts de formation des apprenants soit à la charge des employeurs a en général pour conséquence indirecte une diminution du « coût par heure apprenant » pour les pouvoirs publics, toutes choses égales par ailleurs. L'analyse préliminaire des données semble confirmer que ce constat s'applique en Wallonie et à Bruxelles à l'heure actuelle (la différence est cependant limitée dans l'enseignement en alternance du fait du financement d'un nombre plus élevé d'accompagnateurs pour les apprenants). Dans le même temps, les employeurs acceptant d'accueillir un apprenant peuvent se voir verser des incitants financiers par les pouvoirs publics (c'est notamment le cas du Service Public de Wallonie) ce qui peut réduire – voire inverser – l'avantage de l'alternance en termes de coût pour les pouvoirs publics.

Un niveau d'ambition suffisamment élevé pour le développement de l'alternance pourrait engendrer un impact vertueux significatif sur le taux d'emploi

Voir Partie IV. « Perspectives transversales sur l'alternance » - Section 2 : « Quel impact potentiel d'un développement de l'alternance sur le niveau de l'emploi ? »

Au regard de la faible part qu'occupe actuellement l'alternance en Wallonie et à Bruxelles, un développement important du nombre d'apprenants en alternance serait nécessaire si l'objectif était de contribuer de manière significative à une amélioration des indicateurs d'emploi dans ces régions. Un calcul préliminaire, à titre d'ordre de grandeur uniquement[13], indique qu'un doublement du nombre d'apprenants en alternance (soit ~ 1.800 apprenants en alternance en plus par cohorte) aurait, au mieux, un effet marginal sur le taux d'emploi : +1.1% (points de pourcentage) pour les 15-24 ans et +0.3% pour les 25-64 ans. Par contraste, une « généralisation » de l'alternance à la majorité des formations qualifiantes (~2/3 des diplômés du qualifiant formés en alternance, soit ~18.000 apprenants en alternance en plus par cohorte) pourrait se traduire par une augmentation des taux d'emploi de ~8.4% et ~3.0% respectivement pour les 15-24 ans et les 25-64 ans. Une partie des acteurs souligne cependant que l'augmentation du taux d'emploi n'est pas et ne devrait pas être le seul ni le principal objectif poursuivi pour le développement de l'alternance.

L'alternance fait également l'objet de certaines critiques

Voir Partie IV. « Perspectives transversales sur l'alternance » - Section 1 : « Pourquoi l'alternance ? (Avantages et désavantages de l'alternance) »

Une partie (minoritaire) des acteurs et de la recherche avance quelques critiques : (i) les effets positifs en termes d'employabilité s'estomperaient avec le temps, (ii) la formation en alternance ferait courir le risque d'une spécialisation excessive à un métier existant, au détriment de l'acquisition des compétences transférables à long terme,[14] (iii) l'alternance ne serait pas aussi indiquée que l'enseignement de plein exercice pour fournir une formation générale, citoyenne et humaniste, notamment du fait que l'école est également un lieu de socialisation important pour le jeune. Pour certains acteurs, le développement de l'alternance en Wallonie et à Bruxelles serait par ailleurs devenu un « slogan », apparaissant comme une « panacée » au détriment d'une action politique plus profonde sur les problèmes transversaux de l'enseignement qualifiant et de la formation professionnelle (voir 3ème partie de la présente synthèse).

[13] Quantification en ordre de grandeur en considérant (i) que les apprenants en alternance sont dans l'emploi, augmentant le taux d'emploi (effet direct) et que (ii) les formations en alternance augmentent de ~10% le taux d'insertion post-formation, en comparaison à une formation de même niveau hors alternance (effet indirect) – voir détails dans le rapport complet.

[14] Les acteurs favorables au développement de l'alternance soulignent qu'il s'agit effectivement d'un point à prendre en compte (i) en s'assurant que les programmes déployés contribuent effectivement au développement de compétences transférables à long terme et (ii) en inscrivant l'alternance plus globalement dans les politiques de formation et d'apprentissage tout au long de la vie.

2.4 Facteurs explicatifs de la difficulté à développer l'alternance

L'absence de consensus sur une vision partagée, d'objectifs pour le futur de l'alternance et d'un plan d'action pour y parvenir

Voir Partie IV. « Perspectives transversales sur l'alternance » - Section 2 : « Quelle vision et quels objectifs pour l'alternance en Wallonie et en RBC ? »
Voir Partie VII, Chapitre 3a. « Régulation et pilotage systémique » - Section « 1 : Constats spécifiques à l'alternance »

Au-delà des déclarations d'intention sur l'objectif général de « développer l'alternance » et d'en faire une « filière d'excellence », il n'existe pas, à l'heure actuelle – tant au niveau des décideurs politiques qu'au sein des acteurs de l'alternance – d'accord sur une vision concrète pour le futur de l'alternance et ce, au niveau qualitatif comme quantitatif et organisationnel :

- ***Au niveau qualitatif,*** s'agit-il d'améliorer la qualité des formations en alternance existantes ? D'y attirer un autre public d'apprenants ? De développer le nombre d'apprenants en alternance ou les métiers couverts par des formations en alternance ?
- ***Au niveau quantitatif,*** l'objectif est-il de généraliser l'alternance à la quasi-totalité des formations qualifiantes à un « métier » ou de réaliser une augmentation « marginale de l'alternance » dans les ordres de grandeur existants ?
- ***Au niveau organisationnel,*** le développement de l'alternance doit-il se penser : au sein de ses opérateurs « historiques » ou en ouvrant le champ d'action à d'autres opérateurs ? Dans le cadre organisationnel actuel ou en en diversifiant les modalités ?

L'absence d'une vision explicite sur ces différents points – et d'un plan d'action intégré pour y parvenir – apparaissent comme un premier facteur d'explication de l'échec relatif des tentatives déployées au cours des dernières années pour développer l'alternance et en faire une « filière d'excellence ».

L'absence d'instance pilote capable de jouer le rôle moteur de développement de l'alternance

Voir Partie VII, Chapitre 3a. « Régulation et pilotage systémique » - Section « 1 : constats spécifiques à l'alternance » - Sous-section « F. L'OFFA, un pilote inachevé au fonctionnement difficile »

Une partie des acteurs reconnaît l'utilité des contributions de l'OFFA, notamment en ce qui concerne la création d'un dialogue régulier entre acteurs de l'alternance, la mise en place du contrat d'alternance, le paiement des primes – en Wallonie – et le développement d'une plateforme d'appariement de l'offre et de la demande de places de stage. L'OFFA n'est cependant pas parvenu à s'imposer comme un réel « moteur » du développement de l'alternance en Wallonie et à Bruxelles. Cette situation s'explique par le fait que, dans sa configuration actuelle, (i) ni son mandat, ni sa gouvernance, ni les ressources et leviers d'action à sa disposition ne paraissent adaptés pour lui permettre de jouer ce rôle, (ii) l'OFFA n'a pas été investi par tous les acteurs de l'alternance pour jouer ce rôle de « moteur collectif ». De plus, la portée d'action actuelle de l'OFFA est limitée à la formation en apprentissage pour les jeunes apprenants, et ne comprend pas le volet adulte[15].

L'OFFA est par ailleurs bloqué par certains points de désaccord persistants entre acteurs (voir ci-dessous) ainsi qu'une implication limitée de certains (en particulier bruxellois) qui n'y voient pas ou peu d'utilité (voire une source de lourdeur et de complexité) ainsi qu'un outil utilisé avant tout par la Wallonie pour son usage propre. Le déploiement d'un plan d'action réussi pour le développement de l'alternance nécessiterait ainsi probablement une réflexion sur l'outil de pilotage qui lui serait approprié.

[15] C'est en tout cas la situation « de fait » à l'heure actuelle. Au niveau juridique, il existe différentes interprétations de l'étendue du périmètre de compétence confié à l'OFFA par l'accord de coopération.

En ce qui concerne le contrat d'alternance, celui-ci fait l'objet de retours limités des acteurs de tous types : il semble être vu comme un « acquis positif » désormais globalement bien inscrit et installé dans les pratiques (malgré certains points de douleur secondaires demeurant, comme son application encore hétérogène à certains endroits).

Attirer un plus grand nombre d'apprenants et d'employeurs : principale difficulté à relever pour développer l'alternance

Les obstacles au développement de l'alternance en Wallonie et à Bruxelles tiennent avant tout aux difficultés suivantes :

- **Attirer suffisamment d'apprenants** vers les filières en alternance – et particulièrement en ce qui concerne les métiers en forte demande et les métiers d'avenir – tant en termes quantitatifs (nombre d'apprenants) que qualitatifs (apprenants motivés et disposant des compétences comportementales et de base nécessaires) ;
- **Attirer plus d'employeurs** pour ouvrir des places de formation – particulièrement dans les métiers / secteurs qui ne rencontrent pas de manière structurelle des difficultés de recrutement

Voir Partie V. « Diagnostic des facteurs d'output et de résultat » - Section : « 1 : Participation et complétion des formations en alternance » et Partie VII, chapitre 1a. « Apprenants » chapitre 1b. « Employeurs, secteurs et

Même s'il n'a pas été possible de quantifier formellement l'importance de ces deux facteurs, les retours des acteurs pointent vers une image nuancée : pour les métiers en forte demande, c'est la difficulté à attirer suffisamment d'apprenants qui pose principalement problème ; pour les autres métiers, si l'alternance peine à attirer des apprenants, la difficulté à trouver suffisamment de places de stage est plus souvent le principal facteur bloquant.

Bien plus que le développement de l'offre ou l'amélioration de la qualité de la formation, la clé d'un développement réussi de l'alternance tient dès lors à la mise en place de leviers d'action permettant d'agir directement sur ces deux éléments. Au regard des taux de décrochage / abandon élevés, une amélioration sur ce point serait également de nature à contribuer à une augmentation du nombre de diplômés de l'alternance.

Le positionnement structurel de l'alternance (particulièrement pour les jeunes) dans les parcours d'enseignement et de formation qualifiants, obstacle (bloquant ?) à son développement

Voir Partie VII, Chapitre 3c. « Offres et parcours » - Sous-section « 2.1 : Structure de l'offre de parcours de formation en alternance »

L'enseignement et la formation en alternance se trouvent structurellement ancrés dans une position de « filière de relégation parmi les filières de relégation » dans un système caractérisé par (i) une hiérarchisation des filières d'enseignement se traduisant par un mécanisme de gestion de la diversité des publics scolaires par une réorientation en cascade entre filières, (ii) l'obligation scolaire jusqu'à 18 ans et l'absence d'alternative à l'alternance pour la prise en charge des mineurs pour lesquels l'enseignement à temps plein n'apparaît plus comme une solution viable, (iii) l'absence de dispositifs spécifiques d'orientation positive « à l'échelle » vers l'alternance, (iv) un attachement d'une partie des acteurs de l'alternance à son rôle historique social de (re)scolarisation (héritage de l'Enseignement à Horaire Réduit).

En conséquence, l'alternance concentre des élèves en situation d'échecs successifs. Cet état de fait apparaît comme le principal facteur explicatif aux échecs répétés des tentatives de développement de ce type de formation : toute initiative individuelle d'amélioration de l'alternance « dans son cadre existant » fait inéluctablement face à la « force gravitationnelle » plus importante des facteurs structurels ci-dessus sur lesquels elle ne peut avoir qu'un effet marginal.

Sortir de ce paradigme nécessitera soit un changement du positionnement structurel de l'alternance dans les parcours scolaires, soit – si le choix est fait de rester dans le cadre existant – l'adoption d'un ensemble cohérent de mesures suffisamment fortes pour « contrebalancer » les facteurs énoncés.

Le manque de connaissances et l'absence de dispositif proactif d'orientation positive vers les formations en alternance

Voir Partie VII, Chapitre 2a. / 2b. « Promotion et image des métiers et formations, et orientation vers la formation » - Section « A. Défi majeur » - Sous-section « v. Image négative, méconnaissance et choix négatifs de l'alternance »

En lien avec le point précédent, l'alternance et son potentiel demeurent largement méconnus des apprenants potentiels et de leur famille, des employeurs ainsi que des autres acteurs de l'enseignement de plein exercice, de la formation professionnelle et de l'orientation. En outre, alors que les autres acteurs de l'enseignement et de la formation professionnelle ont bien souvent un « intérêt » (explicite ou implicite) à « conserver les apprenants dans leurs dispositifs », il n'existe pas à l'heure actuelle de dispositif « à l'échelle » d'orientation proactive et positive vers l'alternance, que ce soit depuis l'enseignement de plein exercice ou par le biais d'autres acteurs de la formation professionnelle[16]. Ces facteurs placent les opérateurs d'alternance dans une position difficile - et isolée - en termes de recrutement d'apprenants.

L'image négative de l'alternance, cause ou conséquence de son positionnement ?

Voir Partie VII, Chapitre 2a. / 2b. « Promotion et image des métiers et formations, et orientation vers la formation » - Section « A. Défi majeur » - Sous-section « v. Image négative, méconnaissance et choix négatifs de l'alternance »

L'image négative de l'alternance est également avancée par certains comme un des principaux obstacles à son développement, appelant à des actions spécifiques pour promouvoir une meilleure image et une meilleure connaissance de cette dernière. Pour d'autres cependant, cette image négative est le résultat du positionnement structurel de l'alternance dans les parcours de formation (voir point précédent) : améliorer l'image de l'alternance ne serait pas, de manière isolée, un levier d'action efficace tant que ce point n'aura pas été adressé.

La persistance de « points de tension » non-résolus appelant à un arbitrage politique

Voir Partie VII, Chapitre 3a. « Régulation et pilotage systémique » - Section « Constats spécifiques à l'alternance » - Sous-section « E. Points de tensions non-résolus »

Au-delà des facteurs qui précèdent, plusieurs « points de tension non résolus » et de « nœuds persistants » sont apparus de manière répétée comme des obstacles de fond au développement de l'alternance. La résolution décisive de ces questions – qui appelle à un arbitrage politique intra-francophone – est considérée, pour beaucoup, comme un autre prérequis à un développement réussi de l'alternance. Il s'agit de :

- **La reconnaissance limitée des certifications et des certificats PME des opérateurs wallons et bruxellois,** en comparaison avec l'enseignement (CESS, CE6P et, dans une moindre mesure CQ) : celle-ci est perçue comme une iniquité pour leurs apprenants et un obstacle à leur développement mais faisant l'objet d'une fin de non-recevoir par la majorité des acteurs de l'enseignement qui estime que la formation générale au sein des opérateurs régionaux n'est pas comparable à celle délivrée au sein de l'enseignement (différences objectives notamment en termes de nombre de jours de formation générale et d'exigence statutaire au niveau du corps enseignant). Au regard des divergences de points de vue sur la qualité relative des formations des deux types d'opérateurs, une objectivation préalable de la réalité pourrait aider à clarifier et factualiser le « champ de possibilités » ;

Voir Partie VII, Chapitre 2d. « Evaluation, validation et certification des acquis » - Section « A. La certification, nœud de tensions intra-francophone »

[16] Même si, pour une partie des apprenants, le choix de l'alternance est déjà aujourd'hui le produit d'une démarche positive d'(auto-)orientation

- Dans un contexte de pénurie d'apprenants, la **concurrence de périmètre entre CEFA et opérateurs wallons et bruxellois sur le public jeune** : perçue par certains comme source de problèmes (confusion et complexité pour les apprenants et les employeurs, concurrence négative et inefficiente de l'offre, source d'animosité entre opérateurs…) et comme une richesse par d'autres (facteur d'émulation positif à réguler, offre différenciée en fonction des publics…) ;

Voir Partie VII, Chapitre 3b. « Organisation de l'écosystème » - Section « 1 : Constats spécifiques à l'alternance » -Sous-sections A et B

- Dans un contexte de difficulté à attirer un nombre plus important d'apprenants, **la concurrence (croissante) de périmètre entre opérateurs et avec les dispositifs de formation professionnelle pour le public adulte** (p.ex., entre IFAPME / EFP-SFPME et Forem-Bruxelles Formation-Actiris) : pour certains acteurs, cette concurrence constitue une opportunité de développer l'alternance tandis que pour d'autres, elle est une source de confusion et d'effets pervers. Elle est en tout cas une source de tension (croissantes[17]) entre opérateurs, compliquant leur collaboration et la prise de décision quant à l'évolution du système actuel

Voir Partie VII, Chapitre 3b. « Organisation de l'écosystème » - Section « 1 : Constats spécifiques à l'alternance » -Sous-sections A et B

Malgré les points qui précèdent : existence d'opportunités d'amélioration de l'alternance

Sur base des éléments qui précèdent, le présent Etat des lieux a permis d'identifier deux types de pistes d'action possibles évoquées par les acteurs :

- Un **ensemble de pistes d'amélioration qui pourraient être mises en œuvre *dans le cadre organisationnel actuel de l'alternance*** et qui, combinées dans un plan d'action cohérent, pourraient permettre un développement significatif de l'alternance tant au niveau qualitatif que quantitatif (en particulier au regard du faible nombre d'apprenants et d'employeurs qui y participent, en comparaison avec d'autres pays) (voir Section 2.5 ci-dessous) ;
- Par ailleurs, une série de **pistes d'action** qui ***sortent du cadre actuel d'organisation de l'alternance*** et portent sur des **changements structurels** de ce dernier et de la place de l'alternance dans les parcours d'enseignement et de formation (voir Section 2.6 ci-dessous)

Dans les deux cas, comme indiqué ci-dessus, un développement réussi de l'alternance nécessiterait avant toute chose (i) de se doter d'une vision, d'objectifs et d'un plan d'action pour y parvenir, (ii) et sur base du point précédent, d'arbitrer de manière décisive les points de tension identifiés ci-dessus. Pour se mettre d'accord sur une vision et définir les objectifs spécifiques, il serait utile de détailler, évaluer et ensuite prioriser les différentes pistes évoquées ci-dessous en intégrant également les contraintes RH et financières à respecter et en impliquant les différentes parties prenantes, ces travaux dépassant le cadre du mandat reçu dans le cadre de cet Etat des lieux.

Pour enclencher une dynamique de changement, certains acteurs insistent par ailleurs sur la nécessité d'une communication claire des gouvernements et collèges sur les objectifs quantitatifs qu'ils souhaitent atteindre et la nature prioritaire de ce chantier (cf. exemple de la réforme menée en France au cours des dernières années).

[17] Au fur et à mesure de la croissance de dispositifs de formation présentant toutes ou une partie des caractéristiques de l'alternance en dehors de son cadre historique (voir Section 2.1)

2.5 Pistes évoquées par les acteurs pour l'amélioration de l'alternance dans son cadre actuel

Cette Section résume les pistes d'amélioration potentielles de l'alternance « dans son cadre existant »[18] les plus fréquemment relevées par les acteurs. Ces éléments font l'objet de retours contrastés (pas d'unanimité sur les mesures à mettre en œuvre) qui sont analysés en détail dans le rapport complet. La présente Section est à lire en addition aux opportunités d'amélioration identifiées dans les « constats transversaux ».

Promotion de l'alternance et de son image

Opportunité potentielle de mettre en place des initiatives / campagnes visant à améliorer l'image de l'alternance et à mieux communiquer son intérêt pour les apprenants potentiels et leur famille ainsi que pour les employeurs / secteurs, notamment pour les métiers en pénurie.

Si les retours sont contrastés sur la pertinence d'une mesure générale de promotion de l'alternance via des « campagnes » (voir Section 2.4), le déficit d'information revient en revanche comme l'un des principaux « points d'amélioration potentiels » (ne semblant qu'être partiellement adressé par les initiatives existantes) en ce qui concerne (i) les employeurs, (ii) les autres acteurs de l'enseignement (enseignants, directions…), de la formation et de l'orientation (agents des offices régionaux de l'emploi, CPMS…), pour lesquels des mesures plus « ambitieuses » de promotion / information de l'alternance ou prospection d'employeurs sont considérées comme un levier d'action prioritaire par une grande partie des acteurs rencontrés.

Voir Partie VII, Chapitre 2a. / 2b. « Promotion et image des métiers et formations, et orientation vers la formation » - Section « D. Questionnements sur l'opportunité / la nécessité d'élever le niveau d'ambition et les moyens déployés »

Amélioration de l'orientation vers l'alternance, des conditions d'accès et de la préparation à l'alternance

Pour répondre à la problématique centrale du manque de candidats apprenants et de leur manque de préparation et de compétences « à l'entrée », opportunité potentielle de (i) mettre en place des mécanismes plus systématiques ou des incitants pour l'orientation positive des apprenants vers les opérateurs d'alternance, (ii) renforcer les conditions d'accès à l'alternance, p.ex., la suggestion de plusieurs acteurs de moduler à la hausse l'âge d'entrée en alternance ou de respecter la condition d'avoir clôturé avec succès le tronc commun allongé tel que prévu par le Pacte pour un Enseignement d'Excellence (réserve : cette démarche pourrait produire des effets inverses au but recherché et, si elle était appliquée, nécessiterait des mesures alternatives de prise en charge des apprenants « non admis » au risque, à défaut, d'augmenter le taux de décrochage scolaire), (iii) développer des initiatives de préparation à l'alternance (point recueillant un large support des acteurs rencontrés et mis en œuvre avec succès dans d'autres pays).

Voir Partie VII, Chapitre 1a. « Apprenants » - Section 2 : « Conditions d'accès et préparation à l'alternance »

[18] Accord de coopération-cadre relatif à la formation en alternance, conclu à Bruxelles le 24 octobre 2008, entre la Communauté française, la Région wallonne et la Commission communautaire française.

Développement de la fluidité des parcours

Opportunité potentielle de développer la fluidité des parcours permettant un passage plus facile de l'alternance vers les autres filières et l'accès à l'enseignement supérieur ou post-secondaire, en alternance ou non (lien avec le « nœud » relatif à la certification ci-dessous). (Voir aussi le constat transversal sur ce point en Section 3 ci-dessous).

Voir Partie VII, Chapitre « 3c. Offres et parcours » - Section 2 : « Parcours de formation » - Sous-section 2.2 : « Perméabilité et fluidité des parcours de formation »

Reconnaissance des certifications des opérateurs de formation en alternance

Amélioration de la reconnaissance des certifications des opérateurs wallons et bruxellois de formation en alternance (tant au niveau de la formation générale que technique ; par les acteurs du monde du travail comme par les autres opérateurs de formation / enseignement). A noter cependant qu'il s'agit ici d'un point de tension sur lequel il n'y a pas d'accord entre acteurs (voir ci-dessus). L'accès automatique au CQ pour les formations régionales couvertes par un profil de formation SFMQ complet est considéré par les acteurs régionaux comme une mesure à envisager à court terme (sans cependant que ce point ne fasse l'unanimité).

Voir Partie VII, Chapitre 2d. « Evaluation, validation et certification des acquis »

Opportunité d'améliorer l'offre de formation en alternance

Le sous-développement et la distance au domicile de l'offre de formation n'apparaissent pas comme les facteurs déterminants de l'absence de croissance de l'alternance en Wallonie et à Bruxelles au cours des dix dernières années. Tant les données analysées que les retours majoritaires des acteurs indiquent que la difficulté à attirer plus d'apprenants et d'employeurs est le facteur déterminant. Des opportunités d'action pourraient cependant être explorées au regard des constats suivants :

Voir Partie IV. « Transparence sur l'offre d'enseignement et de formation » et Partie VII, Chapitre 3b. « Organisation de l'écosystème » - Section : « Constats spécifiques à l'alternance », Sous-section C : « Question de la généralisation des CEFA »

- Le développement d'une offre en alternance pour les métiers non encore couverts pourrait être une opportunité d'action (sur les 320 métiers offerts comme formation en alternance en Allemagne, 56% sont offerts en alternance en Wallonie et à Bruxelles… les métiers non couverts sont cependant ceux qui, en général, attirent peu d'apprenants : 24 des 26 métiers qui ont les plus gros volumes de diplômés en Allemagne – ~60% du total – sont déjà offerts en alternance en Wallonie et à Bruxelles) ;
- L'orientation vers l'alternance présentant un niveau trois fois plus faible dans les établissements de l'enseignement secondaire n'ayant pas de partenariat avec un CEFA suggère une opportunité potentielle de généralisation des partenariats à tous les établissements offrant de l'enseignement secondaire qualifiant de plein exercice ;
- La couverture locale de l'offre en alternance variable par bassin (23 métiers sont offerts seulement dans un ou deux bassins) suggère une opportunité de développer plus systématiquement dans tous les bassins l'offre en alternance pour les métiers en forte demande et d'avenir – ce point nécessite cependant des analyses plus approfondies pour aboutir à des conclusions fiables (pertinence des métiers concernés dans chaque bassin, et existence d'une demande suffisante d'apprenants comme cause racine de l'absence de croissance de l'offre) ;
- L'efficience de la planification de l'offre (pour les jeunes) présente une marge d'amélioration : pour 41% des formations en alternance pour jeunes en Wallonie, il existe une autre offre de formation en alternance au même métier à moins de 5 km (et dans 58% de ces cas, l'une des formations compte moins de 5 apprenants inscrits) ;

- A Bruxelles, la participation aux formations de l'EFP est plus faible au Nord et à l'Est de Bruxelles, zones plus éloignées du site de l'EFP[19]

Amélioration de l'accompagnement des apprenants et coordination entre acteurs

Voir Partie VII, Chapitre 1a. « Apprenants » - Section 4 : « Accompagnement individualisé des apprenants » - Sous-section 4.1 : « Zoom sur l'alternance » et Chapitre 1c. « Formateurs et enseignants » - Section « Coordination formateurs / enseignants et accompagnateurs / tuteurs au sein des employeurs »

Retours globalement positifs des apprenants sur leur accompagnement en stage (c'est l'un des points forts de l'alternance) mais des opportunités potentielles d'amélioration identifiées pour améliorer (i) l'accompagnement des apprenants dans la recherche de stage et l'initiation de la relation contractuelle avec l'employeur, (ii) la qualité et le systématisme du travail des accompagnateurs / référents des centres de formation / délégués à la tutelle (meilleurs outillage et formation, adoption de méthodes de travail partagées, renforcement quantitatif potentiel à l'IFAPME / SFPME), (iii) la formation et l'accompagnement des tuteurs au sein des employeurs.

Par ailleurs, est relevée une marge d'amélioration importante en termes de coordination entre (i) enseignants / formateurs en centre et accompagnateurs d'une part et (ii) opérateurs de formation (accompagnateurs, enseignants / formateurs) et employeurs (tuteurs) d'autre part. Enfin, les acteurs de l'enseignement soulignent l'opportunité d'une meilleure inclusion de l'alternance avec l'enseignement de plein exercice au sein des établissements scolaires (l'alternance reste encore parfois organisée séparément tant en termes de lieux que d'activités d'enseignement).

Une piste d'amélioration potentielle est également à envisager au niveau de l'accompagnement des apprenants dans leur recherche de stage, plusieurs acteurs mentionnant cette période comme un point de douleur du processus.

Simplification de l'alternance pour les employeurs

Voir Partie VII, Chapitre 1b. « Employeurs, secteurs et partenaires sociaux » - Section 1 : « Constats relatifs à l'alternance »

La multiplicité des points de contact avec les opérateurs de l'alternance est apparue de manière récurrente comme point de douleur, complexifiant la participation des employeurs (notamment en termes de multiplication des démarches auprès de différents opérateurs, de méthodes de travail et de procédures différentes entre opérateurs…). Entre autres opportunités mentionnées par les acteurs, l'accompagnement des entreprises lors de leur premier contrat d'alternance et la réduction du nombre de points de contact pour les entreprises (en particulier pour les CEFA) constituent des possibilités de simplification.

Certains acteurs soulignent par ailleurs l'opportunité de simplifier la charge administrative pour les employeurs via notamment l'adoption d'un véhicule juridique adapté au niveau social et fiscal et / ou un meilleur accompagnement des employeurs participant pour la 1ère fois à l'alternance (demande revenant particulièrement pour les PME).

Amélioration de la pertinence de la formation technique, particulièrement en centres CEFA au regard de la réalité actuelle des métiers

Voir Partie V. « Diagnostic des facteurs d'output et de résultat » - Section 7 : « Qualité des formations »

Dans les CEFA en particulier, opportunité de renforcer la pertinence de la formation technique au regard de la réalité actuelle des métiers (Voir « constats transversaux relatifs aux enseignants ainsi qu'à l'analyse de l'offre de formation dans l'enseignement »), avec cependant une hétérogénéité de la pertinence actuelle de la formation technique entre CEFA.

[19] Un projet de création d'un 2ème site est en cours de réalisation à Schaerbeek grâce au financement des études préalables par Beliris et pourrait modifier ce constat à moyen terme (délai prévu : 6 ans).

Lutte contre le décrochage / l'abandon de formation en alternance

Voir Partie VII, Chapitre 1a. « Apprenants » - Section 5 : « Lutte contre le décrochage scolaire »

Opportunité de mettre en place, au sein de chaque type d'opérateur, un plan ambitieux de lutte contre le décrochage / l'abandon de formation en cours de parcours (en travaillant dès l'amont). Le déploiement d'un plan général de lutte contre le décrochage est en préparation dans l'enseignement en général et des initiatives sont également en cours au niveau régional et entre entités fédérées[20]. La question se pose cependant de l'opportunité d'adopter des mesures additionnelles et / ou plus ambitieuses spécifiquement pour les apprenants en alternance.

Assurance d'une formation en centre et d'un accueil en entreprise de qualité pour tous

Voir Partie VII, Chapitre 1b. « Employeurs, secteurs et partenaires sociaux » - Section « 1.4 : La procédure d'agrément et les conditions d'accès pour accueillir un apprenant en alternance »

Pour combattre l'image de filière de relégation et réduire les « mauvaises expériences » (fréquemment citées par les apprenants et les employeurs comme l'une des causes de leur non-participation à l'alternance), opportunité potentielle de mettre en place des mécanismes au niveau des opérateurs (p.ex., assurance qualité, évaluations externes) et des employeurs (p.ex., en cas d'abus constaté) pour assurer un niveau minimal de qualité pour l'ensemble des formations en centre et l'accueil en entreprise. Certaines initiatives de ce type existent déjà (par ex. commission de médiation de l'OFFA) mais avec un impact jugé trop limité à ce stade par certains acteurs.

Appariement entre offre et demande

Voir Partie VII, Chapitre 1a. « Apprenants » - Section « 3 : Appariement entre l'offre et la demande de stage pour les apprenants en alternance »

En lien avec le constat relatif à la coexistence (i) d'un nombre significatif d'apprenants en alternance éprouvant des difficultés à trouver une place de stage, (ii) dans le même temps, de nombreux employeurs se déclarant disposés à accueillir un ou des stagiaires supplémentaires, opportunité de développer des services efficaces d'appariement de l'offre et de la demande de stage.

Incitants financiers (pour les apprenants, les employeurs et / ou les opérateurs)

Retours contrastés sur l'opportunité de :

- Renforcer les incitants financiers et / ou le ***niveau de rémunération des apprenants***[21] (en particulier dans les secteurs / métiers en pénurie). Le niveau actuel en Wallonie et à Bruxelles apparaît moins élevé que dans la majorité des pays où l'alternance est plus développée (même en contrôlant pour les différences de niveau de productivité du travail). En outre, les primes existantes en Wallonie et à Bruxelles ne représentent que 1 à 8% du montant total de la rémunération et n'ont eu jusqu'à présent qu'un effet limité ;

Voir Partie VII, Chapitre 1a. « Apprenants » - Section « 1 : Rémunération, incitants et obstacles à la formation »

- Renforcer les ***incitants financiers pour les employeurs***. Mesure plébiscitée par certains acteurs et ayant produit des effets positifs dans le cadre de certaines réformes à l'international mais (i) n'ayant pas été accompagnée d'effets positifs dans certains autres pays / réformes faisant l'objet d'évaluations contrastées dans les rapports internationaux, (ii) ne figurant pas parmi les demandes prioritaires de la majorité des employeurs et secteurs rencontrés dans le cadre de l'Etat des lieux. Certains acteurs soulignent la pertinence de différencier les incitants en fonction des secteurs et / ou du type d'employeurs, en les

Voir Partie VII, Chapitre 1b. « Employeurs, secteurs et partenaires sociaux » - Section « 1 : Constats relatifs à l'alternance »

[20] Par exemple, un accord de coopération entre la Communauté française, la Communauté flamande, la RBC, et la Cocof en vue de renforcer les engagements communs pour répondre aux besoins spécifiques de l'enseignement à Bruxelles, dont un chapitre consacré au décrochage, est en cours de négociation.

[21] Une analyse des incitants financiers à l'emploi, y compris la prime alternance et la prime « Tuteur », est en cours à Bruxelles. Les résultats sont attendus pour le 1er trimestre 2023.

concentrant sur les employeurs pour lesquels le recours à l'alternance est « plus coûteux » ou complexe (par ex. les PME et TPME).

- Adapter ***les mécanismes de financement des opérateurs de formation / orientation*** (d'alternance mais aussi hors alternance : établissements de l'enseignement secondaire de plein exercice, offices régionaux de l'emploi) pour mieux inciter / récompenser l'orientation vers ou l'organisation des formations en alternance[22]. Cette démarche présente cependant le risque de favoriser une orientation biaisée par des motifs financiers. Une autre opportunité d'action visant à favoriser les mesures de réduction de l'abandon / décrochage pourraient être un financement partiel en fonction du taux de réussite et / ou de complétion des formations.

  Voir Partie VII, Chapitre 3d. « Financement » - Section « 3 : Modalités de financement des opérateurs »

  Il est cependant à noter que, au-delà des aspects incitatifs, le manque de moyens n'est pas revenu comme l'une des causes racines du sous-développement de l'alternance et de sa croissance limitée ces dernières années. Par exception, l'opérateur régional bruxellois indique cependant l'existence d'une liste d'attente importante pour la formation pour adultes du fait d'une capacité d'accueil limitée dans un cadre budgétaire qui n'a pas été augmenté ces dernières années : ce point ne fait cependant pas l'unanimité, certains considérant qu'avant d'augmenter les budgets, il conviendrait de résoudre les autres problèmes rencontrés (haut taux de décrochage, faible taux d'apprenant avec un « stage » : voir plus haut).

Diversification des modalités d'alternance

Les modalités d'organisation de l'alternance sont actuellement peu différenciées en Wallonie et à Bruxelles (en termes de durée totale, de répartition du temps entre formation en centre / école et au sein de l'employeur, d'âge de début de l'alternance, de possibilité de partager un contrat d'alternance entre différents employeurs…) et jugées par certains acteurs comme non adaptées aux besoins spécifiques des différents métiers, employeurs et apprenants. Certains acteurs suggèrent dès lors de diversifier les modalités d'organisation de l'alternance par secteur (à noter des retours contrastés sur l'importance de cet élément) [23]. A Bruxelles, des accords sectoriels tentent d'adapter les modalités des formations aux réalités du terrain. Pour certains, cette piste présente cependant le risque de « brouiller » et de « complexifier » le dispositif d'alternance.

Voir Partie VII, Chapitre 2c. « Pédagogie et compétences transversales » - Section « 1 : Pertinence et organisation de l'apprentissage en milieu de travail »

Renforcement de l'engagement des employeurs et des secteurs, en particulier le secteur public et les grandes entreprises

Une participation hétérogène des secteurs à l'alternance est observée, ouvrant une opportunité d'actions spécifiques en concertation avec les secteurs / employeurs concernés (le cas échéant, via les fonds sectoriels), et distinctes en fonction des dynamiques régionales. En particulier le taux de participation à l'alternance est plus faible au sein (i) des grandes entreprises (5-10% des entreprises de plus de 50 travailleurs participant à l'alternance vs ~33% en France et ~60% en Allemagne), (ii) du secteur public, qui accueille <1% des apprenants en alternance (et où les règles relatives à la gestion des ressources humaines sont encore souvent un obstacle à la participation à l'alternance). Certains acteurs mentionnent l'opportunité potentielle d'agir par le biais d'accords structurels avec ces employeurs (potentiellement

Voir Partie VII, Chapitre 1b. « Employeurs, secteurs et partenaires sociaux » - Section « 1 : Constats relatifs à l'alternance »

[22] Un exemple existe déjà, en Wallonie, avec les primes P4 pour les opérateurs.

[23] Des accords sectoriels existent déjà dans certains secteurs / régions pour adapter les modalités d'organisation aux besoins sectoriels. Certains « parcours mixtes » de formation en alternance existent déjà dans l'enseignement secondaire en alternance.

plus efficaces que des initiatives individuelles pour un apprenant ou un accord bilatéral avec un seul opérateur).

Le défi de l'augmentation de la participation des employeurs à l'alternance en Wallonie et à Bruxelles renvoie notamment à (1) la capacité à réduire le taux de décrochage et assurer un niveau de compétences, de maturité et de motivation suffisant des candidats à l'alternance, (2) au manque de culture historique et d'écosystème d'alternance au sein du monde du travail en Belgique francophone, (3) au niveau hétérogène de structuration des secteurs, (4) au ratio coût / bénéfice plus faible et les obstacles plus importants dans l'accès à l'alternance pour certains employeurs (notamment les T-PME) et/ou secteurs, (5) à la spécificité des tissus économiques wallon et bruxellois (voir paragraphe suivant), (6) aux attentes (jugées par certains) irréalistes d'une partie des employeurs / secteurs (au regard de ce qu'il est raisonnable d'attendre professionnellement d'un jeune de 15-16 ans) et (7) à l'importance des dispositifs d'emplois aidés en Wallonie et à Bruxelles (qui rendent « moins intéressant » le recours à l'alternance pour une partie des employeurs), (8) à l'appariement effectif entre offre et demande de stage en alternance, (9) la valorisation des employeurs qui jouent un rôle plus important que la moyenne dans la formation initiale des travailleurs. Développer l'alternance à l'échelle nécessitera d'apporter des réponses concrètes sur ces différents éléments pour « débloquer » la participation des employeurs à l'alternance.

En ce qui concerne les spécificités du tissu économique, les analyses factuelles amènent cependant à nuancer son poids comme facteur explicatif. Si le niveau plus faible de la demande totale d'emploi en Wallonie et à Bruxelles (par rapport à l'Allemagne p. ex.) peut expliquer une demande globale moins forte pour les stagiaires en alternance, il convient de noter que ni une répartition sectorielle différente, ni des différences en termes de distribution de la taille des entreprises ne sont à elles-seules suffisantes pour expliquer la différence de développement de l'alternance en comparaison aux autres pays européens où l'alternance est plus développée. A contrario, dans un contexte de développement limité de l'alternance dans l'enseignement supérieur, la prévalence d'une demande d'emploi plus fortement centrée sur les diplômés du supérieur en Wallonie et à Bruxelles est un facteur explicatif significatif (voir Section 2.6 sur l'opportunité de développer l'alternance dans le supérieur).

2.6 Pistes évoquées par les acteurs pour le développement de l'alternance au-delà de son cadre actuel

Au-delà des pistes évoquées pour améliorer l'alternance dans son cadre actuel, et au regard du constat clé relatif au positionnement de l'alternance comme « filière de relégation parmi les filières de relégation », une partie des acteurs estime que seuls des changements structurels seraient de nature à permettre un réel développement – quantitatif et qualitatif – de l'alternance en Wallonie et à Bruxelles. Plus encore que les éléments repris dans la Section précédente, les opportunités potentielles d'action mentionnées ci-dessous font l'objet de retours contrastés des acteurs (pas d'unanimité sur les mesures à mettre en œuvre, seule une minorité d'acteurs s'est exprimée sur ces idées, certains soulignant que des pistes envisagées pourraient être contre-productives, impraticables ou produire des effets pervers). Leur mise en œuvre présenterait des défis d'implémentation significatifs (en termes organisationnels, de transition sociale…) et nécessiterait des ajustements réglementaires. Dans le cas de Bruxelles, ces opportunités devront, si adoptées, s'articuler avec un volet flamand (non couvert dans le cadre de cet Etat des lieux, axé principalement sur le périmètre francophone).

La généralisation de l'alternance comme modalité pédagogique

Voir Partie VII, Chapitre 3c. « Offres et parcours » - Section « 2 : Parcours de formation » - Sous-section « Structure et définition de l'offre de parcours – spécifique à l'alternance »

Une première piste évoquée par certains acteurs est la généralisation de l'alternance à la majorité des programmes d'enseignement ou de formation qualifiants à un métier.

Pour la formation initiale des publics jeunes, ceci pourrait, par exemple, prendre la forme d'une généralisation des parcours mixtes dans l'enseignement secondaire (pour l'ensemble des options du qualifiant, organisation d'une partie des cursus d'enseignement qualifiants dans le plein exercice, et une partie en alternance, comme cela a p.ex. été réalisé en Norvège) ou d'une conversion à l'alternance de métiers / secteurs entiers (p.ex., la construction). Certains acteurs soulignent que cette option est déjà, en grande partie, possible dans le cadre réglementaire existant (certaines OBG ayant récemment été réorganisées sur un modèle de parcours mixte).

En ce qui concerne la formation pour adultes, cela pourrait prendre la forme d'un engagement à organiser en alternance toute formation qualifiante d'une durée minimale (voir aussi le point sur l'enseignement supérieur ci-dessous).

Cette piste, si elle permettrait effectivement de sortir l'alternance de son statut de filière de relégation (et a effectivement été mise en œuvre dans d'autres pays), présente cependant plusieurs défis, dont en premier lieu celui de trouver suffisamment de « places de stage » pour accueillir l'ensemble des apprenants concernés (voir ci-dessus).

Enfin, certains acteurs soulignent que l'alternance ne convient pas nécessairement pour tous les publics, ni pour tous les métiers (avis contrastés sur ce point).

Ouverture de l'alternance à d'autres opérateurs dans un cadre commun

Voir Partie VII, Chapitre 3b. « Organisation de l'écosystème » - Section « 1 : Constats spécifiques à l'alternance » - Sous-section « B. Diversification des opérateurs de formation en alternance »

Une autre piste évoquée est l'ouverture de l'alternance à un plus grand nombre de types d'opérateurs (comme par ex. l'Enseignement de Promotion Sociale), comme outil pour favoriser son développement[24]**.** Dans cette éventualité, un cadre commun d'alternance - potentiellement différencié par public (jeune / adulte / métier) - serait fixé par le pouvoir régulateur, chaque opérateur (public) qui rencontrerait les conditions prédéfinies étant alors autorisé à organiser des formations en alternance pour autant qu'il s'inscrive dans ce cadre (y compris en termes d'assurance qualité)[25]. Cette piste choisie par certains pays est cependant évaluée négativement par une partie des acteurs qui y voit un risque d'augmenter la dispersion des moyens (dans un territoire qui est déjà limité), la concurrence négative entre opérateurs et de complexifier plus encore le paysage de l'alternance. Certains soulignent par ailleurs que les différences de statut pour les membres du personnel sont une source de complexité dans la mise en œuvre d'une telle solution.

Généralisation de l'apprentissage en milieu de travail

Voir Partie VII, Chapitre 2c. « Pédagogie et compétences transversales » - Section « 1 : Pertinence et organisation de l'apprentissage en milieu de travail »

Aujourd'hui, ~57% des jeunes issus de programmes qualifiants de niveau secondaire en Belgique ont eu une expérience en entreprise dans le cadre de leur formation, contre 77% en France ou 84% en Finlande. Les épisodes d'expérience en entreprise apparaissent par ailleurs d'une durée plus limitée que dans d'autres pays. Au-delà de l'alternance au sens strict, la recherche internationale et la

[24] Des formations analogues ou se rapprochant à l'alternance sont déjà organisées par d'autres opérateurs mais ne relèvent pas de l'alternance au sens strict (accord de coopération). Certains acteurs privés organisent aussi des formations labelisées « en alternance » en dehors de tout cadre régulatoire (et de qualité très hétérogène selon certains acteurs).

[25] Certains acteurs soulignent que cette option permettrait aussi de s'assurer du niveau de qualité des formations labelisées « en alternance » organisée actuellement par certains acteurs privés.

majorité des acteurs rencontrés s'accordent sur les bénéfices de la généralisation d'épisodes d'apprentissage étendus en milieu de travail ou en lien avec le travail à l'ensemble des formations (p.ex., que les stages représentent une partie importante de la formation).

Pour la formation pour adultes, certains évoquent même l'idée de déléguer plus fortement l'organisation de la formation aux entreprises et / ou aux secteurs (p.ex., FPIE ou PFI), comme cela se fait dans d'autres pays (par ex. Allemagne ou Norvège). Certains acteurs soulignent cependant que cette piste ne peut être considérée comme un substitut au développement de l'alternance en tant que telle. Pour d'autres, cette approche présente également un risque de précarisation du statut de l'emploi (car pouvant conduire un employeur à privilégier un stagiaire plutôt qu'un CDI ou CDD).

Développement de l'alternance dans le supérieur

Le cadre décrétal permettant l'organisation de programmes d'enseignement supérieur en alternance existe déjà en FWB. Cependant, seuls quelques programmes d'alternance existent à l'heure actuelle et les conditions réglementaires pour leur organisation demeurent limitatives. Plusieurs acteurs ainsi que la recherche internationale soulignent pourtant la pertinence de la pédagogie en alternance pour les études supérieures. D'autres pays ont développé l'alternance de manière importante dans le supérieur (plus de 30% des étudiants du supérieur en France et en Suisse), la réforme récente de l'alternance en France ayant par ailleurs avant tout impacté positivement l'alternance à ce niveau, plus de 80% des apprentis ayant désormais un niveau supérieur au Bac (équivalent du CESS en FWB).

Voir Partie VII, Chapitre 3c. « Offres et parcours » - Section « 2 : Parcours de formation » - Sous-Section « 2.1 : Structure de l'offre de parcours de formation en alternance » (point B)

Outre ses bénéfices propres, le développement de l'alternance dans le supérieur est par ailleurs avancé par certains (i) comme une opportunité indirecte pour mettre un terme à la perception de l'alternance comme une filière de relégation et (ii) comme une prolongation naturelle pour des jeunes qui ont suivi une formation en alternance de niveau secondaire de continuer des études supérieures également en alternance. Certains soulignent néanmoins qu'il conviendrait de s'assurer que le développement de l'alternance dans le supérieur ne se traduise pas par un renforcement d'une concurrence inefficiente de périmètre avec les autres types d'enseignement et de formation.

3 Messages clés relatifs à l'enseignement qualifiant et la formation professionnelle en général

Au-delà de l'alternance, l'analyse des constats transversaux porte sur l'ensemble des éléments de diagnostic relevant plus généralement de l'enseignement qualifiant et des formations à vocation professionnalisante[26].

Afin de fournir une source utile d'information pour les décideurs, la présente Synthèse se concentre principalement sur les domaines d'amélioration potentiels. Il convient cependant de rappeler, en préambule, que l'Etat des lieux a fait ressortir de multiples forces et points positifs du système actuel d'enseignement qualifiant et de formation professionnelle. En effet, ce système est déjà en transformation depuis plusieurs années, tant au niveau de la FWB (en particulier avec le Pacte pour un Enseignement d'Excellence) qu'au niveau régional (notamment dans le cadre des stratégies régionales de développement et, plus récemment, des plans de relance). Parmi les nombreuses évolutions positives, nous pouvons mentionner les développements suivants :

- Une politique ambitieuse en matière d'**équipement** grâce aux budgets investis dans le fonds d'équipement des écoles et des centres de formation technique et professionnelle, notamment dans les 30 Centres de Technologies Avancées et les 25 Centres de Compétence. Grâce aux investissements conséquents et mutualisés qui ont été réalisés, ces centres sont devenus de véritables vitrines technologiques contribuant à renforcer la qualité des formations au bénéfice des apprenants, mais également à renforcer l'identité sociale positive de ces derniers. Plus généralement, la qualité des équipements s'est améliorée tant dans les établissements d'enseignement qualifiant qu'au sein des opérateurs de formation professionnelle.
- Au-delà des partenariats locaux qui s'organisent déjà entre des employeurs et des établissements d'enseignement et de formation, le développement d'espaces de **dialogue et de collaboration entre le monde des employeurs / secteurs et les mondes de l'enseignement qualifiant et de la formation professionnelle** via notamment les 10 Instances Bassin Enseignement Formation Emploi (IBEFE) ou encore l'accès des établissements scolaires aux Centres de Compétence (CdC) ainsi qu'à certains centres de formation sectoriels. Le développement du SFMQ a par ailleurs permis un renforcement de la prise en compte des attentes du monde du travail dans la définition des contenus de formation (profils métiers et formations) tout en ayant également créé un lieu de dialogue et de coopération entre les mondes de l'enseignement et de la formation. Ces espaces de dialogue représentent une opportunité pour les acteurs de la formation et de l'enseignement d'être davantage conscients et réactifs pour répondre aux évolutions techniques, technologiques et humaines. Ces espaces permettent également de mieux conscientiser les partenaires sociaux quant à leur rôle dans la formation initiale et continue des (futurs) travailleurs.
- Des évolutions significatives concernant les thématiques « Savoirs et compétences, approches pédagogiques, certification des acquis, stages » :

[26] En accord avec la demande du gouvernement et du collège bruxellois (RBC et Cocof), les analyses de cette Section se sont concentrées sur la Wallonie (formation professionnelle) et la FWB (enseignement qualifiant et de promotion sociale principalement). Bien qu'une partie importante des constats repris dans cette Section s'applique également à la RBC, leur pertinence pour la région bruxelloise n'a pas été validée au cas par cas. Par ailleurs, il convient de garder à l'esprit que les réalités peuvent varier par bassin / province / secteur au sein de chaque région.

  - Une **formation générale** renforcée dans l'enseignement qualifiant : depuis 2014, la formation générale (français, mathématiques, sciences, langues modernes et sciences humaines) a connu une augmentation significative du volume d'heures enseignées, combinée à une réécriture des référentiels des compétences terminales ;
  - Un **parcours modularisé de la formation « métier »** via la certification par Unité d'Acquis d'Apprentissage (UAA), permettant de proposer aux apprenants des parcours davantage balisés, mieux adaptés aux rythmes d'apprentissage et plus valorisants car davantage porteur de sens ;
  - Le développement de l'**approche par compétences** dans la formation professionnelle, avec l'implication renforcée des secteurs professionnels et des employeurs pour mieux prendre en compte leurs besoins ;
  - Le développement de la **validation des compétences** permettant aux individus ayant acquis des compétences en dehors du circuit formel de se doter de titres de compétence avec des effets de droit autant que de notoriété ;
  - Une politique de **stages professionnalisants** davantage institutionnalisée et harmonisée, favorisant l'acquisition progressive d'une autonomie de l'apprenant ainsi qu'un soutien au processus d'orientation positive tout au long de son parcours. Dans la formation professionnelle, le développement des dispositifs de formation en milieu de travail, p.ex., les Plans Formation Insertion (PFI), les opérations « coups de poing pénurie »… ;
  - Un renforcement de l'enseignement des **compétences numériques**, tant dans l'enseignement qualifiant qu'au niveau de la formation professionnelle
  - Des efforts pour le développement des **compétences linguistiques** (Plan Langue, Wallangues…) ainsi qu'un renforcement du volume des cours de langues dans l'enseignement qualifiant Professionnel.

- En lien avec le point qui précède, la **mise en place progressive d'un Tronc Commun renforcé et allongé,** dont les objectifs (notamment en termes de renforcement de l'acquisition des compétences et savoirs de base, de réduction des inégalités d'apprentissage et de développement de la capacité à s'orienter) répondront déjà en grande partie à certains des principaux défis identifiés ci-dessous.
- La **mobilisation des outils numériques au service des apprentissages** avec, au niveau de la FWB, la stratégie numérique pour l'éducation, les mesures de soutien à l'équipement des élèves et des écoles et, au niveau de la formation professionnelle, le développement d'espaces dédiés, de nouvelles approches pédagogiques (p.ex., simulateurs de conduite, postes à souder virtuels…) ainsi que de l'offre de formation à distance.
- Le développement de **la formation continue des formateurs et enseignants via le chantier de la « Formation Professionnelle Continue »** (pour l'enseignant) et, au niveau des opérateurs régionaux, via le développement de FormaForm depuis 2010. Le dispositif multi-opérateurs est maintenant une institution publique à part entière, utile pour renforcer la professionnalisation des acteurs de la formation professionnelle.
- Plusieurs initiatives en matière d'**orientation et promotion des formations et des métiers**, par exemple via les 12 Carrefours des Métiers / Carrefours Emploi Formation Orientation (CEFO) et les 4 Cités des Métiers (Charleroi, Namur, Liège et Bruxelles), ainsi que la création de Worldskills Belgium pour organiser et encourager la participation d'apprenants belges aux compétitions européennes et mondiales afin de mettre en valeur les métiers dits « techniques ».

De manière générale, les équipes éducatives d'un grand nombre d'écoles et de centres de formation technique et professionnelle s'investissent sans relâche - avec souvent une identité professionnelle forte - pour fournir une formation de qualité et accompagner les apprenants sur le chemin de leur épanouissement personnel et professionnel. Au regard de ces constats, les éléments qui suivent doivent être interprétés comme une opportunité de renforcer et d'accélérer les dynamiques actuelles.

La suite de cette partie du document est structurée comme suit :

- La première Section (3.1) résume les principaux enseignements relatifs aux **facteurs d'output et de résultat** : « ce que produit le système », son niveau de « performance » au regard de ses objectifs sociétaux ;
- La deuxième Section (3.2) présente une vue d'ensemble de l'**offre de formation et d'enseignement qualifiant** ainsi qu'un résumé des analyses relatives à son efficacité (réponse aux besoins sociétaux en talents) et son efficience ;
- La troisième Section (3.3) résume les principaux domaines d'amélioration identifiés dans le fonctionnement du système (les « **facteurs d'input** ») autour de trois dimensions : (i) les acteurs (apprenants, équipes éducatives, employeurs, secteurs et partenaires sociaux), (ii) le parcours de l'apprenant (information / promotion des métiers, orientation vers la formation, pédagogies, compétences transversales et développement des savoir-être, évaluation et certification, transition vers l'emploi), (iii) l'organisation du système dans son ensemble et l'allocation de ses ressources (régulation et pilotage systématique, structuration de l'écosystème, régulation de l'offre et des parcours, financement, infrastructures et équipements).

3.1 Facteurs d'output et de résultat – Messages clés

La réduction de la part des personnes faiblement qualifiées demeure un défi majeur pour la Wallonie et Bruxelles

Voir Partie V. « Diagnostic des facteurs d'output et de résultat » - Section « 3 : Vue d'ensemble du niveau de qualification à Bruxelles et en Wallonie »

Le niveau d'éducation en Wallonie et à Bruxelles est comparativement élevé au sein des pays développés (58,4% et 41,7% de diplômés de l'enseignement supérieur à Bruxelles et en Wallonie en 2021 pour la population de 30-34 ans respectivement, vs une moyenne de 48% pour les pays de l'OCDE en 2021 pour la population des 25-34 ans). Ce chiffre est par ailleurs en amélioration constante depuis 20 ans. Cependant, le pourcentage de personnes peu qualifiées (niveau inférieur au secondaire supérieur) demeure trop élevé par rapport aux besoins du marché du travail et des régions les plus avancées en Europe :

- 28% (Wallonie) et 26% (Bruxelles) de la population présentant un niveau d'éducation « bas » à comparer à 20% de la population en Flandre ;
- Les personnes peu qualifiées ou sans équivalence reconnue représentent 65% des demandeurs d'emploi à Bruxelles et 45% en Wallonie ;
- A horizon 2025, moins de 7% des nouveaux emplois créés en Belgique nécessiteront un niveau de qualification « bas »

Un taux élevé de participation au qualifiant accompagné de la persistance d'un taux de décrochage élevé (défi majeur)

Voir Partie V. « Diagnostic des facteurs d'output et de résultat » - Section « 4 : Difficulté à attirer les apprenants dans l'enseignement qualifiant et la formation professionnelle » et « 5 : Taux de décrochage dans l'enseignement qualifiant »

Dans les deuxième et troisième degrés (du secondaire), la part d'élèves inscrits dans le qualifiant s'élève à ~50% des élèves d'une cohorte, un pourcentage élevé par comparaison avec le niveau international (~40% en moyenne dans les pays de l'OCDE). Cependant, les filières qualifiantes attirent tendanciellement moins d'élèves (-1.2% par an entre 2014 et 2020 vs +1.2% dans le général).

Un des défis principaux du qualifiant reste cependant celui du décrochage scolaire. En Wallonie et à Bruxelles, le pourcentage des 18-24 ans ayant quitté prématurément l'enseignement et la formation s'élevait à 11% en 2018, un chiffre sensiblement plus élevé que d'autres régions et pays européens (par exemple, 7% en Flandre et aux Pays-Bas). En FWB, chaque année, ~11.000 jeunes quittent l'enseignement ordinaire de plein exercice sans diplôme de l'enseignement secondaire supérieur, dont ~55% de majeurs. Ce problème est concentré au sein des filières qualifiantes : 80% des élèves sortis sans diplôme en sont issus. Le décrochage scolaire était relativement stable sur la période pré-Covid ; la crise sanitaire a cependant mené à une augmentation du nombre d'élèves en situation d'absentéisme et de décrochage.

Comme cela a déjà été noté pour l'alternance, il faut cependant rappeler que la concentration du phénomène de décrochage dans l'enseignement qualifiant est avant tout le résultat, non pas de l'organisation du qualifiant lui-même, mais bien de sa place dans une structure de filières d'apprentissage du secondaire implicitement hiérarchisées (voir début de la Section 3.3), impliquant que l'enseignement qualifiant concentre de manière systémique les élèves en situation d'échecs scolaires répétés présentant le plus haut risque de décrochage.

En ce qui concerne le public des demandeurs d'emploi adultes, le défi majeur est la difficulté à augmenter la participation à des (parcours de) formations professionnelles ainsi que le taux de réussite / complétion (problématique de la pénurie d'apprenants)

Voir Partie V. « Diagnostic des facteurs d'output et de résultat » - Section « 4 : Difficulté à attirer des apprenants dans l'enseignement qualifiant et la formation professionnelle »

Sur l'ensemble de la population des demandeurs d'emploi adulte, le taux de participation à la formation est légèrement sous la moyenne européenne de 10% mais largement en-dessous de certains autres pays européens, en particulier scandinaves (comme la Finlande avec 21%, le Danemark 34% ou la Suède 43%). Les données relatives aux dispenses de recherche d'emploi pour cause de formation semblent par ailleurs indiquer un taux de participation plus faible à la formation en Wallonie et à Bruxelles qu'en Flandre.

Sur la décennie, et bien que certains opérateurs démontrent une hausse du nombre d'apprenants (IFAPME, EFP, Bruxelles Formation)[27], d'autres opérateurs font l'expérience d'une diminution du nombre d'apprenants (Forem, CISP, Enseignement de Promotion Sociale). La difficulté à attirer des apprenants revient, dans tous les cas, comme le principal défi rencontré par la majorité des opérateurs. Bien qu'on ne dispose pas de données comparables entre opérateurs sur les taux de complétion des formations professionnelles pour adultes (voir cependant Section 2 sur l'alternance), les retours des acteurs indiquent qu'il demeure complexe d'engager avec succès des apprenants dans des parcours de

[27] Chiffres à interpréter avec précaution dans la mesure où il inclut des apprenants dans des formations de durées et d'intensités différentes.

formation intégrés (au-delà des formations de courte durée). Il apparaît en ce sens nécessaire de promouvoir une vision « holistique » de l'apprenant qui, au-delà de la formation, « agisse » sur les différents facteurs (sociaux, familiaux, de santé…) qui expliquent les abandons et ruptures de parcours de formation.

Difficulté à attirer suffisamment d'apprenants vers les métiers techniques et une partie des métiers en forte demande de recrutement[28]

Voir Partie V. « Diagnostic des facteurs d'output et de résultat » - Section « 4 : Difficulté à attirer des apprenants dans l'enseignement qualifiant et la formation professionnelle »

Tant au niveau de l'enseignement qualifiant que de la formation professionnelle, les retours des acteurs et les données indiquent une difficulté à attirer suffisamment d'apprenants dans les formations pour les métiers techniques et une partie des métiers en forte demande de recrutement. Par exemple, dans l'enseignement qualifiant, le nombre d'apprenants dans les métiers en pénurie (tels que définis par le Forem et Actiris) a diminué de 8% depuis 2015 et ce constat est valable pour la majorité des métiers concernés. Plus généralement, les formations menant à des métiers techniques observent une diminution plus fréquente des inscriptions (vs secteur des services). Des chiffres comparables ne sont pas disponibles pour les opérateurs de formation professionnelle mais les retours qualitatifs indiquent un défi similaire. Le problème est général : dans l'enseignement supérieur, la participation aux études scientifiques, techniques, informatiques, d'ingénierie ou de mathématiques (STEM) est inférieure à la moyenne européenne (15.7% vs ~21% en 2020).

Le genre : un facteur déterminant dans la participation aux formations qualifiantes

Voir Partie V. « Diagnostic des facteurs d'output et de résultat » - Section « 6 : Question du genre »

Dans la formation professionnelle par exemple, plus de 80% des demandeurs d'emploi dispensés pour des formations professionnelles à temps plein menant à des métiers en pénurie sont des hommes. Plus généralement, la participation aux études scientifiques, techniques, informatiques, d'ingénierie ou de mathématiques (STEM) reste plus faible pour le genre féminin. Dans les secteurs de la Construction et de l'Industrie, 97% des apprenants de l'enseignement qualifiant sont des hommes.

Qualité des formations : absence de données comparables mais des retours convergents des acteurs rencontrés dans le cadre de l'Etat des lieux sur certains points

Voir Partie V. « Diagnostic des facteurs d'output et de résultat » - Section « 7 : Qualité des formations »

En l'absence d'un système généralisé d'assurance qualité, d'enquêtes de satisfaction ou d'évaluations externes des apprentissages, il n'est pas possible de tirer des conclusions définitives sur la qualité des programmes de l'enseignement qualifiant et de la formation professionnelle. Les éléments suivants semblent cependant ressortir :

- ***Les enquêtes de satisfaction comme les retours qualitatifs des acteurs (employeurs, apprenants) sont fortement hétérogènes*** (satisfaction élevée dans certains cas,[29] faible, voire très faible, dans d'autres). Cette hétérogénéité est notamment marquée entre établissements de l'enseignement secondaire ; dans tous les cas, une partie importante des employeurs estime devoir former ou reformer une partie des nouvelles recrues issues de la formation initiale ;
- ***Le manque de pertinence des compétences enseignées au regard de la réalité actuelle des métiers*** est revenu de manière régulière comme un des points principaux

[28] Dans cette étude, sont considérés comme métiers en pénurie, les métiers en pénurie de main d'œuvre du Forem ainsi que les métiers en tension quantitative d'Actiris

[29] Comme cela a été noté pour l'alternance, il convient de souligner ici aussi qu'on n'interroge principalement que les apprenants ayant terminé leur formation, et non ceux qui l'ont interrompue.

de douleur des employeurs, en particulier dans l'enseignement qualifiant et, dans une moindre mesure, dans la formation professionnelle (à l'exception de l'IFAPME et de l'EFP qui semblent bénéficier du choix de recruter des formateurs techniques « vacataires », qui conservent une activité professionnelle en lien avec le métier enseigné)

L'importance de la formation générale, des objectifs citoyens et humanistes de l'enseignement et de la formation

Voir Partie V. « Diagnostic des facteurs d'output et de résultat » - Section « 8 : Objectifs citoyens et humanistes de l'enseignement et de la formation »

Au-delà de la formation à une qualification professionnelle, l'enseignement qualifiant (comme l'enseignement dans son ensemble) vise également à doter les élèves d'une formation générale solide aux savoirs*,* savoir-faire et compétences transversales qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle. L'enseignement a également pour mission de former des citoyens responsables et capables de prendre une part active à la vie civile et démocratique. Il poursuit enfin des objectifs d'émancipation (personnelle et sociale) et de promotion de la confiance en soi de tous les élèves.

Les données manquent pour évaluer dans quelle mesure l'enseignement qualifiant (tout comme l'enseignement secondaire supérieur en général) parvient à atteindre ces objectifs (le développement d'outils de mesure plus rigoureux sur ces dimensions fait d'ailleurs partie des pistes d'amélioration potentielles). Cependant, trois éléments ressortent de la majorité des retours des acteurs (toutes catégories confondues) :

- L'importance et la pertinence de ces missions, lesquelles ne doivent en aucun cas être reléguées au second rang dans les réflexions sur le futur de l'enseignement qualifiant (mais aussi de la formation professionnelle) ;
- La pertinence du renforcement de la part de la formation générale dans l'enseignement qualifiant au cours des dernières décennies ;
- L'importance de continuer le travail d'amélioration de la qualité de l'enseignement sur ces dimensions, en ligne notamment avec les objectifs et chantiers du Pacte pour un Enseignement d'Excellence.

Une diminution régulière du taux de chômage et du nombre de jeunes inactifs mais des résultats contrastés (et l'absence de données fiables) en termes de taux d'insertion[30]

Voir Partie V. « Diagnostic des facteurs d'output et de résultat » - Section « 9 : taux d'insertion post-formation »

De manière générale, le taux de chômage au sein de la population en âge de travailler est en réduction à Bruxelles comme en Wallonie depuis 20 ans (de 12,7% à 8,9% en Wallonie et de 15,9% à 12,5% en RBC) et chez les 15-24 ans (de 35,3% à 30,8% en Wallonie et de 33% à 25,2% en RBC). On constate par ailleurs une réduction importante de la part des jeunes NEET « ni à l'emploi, ni en enseignement, ni en formation » (de 22,7% à 9% pour la Wallonie et de 22,7% à 9,7% en RBC).

En ce qui concerne spécifiquement les formations qualifiantes, il n'existe pas, à l'heure actuelle, de données fiables et systémiques permettant d'estimer le taux d'insertion dans l'emploi pour l'ensemble des apprenants (note : le projet en cours de *Cadastre des Parcours* devrait, en partie, combler ce manque de données). Les données disponibles pour les offices régionaux de l'emploi (limitées par le fait qu'elles ne concernent que les demandeurs d'emploi qui s'y inscrivent) indiquent des résultats contrastés.

[30] Taux d'insertion recueilli six mois après la 1ère inscription des demandeurs d'emploi inscrits pour la 1ère fois en 2019. La qualité de l'insertion (qui peut être indiquée par la durée de l'emploi) varie selon la formation, parmi d'autres facteurs.

En Wallonie, selon les chiffres du Forem, le taux d'insertion à l'emploi des diplômés de l'alternance (66%) et de l'enseignement secondaire supérieur qualifiant de plein exercice (63%) est aligné avec celui des diplômés de Master (68%) et légèrement sous celui des diplômés de Bachelier (77%), pour les personnes s'étant effectivement inscrites au Forem. Concernant les chiffres de l'IFAPME (enquête « Insertion sur le marché de l'emploi », résultats 2020), 83% des apprenants jeunes ayant terminé leur formation (filière apprentissage) avec obtention de la certification sont en emploi ou continuent une formation 6 mois après, et 87% des apprenants adultes trouvent un emploi (ces chiffres n'intègrent pas le taux élevé d'abandon en cours de formation : voir Section 2.2.). Dans le cas des apprenants jeunes non certifiés – dans la plupart des cas, car ayant abandonné la formation en cours – 43% sont en emploi et ~29% en formation.

Les taux d'insertion des inscrits auprès d'Actiris ayant terminé l'enseignement secondaire supérieur technique (57%) ou professionnel (54%) sont inférieurs à ceux des diplômés du supérieur de type long comme court (75% et 78% respectivement).

Dans tous les cas, ces chiffres apparaissent significativement en deçà, par exemple, des formations qualifiantes en alternance en Allemagne qui atteignent un taux d'insertion de 94%.

La maîtrise d'une deuxième langue nationale (et en particulier du néerlandais) demeure un défi en Région Bruxelles-Capitale et dans l'ensemble des zones proches des autres communautés linguistiques

Voir Partie V. « Diagnostic des facteurs d'output et de résultat » - Section « 10 : Maîtrise du néerlandais »

Malgré plusieurs initiatives mises en place pour développer l'apprentissage des langues (p.ex. Brulingua, chèques langues…), alors que ~40% des offres d'emploi à Bruxelles exigent des connaissances en néerlandais, seuls ~20% des demandeurs d'emploi estiment avoir une connaissance moyenne ou bonne de l'autre langue nationale.

La situation est sensiblement différente en Wallonie : si la maîtrise du néerlandais répond – en moyenne –aux besoins identifiés dans les offres d'emploi de niveau « secondaire » connues du Forem sur l'ensemble du territoire wallon,[31] le taux local de chômage fait état d'un « saut » systématique entre les zones géographiques situées en Wallonie versus en Flandre ou en Communauté germanophone, démontrant l'existence d'un potentiel de mobilité interrégionale inexploité (pour lequel la maîtrise de la langue n'est sans doute pas le seul facteur explicatif).

Un niveau de financement globalement élevé avec des opportunités en termes d'efficience

Voir Partie V. « Diagnostic des facteurs d'output et de résultat » - Section « 11 : Financement de l'enseignement qualifiant et de la formation professionnelle » et Partie VII, Chapitre 3d « Financement »

- ***Un niveau de financement globalement élevé :*** en l'absence de données intégrées sur le financement des opérateurs, un premier exercice de quantification et de comparaison des ressources investies a été réalisé. Le budget total de l'enseignement qualifiant et la formation professionnelle en Wallonie et à Bruxelles est estimé à €~2.160M (estimation pré-Covid 2019), dont €~1.690M à charge de la FWB, €~330M à charge de la Wallonie et €~140M à charge de la Région Bruxelles-Capitale / Cocof. A ces montants, il conviendrait d'ajouter les budgets des pouvoirs locaux (provinces, villes et communes représentant ~25% des élèves du qualifiant) liés à ces matières ainsi que d'autres sources telles que les ressources propres de certains opérateurs[32].

[31] Ce qui s'explique notamment par un faible taux d'offre d'emploi exigeant la maîtrise du néerlandais pour les métiers de niveau « enseignement secondaire » (p.ex., 10% des opportunités d'emploi en alternance requièrent la maîtrise d'une deuxième langue).
[32] Les allocations familiales pour les jeunes de plus de 18 ans encore en formation pourraient également être considérées.

Le niveau de financement des programmes d'enseignement et de formation qualifiants en Wallonie et à Bruxelles est comparativement élevé : (1) ils présentent un coût par élève dans l'enseignement secondaire qualifiant élevé par rapport au niveau international (supérieur à la moyenne européenne), (2) la Belgique se trouve dans le top 5 des pays investissant le plus de fonds publics dans la formation professionnelle pour adulte (93€ par an et par habitant en âge de travailler).

En ce qui concerne la formation professionnelle, le coût par heure de formation en centre (~20€) ne semble en outre pas varier de manière majeure entre les opérateurs de formation professionnelle étudiés dans le cadre de cet Etat des lieux[33].

Au-delà des montants mentionnés ci-dessus, il existe de grandes différences de statut des personnels entre les différents opérateurs, avec des conséquences importantes en termes de capacité à ajuster l'offre de formation et de variabilisation des coûts en fonction de la « demande » d'apprenants (Voir aussi Section 3.3.3.)

- ***Des opportunités d'amélioration en termes d'efficience*** **:** le coût comparativement élevé de l'enseignement qualifiant (seul type d'opérateur pour lequel des données plus détaillées sont disponibles) semble en partie être expliqué par (1) un ratio d'encadrement enseignants / formateurs par élève parmi les plus élevés en Europe, (2) un nombre important d'options organisées avec peu d'élèves (50% des Options de Base Groupées sont organisées avec moins de 10 élèves), et (3) un faible recours à l'alternance, qui présente généralement un ratio d'enseignants par élève plus faible dans la mesure où une partie de la formation technique est réalisée par l'employeur.

Dans la formation professionnelle, les frais généraux semblent en outre occuper une part plus importante des coûts totaux de formation (une analyse plus approfondie est nécessaire afin de confirmer ce constat).

3.2 Transparence sur l'offre d'enseignement et de formation

Voir Partie VI. « Transparence sur l'offre d'enseignement et de formation »

Pour un diagnostic des mécanismes de détermination et de pilotage de l'offre, voir Section 3.3.

3.2.1 Vue d'ensemble de l'offre actuelle en Wallonie et à Bruxelles

Voir Section « 1 : Offre de formation – chiffres actuels et tendances »

- ***Enseignement qualifiant*** **:** en 2020-2021, l'offre de l'enseignement qualifiant portait sur ~5600 « occurrences d'options » organisées dans les écoles, pour un total de ~260 types d'options (« Options de Base Groupées », p.ex. « mécanicien polyvalent » en 3ème degré). Il y avait en moyenne 440 élèves par option organisée sur toute la FWB et 24 élèves par occurrence d'option dans les établissements (une option couvrant le plus communément un degré, soit 2 années d'études) ;
- ***Formation professionnelle et Enseignement de Promotion sociale (EPS)*** **:** l'offre couvre une vaste diversité de « prestations » (i) de quelques heures à des formations de plusieurs mois voire années, (ii) de divers types (compétences de base et alphabétisation, formations à un métier, à une langue, à l'entreprenariat…), (iii) portant soit sur de la formation soit sur des activités connexes (orientation, identification des compétences, recherche d'emploi, création d'activité), (iv) dispensées ou coordonnées par différents types d'opérateurs (p.ex., en Wallonie : Enseignement de Promotion Sociale - ~140.000

[33] Forem, EFP / SFPME, IFAPME, CISP.

étudiants -, FOREM - >19.000 demandeurs d'emploi formés -, IFAPME - ~17.900 apprenants -, CISP - ~15.300 stagiaires -, ALE, MIRE - ~6.500 apprenants -, régies de quartiers, centre d'éducation permanente, AVIQ, SAAC, et organismes privés). Il n'y a pas de base de données intégrée exhaustive de l'offre : à titre d'information, la base de données FORMAPass du Forem renseigne plus ~6400 prestations avec ~190 000 places offertes.

3.2.2 Réponse aux besoins sociétaux en talents : constats contrastés

Un taux de couverture des métiers en pénurie globalement élevé, avec une marge de progression en termes de dynamicité et de proactivité

Voir Section « 2 : Réponses aux besoins sociétaux en talents » - Sous-section « 2.2 : Taux de couverture des métiers en pénurie »

Dans l'enseignement secondaire qualifiant en FWB, sur 59 métiers en pénurie du Forem / Actiris qui relèvent potentiellement du périmètre du qualifiant, 51 sont déjà proposés dans le répertoire des options. Pour la formation professionnelle, il existe au moins une formation offerte respectivement pour 70% et 80% des métiers identifiés comme « critiques » et « en pénurie » / « en tension » (tant à Bruxelles qu'en Wallonie, sachant qu'une partie des métiers non-couverts relève de l'enseignement supérieur).

Les retours des partenaires sociaux indiquent cependant une marge de progression (hétérogène entre types d'opérateurs) dans la capacité à répondre de manière proactive, suffisamment rapide et à l'échelle aux besoins émergents et futurs du marché de l'emploi (voir Section 3.3.3.). Ceci appelle cependant une analyse nuancée en fonction des missions respectives de l'enseignement (qualification initiale « pour la vie » appelant nécessairement à une moindre réactivité aux besoins de très court terme) et de la formation professionnelle. Certains soulignent ainsi que, en ce qui concerne l'enseignement, il existe peu de métiers appelant à la création de nouvelles « OBG » (Option de Base Groupée), le défi pour l'enseignement se situant plutôt dans la mise à jour des référentiels pour les OBG existantes (voir Section 3.3.3, point relatif au processus de définition de l'Offre).

Une offre de formation pour les métiers en pénurie qui ne semble pas se développer quantitativement

Voir Section « 2 : Réponses aux besoins sociétaux en talents » - Sous-section « 2.2 : Taux de couverture des métiers en pénurie »

Si le pourcentage de métiers en pénurie pour lesquels au moins une formation existe en Wallonie et à Bruxelles apparaît globalement élevé (tant dans l'enseignement que la formation professionnelle), le nombre de formations organisées pour ces métiers ne semble cependant pas se développer. Le nombre d'occurrences d'options de l'enseignement secondaire qualifiant a diminué pour la majorité des métiers en pénurie identifiés par le Forem et Actiris entre 2015-2016 et 2020-2021. La majorité des acteurs s'accorde à reconnaître qu'il s'agit avant tout d'une réponse « naturelle » de l'offre face à la difficulté d'attirer un nombre suffisant d'apprenants dans ces filières (voir constat ci-dessus sur la « pénurie » d'apprenants). A contrario, le nombre d'élèves ne diminue que peu, voire pas, dans les options du qualifiant ne menant pas à une qualification professionnelle (alors même que celles-ci ne sont plus programmables).

Opportunité potentielle d'améliorer la couverture géographique des métiers en pénurie (analyse plus approfondie nécessaire)

Voir Section « 2 : Réponses aux besoins sociétaux en talents » - Sous-section « 2.3 : Couverture géographique de l'offre »

Les données indiquent une marge d'amélioration potentielle dans la couverture des métiers en pénurie par l'offre au niveau de chaque bassin. Ainsi, dans l'enseignement secondaire qualifiant (2ème et 3ème degrés), 62 OBG (Options de Base Groupées) sur un total de 213 sont offertes seulement dans un ou deux bassins. Pour la formation professionnelle, des formations pour 36% des métiers sont offertes seulement dans un ou

deux bassins (information soumise à réserve car les données reprises dans la base de données FORMAPass sont incomplètes). Ce point nécessite cependant des analyses plus approfondies pour aboutir à des conclusions fiables (pertinence des métiers concernés dans chaque bassin, et existence d'une demande suffisante d'apprenants).

3.2.3 Efficience de l'offre : potentiel majeur d'amélioration

Enseignement secondaire qualifiant : ~50% des occurrences d'OBG Qualifiant de Plein Exercice ont une autre occurrence identique à moins de 5 km

Dans la moitié des cas où une même OBG de Qualifiant Plein Exercice existe dans deux implantations distantes de moins de 5 km, au moins une des deux occurrences compte moins de 10 apprenants inscrits par année. A noter : une optimisation des options dans l'enseignement qualifiant est en cours dans le cadre du Pacte pour un Enseignement d'Excellence.

Voir Section « 3 : Efficience de l'offre » - Sous-section « 3.2 : Dans le qualifiant de plein exercice »

Formation professionnelle, au sens large (incluant les opérateurs tels que MIRE, CISP, Forem, IFAPME)

En l'absence de données exhaustives et comparables, il n'est pas possible de produire une analyse fiable à ce stade. Néanmoins, (1) la multiplicité d'opérateurs actifs sur le même territoire avec des périmètres en concurrence, (2) l'absence de réel pilotage systémique de l'offre, et (3) plusieurs retours qualitatifs semblent pointer dans la direction d'une certaine redondance de l'offre au niveau local. Ainsi, sur base des données de FORMAPass, en comptant de manière large, pour 20% des occurrences des formations qualifiantes en Wallonie, il existe une autre formation menant à un même métier à moins de 10 km (et pour 43% des formations, il existe une alternative à moins de 20km).

Voir Section « 3 : Efficience de l'offre » - Sous-section « 3.3 : Dans la formation professionnelle »

Concernant l'importance de la proximité de l'offre en Wallonie, une première analyse semble indiquer que, jusqu'à 10-20km, la proximité de l'offre par rapport au domicile ne semble pas être un facteur déterminant de la participation aux formations (des analyses plus approfondies seraient nécessaires notamment pour prendre en compte la disponibilité ou non de transports en commun).

Voir Section « 4 : Impact de la proximité de l'offre sur la participation des apprenants »

3.3 Facteurs d'input – Principaux défis identifiés

La présente Section expose un résumé succinct des principaux points d'amélioration et domaines d'action potentiels ressortant de l'analyse transversale des facteurs d'input (en suivant le cadre d'analyse défini pour cette étude, voir Section 1). Ces éléments, qui recouvrent de nombreux domaines d'action, font l'objet de retours contrastés des acteurs (pas d'unanimité sur les mesures à mettre en œuvre) et sont analysés en détail dans le rapport complet. Ils ne peuvent, par définition, pas être repris ici dans toutes leurs nuances. Chaque fois que possible, une indication a été donnée entre crochets ('[…]') sur les entités fédérées semblant compétentes pour adresser chaque défi.

Constat transversal concernant la pertinence des réformes en cours : il convient de souligner que les constats posés ci-dessous confirment largement la pertinence des initiatives d'amélioration et réformes en cours au niveau des différentes entités (p.ex., feuille de route des Chantiers « Enseignement qualifiant » et « Orientation » du Pacte, projet OTLAV (Orientation Tout Au Long de La Vie) et projet d'accompagnement adapté au Forem ainsi que différents projets actuellement sur la table des gouvernements). Même si ces réformes ne

suffiront pas à elles seules à adresser l'ensemble des points d'amélioration identifiés, les constats qui suivent ne doivent donc pas être interprétés comme remettant en cause ces projets : a contrario, ils soulignent l'importance de confirmer (voire d'accélérer) leur mise en œuvre. En revanche, plusieurs acteurs consultés dans le cadre de cet Etat des lieux expriment une certaine incompréhension voire de la frustration par rapport au fait que ces réformes semblent avancer chacune de manière relativement indépendante, et sans réelle coordination avec les autres entités fédérées.

Rappel sur l'impact négatif de la structure hiérarchisée des filières d'enseignement secondaire : le présent diagnostic ne revient pas sur le constat – déjà largement connu et faisant l'objet des Chantiers du Pacte pour un Enseignement d'Excellence – de l'impact négatif de la structuration implicitement hiérarchisée des filières d'enseignement secondaire, et des mécanismes de relégations scolaires successives qui y sont associées (des sections de transition vers les sections qualifiantes ; au sein du qualifiant du technique de qualification vers l'enseignement professionnel, et du plein exercice vers l'alternance). Comme cela a déjà été largement documenté, cette structuration implique, de facto, que l'enseignement qualifiant se trouve dans la position d'accueillir une part disproportionnellement élevée d'élèves en difficulté, au terme de parcours marqués le plus fréquemment par des expériences d'échecs et d'orientations « négatives ». Changer cet état de fait apparaît, de facto, comme un prérequis pour une amélioration systémique de l'enseignement qualifiant. Il s'agit d'un des objectifs de la mise en place du nouveau Tronc Commun renforcé et de la restructuration des dernières années du secondaire prévue par le Pacte pour un Enseignement d'Excellence.

3.3.1 Acteurs

Apprenants – Quatre chantiers potentiels principaux pour augmenter le taux de participation aux formations et réduire le taux d'abandon : (i) incitants, statuts sociaux, obstacles et activation à la formation des demandeurs d'emploi, (ii) accompagnement individuel en cours de formation, (iii) coordination entre entités fédérées dans la lutte contre le décrochage scolaire et (iv) développement du sens et amélioration des conditions de travail

Voir Partie VII, Chapitre 1a. « Apprenants »

- ***Incitants, statuts sociaux, obstacles et activation à la formation des demandeurs d'emploi*** *[Chantier propre aux régions et - sur certains aspects - à l'Etat fédéral]* : la problématique combinée des incitants et obstacles à la formation (rémunération et incitants financiers, impact fiscal, maintien des droits sociaux et dégressivité des allocations sociales, coûts connexes à la formation, complexités administratives, activation des demandeurs d'emploi à la formation) a été identifiée comme l'un des principaux obstacles (et domaines d'action potentiels) pour augmenter le taux de participation aux formations et de complétion de ces parcours ;

Voir Section « 1 : Rémunérations, incitants et obstacles à la formation »

- ***Accompagnement individuel*** *[Chantier propre à chaque type d'opérateur de formation] :* l'opportunité de déployer de manière plus systématique un accompagnement individualisé des apprenants durant leur formation est également identifiée, tant par les acteurs internes que par la recherche internationale, comme un levier clé potentiel pour augmenter le taux de complétion des formations ;

Voir Section « 4 : Accompagnement individualisé des apprenants »

- ***Lutte contre le décrochage*** *[Chantier intra-francophone]* : la FWB s'est fixé un objectif de réduction de 50% du taux de décrochage scolaire à l'horizon 2030 et prépare un plan d'action pour y parvenir. Bruxelles et la Wallonie ont chacune des

Voir Section « 5 : Lutte contre le décrochage scolaire »

initiatives propres dans ce domaine (cf. accord de coopération en préparation entre la RBC / Cocof et la FWB, mentionné dans la Section 2.5 dans le point sur la lutte contre le décrochage). Une coopération améliorée entre les régions et la FWB apparaît essentielle à plusieurs égards, par exemple concernant le suivi individuel des élèves majeurs, l'échange de données sur les élèves en situation de décrochage, la coordination entre initiatives régionales et communautaires en matière de décrochage, le développement de l'offre de raccrochage ou encore l'orientation vers l'EPS des décrocheurs majeurs par les offices régionaux de l'emploi ;

- ***Sens et conditions de travail*** *[Chantier régional et propre aux acteurs du monde du travail]* : la perception négative du sens et des conditions de travail dans les métiers techniques et en pénurie s'avère être l'une des causes principales de la difficulté à y recruter des apprenants, appelant potentiellement à une action conjointe des interlocuteurs sociaux et sectoriels et, dans un second temps, des pouvoirs publics et des représentants du monde du travail pour agir tant sur l'image que sur l'évolution réelle des métiers concernés au regard des attentes des nouvelles générations

Voir Section « 6 : Sens et conditions de travail »

Equipe éducative – Plusieurs défis dont (i) celui de la connaissance des réalités actuelles du métier par les enseignants / formateurs de cours techniques et (ii) de la problématique de la pénurie d'enseignants dans les « métiers en pénurie » *[Chantier propre à chaque entité fédérée]*

Voir Partie VII, Chapitre 1c. « Formateurs et enseignants »

- ***Connaissance des réalités du métier enseigné :*** l'éloignement de la réalité actuelle du métier d'une partie du corps enseignant (cours techniques dans l'enseignement qualifiant) et, dans une moindre mesure, des formateurs des opérateurs de formation professionnelle régionale est mentionné par un grand nombre d'acteurs comme l'un des principaux défis à relever pour améliorer la qualité des programmes d'enseignement et de formation. Ce phénomène apparaît lié notamment à l'absence de participation systématique de beaucoup d'enseignants et formateurs à des activités régulières de « mise en situation » en milieu de travail et de « mise à jour technique » ainsi qu'à l'absence d'obligation pour les enseignants / formateurs de maintenir une pratique professionnelle en lien avec le métier enseigné[34]. Les constats varient fortement d'un établissement à l'autre mais un consensus semble se dégager sur le fait qu'il existe des marges de progrès à un niveau systémique. Plusieurs pistes d'action ont été évoquées par les acteurs pour pallier ces manques, en particulier au niveau de la formation en cours de carrière des enseignants / formateurs ;

Voir Section « 2 : Constats transversaux » - Sous-section « D. Connaissance des réalités du métier enseigné et du monde du travail dans son ensemble »

- ***Pénurie d'enseignants :*** la pénurie d'enseignants est une problématique générale qui sort du cadre du présent Etat des lieux mais ressort comme un problème encore plus critique pour les métiers en pénurie où les alternatives à l'enseignement sont plus fréquemment attractives. Au-delà des leviers d'action applicables au corps enseignant en général (notamment en termes de conditions de travail), certains leviers spécifiques ont été identifiés par les acteurs : initiatives visant à favoriser le travail à temps partiel comme enseignant par les professionnels du secteur, optimisation de l'offre de formation, généralisation de l'alternance pour réduire les besoins en « main d'œuvre » ou encore revalorisation salariale différenciée en fonction de la criticité du métier (voir exemple récent des

Voir Section « 2 : Constats transversaux » - sous-section « E. Pénurie des enseignants / formateurs techniques des métiers en pénurie »

[34] Le problème ne se pose pas pour l'IFAPME et l'EFP qui requièrent le maintien d'une telle activité en parallèle.

revalorisations salariales prévues pour les enseignants de langues étrangères en FWB)

Autres domaines d'action potentiels identifiés : des retours contrastés sur l'opportunité de renforcer la formation pédagogique initiale des formateurs de cours techniques *[enseignement et opérateurs régionaux]*, l'opportunité de continuer à renforcer la formation pédagogique en cours de carrière des formateurs de cours techniques *[enseignement et opérateurs régionaux]*, l'importance du développement du leadership des directions de centres / établissements de formation professionnelle et de l'enseignement qualifiant et enfin, l'amélioration de la collaboration entre les enseignants des cours généraux et des cours techniques (à travers p. ex. le travail collaboratif) afin notamment de mettre les jeunes en projet en donnant plus de sens à leur formation *[enseignement]*.

Voir Section « 2 : Constats transversaux » - Sous-sections « F-G-H-I »

Employeurs, secteurs et partenaires sociaux – Principaux domaines d'action potentiels identifiés dont (i) le défi d'améliorer la collaboration entre le monde de l'enseignement et le monde du travail (employeurs, partenaires sociaux et secteurs) et (ii) l'opportunité d'augmenter l'implication et l'investissement des employeurs et secteurs dans la formation initiale des jeunes *[Chantier propre à chaque entité / type d'opérateur mais pouvant donner lieu à un chantier intra-francophone]*

Voir Partie VII, Chapitre 1b. « Employeurs, secteurs et partenaires sociaux »

- **Collaboration entre le monde de l'enseignement (et de la formation) et le monde du travail** :
  - **En ce qui concerne l'enseignement,** retour majoritaire des employeurs, partenaires sociaux (hors enseignement) et secteurs sur l'insuffisante prise en compte de leurs besoins et de leur implication dans le pilotage de l'enseignement qualifiant. De manière générale, les partenaires sociaux (employeurs et représentants des travailleurs hors enseignement) entendent et respectent la double mission de l'enseignement secondaire qualifiant, à savoir (1) former des citoyens capables de s'épanouir dans la société et (2) préparer les élèves à un métier. Pour les employeurs comme les représentants des travailleurs, les marges de progrès pour atteindre le deuxième objectif restent cependant très élevées ;
  - **En ce qui concerne la formation professionnelle,** implication déjà plus importante mais hétérogène du monde du travail ; point d'attention sur la capacité de participation hétérogène des secteurs et employeurs (p.ex., PME) aux instances de pilotage et sur le caractère chronophage (et contre-productif) de la multiplication des instances

Voir Sous-section « B. Collaboration des employeurs avec les acteurs de la formation professionnelle et de l'enseignement qualifiant »

- **Implication et investissement des employeurs, secteurs et partenaires sociaux dans la formation initiale :** implication des employeurs / secteurs dans la formation initiale et collaboration avec les opérateurs (enseignement comme formation) déjà existantes à plusieurs niveaux, mais hétérogènes (entre secteurs / employeurs) et en deçà de ce qui est pratiqué dans d'autres pays, tant au niveau des ressources investies (financières et humaines) que de la participation des employeurs à la formation (initiale) en milieu de travail (thématique de la « pénurie de places de stage ») et au pilotage systémique. Opportunité potentielle identifiée par certains acteurs de mieux mobiliser les fonds sectoriels de formation dans ce domaine (cette éventualité ne fait cependant pas l'unanimité, et demeure une piste d'action davantage qu'une prise de position partagée ; elle se heurte en outre au fait qu'il s'agit ici d'une compétence fédérale).

Voir Sous-section « C. Investissement des employeurs dans la formation initiale des apprenants »

Par ailleurs, retours contrastés des acteurs sur (i) les attentes (ir)réalistes de certains employeurs / secteurs au regard de ce qu'il est raisonnable d'exiger (en termes de maîtrise technique et de compétences transversales) d'un jeune « sortant de l'école » (ii) le rôle respectif de l'enseignement / la formation, d'une part, et des employeurs, d'autre part, dans la finalisation de la formation, (iii) l'hétérogénéité entre secteurs en termes de capacité (ressource, organisation…) et de volonté de s'impliquer dans la formation initiale. Opportunité d'objectivation et de meilleur dialogue entre les « deux mondes » (enseignement / formation et monde du travail) sur ces questions.

- **Opportunité de simplification des procédures administratives, des dispositifs et des points d'accès** liés à la formation professionnelle pour les employeurs (relevés comme un obstacle significatif à la formation par les employeurs, en particulier – mais pas seulement – pour les PME).

Voir Sous-section « D. Complexité et lourdeur administrative pour les employeurs lors de procédures liées à la formation professionnelle

3.3.2 Parcours de l'apprenant

Le défi majeur de l'information et de la promotion des métiers et de l'orientation vers la formation *[Opportunité de synergie et gains d'efficacité dans le cadre d'un Chantier intra-francophone]*

Voir Partie VII, Chapitre 2a. « Promotion et image des métiers et formations » et 2b. « Orientation vers la formation » -

Réserve : le chantier global de l'orientation hors-qualifiant (en ce compris le développement de l'approche orientante durant le tronc commun) ne relève pas du présent Etat des lieux et n'a pas été investigué dans ce cadre (à l'exception du choix d'une formation qualifiante en fin de tronc commun qui relève bien des constats ci-dessous)

- ***Etat des lieux :*** constat largement partagé (i) du défi posé par la difficulté à attirer suffisamment d'apprenants vers les formations qualifiantes et, plus particulièrement, vers les métiers techniques, (ii) d'une méconnaissance de la réalité des métiers tant par les apprenants et leur famille que par une partie importante des acteurs du monde de l'enseignement, de la formation et de l'orientation, (iii) de la persistance d'une image négative des métiers et formations techniques, (iv) de décisions d'orientation des apprenants encore trop rarement basées sur des choix « bien informés » et (v) d'un sous-investissement, d'un manque historique d'actions publiques suffisamment ambitieuses dans ce domaine et d'un éparpillement des acteurs ;

Voir Section « A. Défi majeur »

- ***Réformes en cours :*** plusieurs réformes et avancées positives sont en cours et vont dans la bonne direction (exemples : Chantier « Orientation » du Pacte, projets portés par l'OTLAV). Ces chantiers – vastes et complexes à mener – adressent la majorité des multiples facettes requises, par exemple, l'approche orientante (telle que prévue dans le nouveau tronc commun), le fonctionnement des conseils de classe dans les écoles, le rôle des CPMS, les interfaces avec les - et la réforme du réseau des - Cités des Métiers, le développement d'un portail dédié à l'orientation, le renforcement d'une expertise au sein de l'administration centrale… Cependant, plusieurs éléments amènent à se demander si cette dynamique, et les ressources investies, seront suffisantes pour faire une différence suffisante. De plus, la coordination entre les initiatives du Pacte et de l'OTLAV est aujourd'hui améliorable ;

Voir Section « C. Initiatives engagées »

- ***Opportunités potentielles d'action :*** en conséquence, opportunité de (i) faire de l'information / la promotion des métiers et de l'orientation tout au long de la vie une priorité politique commune aux gouvernements et Collège de la Wallonie et Bruxelles au travers d'une feuille de route conjointe permettant de « marcher tous ensemble dans la même direction », (ii) augmenter le niveau d'ambition et la rapidité de déploiement des initiatives en cours, (iii) investir mieux et davantage de ressources, significatives et pérennes, dans ces domaines et (iv) définir et déployer un plan d'action de grande ampleur en matière d'information et de promotion des métiers

Voir Section « D. Questionnement sur l'opportunité / la nécessité d'élever le niveau d'ambition et les moyens déployés »

La maîtrise (insuffisante) des compétences comportementales et des savoir-être professionnels minimaux, des compétences de base et des compétences transversales : « points de douleur » majeurs pour une partie importante des employeurs et des formateurs / accompagnateurs *[Chantier propre à chaque entité]*

Voir Partie VII, Chapitre 2c. « Pédagogie et compétences transversales »

- ***Compétences comportementales et savoir-être pour opérer dans un milieu professionnel :*** la maîtrise insuffisante des compétences comportementales et des savoir-être de base pour opérer dans le monde professionnel (p.ex., la capacité à travailler en groupe, à suivre des directives de travail et les règles de la vie en milieu de travail) fait partie des domaines d'amélioration les plus souvent évoqués par les employeurs (en ligne avec les données d'enquêtes PISA qui indiquent également une marge d'amélioration importante dans le respect des règles de vie à l'école). En FWB, certaines initiatives existent dans l'enseignement pour développer les compétences comportementales de base et les savoir-être, mais celles-ci demeurent limitées (certains acteurs pointent l'intérêt qu'il y aurait à mieux objectiver les compétences requises, et ce, en fonction de l'âge ainsi que du métier et du secteur) et la question de savoir si leur développement relève de la responsabilité des pouvoirs publics ne fait pas consensus. Au niveau international, il s'agit également d'un sujet actif de recherche et d'innovation mais pour lequel aucune solution « à l'échelle » ne semble encore avoir été déployée avec succès. Certains acteurs soulignent cependant la tension entre les demandes concurrentes des employeurs qui, d'une part, appellent à un renforcement de ces compétences et savoir-être, mais tout en exigeant dans le même temps une formation technique de haut niveau ;

Voir Section « 3: Maîtrise des compétences transversales » - Sous-section « 3.1 : Compétences comportementales et savoir-être professionnel »

- ***Compétences de base et transversales :*** les faiblesses en termes de maîtrise des savoirs et compétences cognitives de base (littératie, numératie, etc.) ainsi que les compétences cognitives transversales, interpersonnelles et de « gestion de soi » (capacité à résoudre des problèmes, communication, créativité, capacité à développer l'esprit d'entreprendre) reviennent également comme une source d'amélioration prioritaire potentielle. Ces défis, qui relèvent plus largement de l'enseignement dans son ensemble, semblent particulièrement problématiques pour le public de l'enseignement qualifiant et de la formation professionnelle. En ce qui concerne spécifiquement la maîtrise de base de la littératie et de la numératie, une offre de formation pour adultes existe déjà – les opérateurs d'alphabétisation et l'Enseignement de Promotion Sociale - mais un écart important subsiste entre offre et besoins. La question des compétences transversales a déjà largement sa place au sein des référentiels de formation, son intégration effective dans les contenus d'apprentissage demeure cependant un défi, même si des initiatives sont en cours ;

Voir Section « 3 : Maîtrise des compétences transversales » - Sous-section « 3.2: Compétences cognitives de base »

Autres domaines d'action potentiels identifiés : (i) le développement des compétences numériques de base des apprenants (retard important dans ce domaine mais des initiatives sont en cours à tous les niveaux), (ii) le développement des capacités des enseignants et formateurs à déployer des pédagogies spécifiques adaptées aux besoins des apprenants des formations qualifiantes et (ii) la mobilisation des outils digitaux au service des apprentissages (retard important dans ce domaine mais initiatives en cours à tous les niveaux)

Voir Section « 2 : Pédagogie de l'enseignement qualifiant et de la formation professionnelle » et Section « 3 : Maîtrise des compétences transversales »

Le défi de la modernisation du paysage et de la crédibilité des certifications et de la validation des compétences *[Chantier intra-francophone ; opportunité d'action partielle au niveau de chaque entité]*

Voir Partie VII, Chapitre 2d. « Evaluation, validation et certification des acquis »

La question de la certification et de la validation des acquis de formation et de l'expérience apparaît comme un chantier en soi. Ce chantier recouvre plusieurs défis sous-jacents : (i) le morcellement et la complexité du paysage actuel des certifications entre opérateurs (en ce inclus, la question de l'équivalence des certifications techniques de la formation professionnelle et de l'enseignement qualifiant), (ii) le caractère encore insuffisant de la reconnaissance des certifications entre opérateurs (en ce inclus, entre l'enseignement et la formation professionnelle), (iii) la question de l'assurance qualité et de la crédibilité des certifications délivrées, (iv) l'opportunité potentielle de renforcer le rôle des employeurs et secteurs dans la conception et la réalisation des évaluations (pour les cours techniques), (v) la question de la reconnaissance des certifications « partielles », (vi) les opportunités et limites du modèle existant de validation des compétences, (vii) l'opportunité d'améliorer la reconnaissance des qualifications étrangères (opportunité encore manquée à ce stade) et (viii) l'opportunité d'accélérer la création d'un registre commun des certifications en Wallonie et à Bruxelles (déjà existant en Flandre).

Transition vers l'emploi : plusieurs opportunités d'amélioration

Voir Partie VII, Chapitre 2e. « Accompagnement vers l'emploi »

Collaboration entre offices régionaux de l'emploi et opérateurs de formation / enseignement, préparation des jeunes diplômés, liens entre opérateurs avec le monde du travail…

3.3.3 Système, structure et ressources

Pilotage systémique : des capacités de pilotage en amélioration mais un chantier majeur d'amélioration encore à mener avec six principaux « points de douleur » *[Chantier intra-francophone et propre à chaque entité]*

Voir Partie VII, Chapitre 3a. « Régulation et pilotage systémique »

- ***Morcellement des compétences de pilotage*** entre plusieurs instances et ***absence d'instance transversale permettant un pilotage du système dans son ensemble :*** ces deux constats apparaissent parmi les principaux facteurs limitant la capacité du système à « avancer dans la bonne direction » (à mettre en lien avec le constat (iii) ci-dessous) ; au niveau régional, certains acteurs soulignent que l'absence de capacité de pilotage systémique organisée au sein de l'administration implique, de facto, un pilotage systémique exercé presque exclusivement par les cabinets ministériels, impliquant (selon ces acteurs) une difficulté à adopter une vision stable de long terme ainsi qu'une forte hétérogénéité dans la qualité des décisions

Voir Section « C. Morcellement institutionnel »

prises (résultant de l'hétérogénéité dans la connaissance des réalités du secteur au sein des cabinets successifs)[35] ;

- ***Pratique et culture de pilotage à améliorer*** **:** même s'il est normal que l'enseignement (au regard de ses missions) opère dans un horizon temporel de changement moins rapide que la formation professionnelle (au regard de ses visées d'éducation initiale « pour la vie »), le rythme de gestion du changement dans l'enseignement qualifiant apparaît relativement lent au regard des évolutions du monde du travail et des défis à relever. Au niveau de la formation professionnelle, les principaux domaines d'amélioration revenant de manière récurrente sont la capacité limitée de changement « à l'échelle » (culture du pilote, en particulier dans la formation professionnelle) et de la « lasagne institutionnelle » (c'est-à-dire, la tendance à la création de nouvelles instances ou dispositifs plutôt que l'amélioration de celles et ceux existant(e)s) ; la capacité à gérer de manière proactive les transitions sociales liées à la mise en œuvre de réformes structurelles demeure par ailleurs un facteur limitant dans la capacité d'évolution systémique (en particulier de l'offre) ;

Voir Section « B. Pratique et culture de pilotage »

- ***Constats contrastés sur la combinaison au sein du Forem de plusieurs rôles*** (d'office de l'emploi, d'orientation vers la formation et d'opérateur de formation) : apparaissant comme une singularité au niveau international (mais situation similaire en Flandre) et perçue par certains acteurs comme un facteur limitatif (mais considérée par le Forem comme une force, certains indiquant notamment que la séparation entre Actiris et Bruxelles Formation pose problème à Bruxelles). Dans une perspective similaire, Bruxelles Formation présente une double casquette d'opérateur et de régie : la question se pose donc également à Bruxelles ;

Voir Section « D. Combinaison des rôles du Forem »

- ***Participation des acteurs au pilotage déjà étendu (point positif) avec deux points d'amélioration principaux :*** (i) une réserve concernant la participation (très) limitée des employeurs, secteurs et partenaires sociaux (hors enseignement) au pilotage de l'enseignement qualifiant, (ii) l'opportunité d'une réaffirmation du pouvoir régulateur pour « contrebalancer » certaines limitations associées au mode consociatif actuel de prise de décision (en dehors des sujets *« win win »* qui sont susceptibles de recevoir l'accord de tous les acteurs, difficulté actuelle de l'autorité publique à faire des arbitrages sur les questions impliquant des intérêts divergents entre acteurs et types d'acteurs ainsi que de faire primer l'intérêt général et l'intérêt supérieur des apprenants sur les intérêts particuliers d'institutions ou de certaines catégories d'acteurs) ;

Voir Section « F. Participation des acteurs au pilotage »

- ***Collaboration entre enseignement qualifiant et formation professionnelle :*** malgré des améliorations au cours de la dernière décennie, deux « mondes » qui, s'ils se parlent plus que par le passé, ne se connaissent et ne collaborent encore que de manière limitée (p.ex., partenariats limités entre opérateurs de formation et d'enseignement dans la réalisation de leurs missions)[36] ; sur ce point, l'Enseignement de Promotion Sociale apparaît comme une source d'inspiration potentielle (dans la mesure où il a développé des collaborations plus avancées avec les opérateurs de formation) ;

Voir Section « G. Coordination et collaboration entre enseignement et formation professionnelle »

[35] Au niveau de l'enseignement, ce problème n'est pas revenu de manière saillante, un fait qui est potentiellement à mettre en relation avec les modalités de gouvernance mises en place dans le cadre du Pacte d'Excellence et du renforcement des compétences de pilotage au sein de l'administration qui l'a accompagné.

[36] A noter qu'un accord de coordination (à portée actuellement limitée) existe actuellement et pourrait constituer une base pour « aller plus loin ».

- ***Sous-utilisation majeure du potentiel de collecte et d'exploitation des données et des indicateurs*** dans la formation professionnelle et en matière d'échange de données entre FWB et régions

Voir Section « J. Données et indicateurs »

Organisation de l'écosystème : un écosystème complexe composé d'un grand nombre d'opérateurs et d'entités, gouverné par quatre entités fédérées, appelant cependant à des constats nuancés (pas de « solution simple ») ; l'amélioration de la coopération entre entités fédérées apparaît en tout cas comme une opportunité prioritaire

Voir Partie VII, Chapitre 3b. « Organisation de l'écosystème » - Section « 2 : Constats transversaux »

- ***Multiplicité des opérateurs*** *[Chantier propre à la formation professionnelle[37]]* : un écosystème marqué par un grand nombre de (types d') opérateurs différents, œuvrant à une échelle parfois limitée, mais appelant à une analyse nuancée.

  Voir Sous-section « B. iii. Multiplicité des, et concurrence entre, (types d') opérateurs »

  La multiplicité des opérateurs et la concurrence de périmètre sont perçues par beaucoup d'acteurs comme la cause première de plusieurs défis clés : inefficacité de l'offre et coût élevé pour les pouvoirs publics, complexité et confusion pour les acteurs, frein à la coopération entre opérateurs, inefficience dans l'utilisation des moyens publics... Selon certains acteurs, ce problème s'est aggravé (dans la formation professionnelle) ces dernières années avec la tendance croissante des opérateurs à sortir de leur champ « historique » de formation pour concurrencer d'autres opérateurs, en réaction à la « pénurie d'apprenants ».

  Ces constats doivent cependant être nuancés par (i) le fait que cet état de fait n'est pas une singularité au niveau international, (ii) l'existence d'effets positifs potentiels liés à l'émulation et l'innovation résultant de la concurrence entre opérateurs, et (iii) l'opportunité de résoudre la majorité des problèmes liés à la multiplicité des opérateurs par le biais d'un meilleur pilotage systémique (mécanismes de financement incitatifs, pilotage systémique de l'offre et des infrastructures). Dans tous les cas cependant, il semble exister un consensus sur la nécessité d'améliorer la complémentarité et l'efficience du déploiement de l'offre entre (types d') opérateurs ;

- ***Echelle limitée d'opération*** *[Chantier propre à chaque entité mais opportunités potentielles de synergies intra-francophones] :* même si ce n'est pas une généralité, l'écosystème est actuellement caractérisé par un nombre important de lieux de formation opérant à une échelle limitée (nombre limité d'apprenants par lieu de formation). La comparaison internationale indique une opportunité potentielle de consolidation pour capitaliser davantage sur les gains d'échelle, tant en termes de qualité que d'efficience (des analyses plus approfondies seraient cependant nécessaires pour parvenir à une conclusion robuste sur ce point) ;

Voir Sous-section « B. iv. Echelle d'opération des « centres de formation » »

- ***Répartition des compétences entre entités fédérées… et le besoin de coordination générée*** *[Chantier intra-francophone]* : la répartition des compétences entre communautés et régions en matière d'enseignement et de formation qualifiante et les besoins de coordination qu'elle génère sont identifiés par une partie des acteurs comme la cause première de plusieurs des défis recensés dans le cadre de cet Etat des lieux (p.ex. morcellement du pilotage, lenteur et difficulté des prises de décision sur les matières transversales, éloignement de l'enseignement des réalités du monde du travail) ;

Voir Sous-section « B. v. Répartition des compétences entre entités fédérées »

[37] Sous réserve de la question de l'articulation de l'Enseignement de Promotion Sociale (relevant de la FWB) avec les opérateurs de formation professionnelle.

Plusieurs éléments amènent cependant à nuancer l'importance de cette problématique comme source de ces problèmes. En effet, une partie des problèmes rencontrés entre entités fédérées se retrouve également au sein de chaque entité fédérée (p.ex., concurrence entre opérateurs de formation régionaux (FOREM et IFAPME), absence de régisseur de la formation professionnelle au niveau wallon, potentiel d'optimisation de l'offre d'options dans les établissements secondaires organisés par les pouvoirs locaux (provinces, villes et communes)…), indiquant que la répartition des compétences n'est pas la seule « cause racine » des problèmes identifiés.

Enfin, la comparaison avec d'autres pays indique que les compétences en matière de formation qualifiante sont aussi réparties entre entités fédérées en Allemagne et en Suisse (même si la situation y est plus simple du fait d'une séparation de la répartition des compétences entre un pouvoir fédéral fixant le cadre d'organisation général et des entités fédérées précisant et mettant en œuvre ce cadre, vs entités fédérées de même niveau organisant des opérateurs partiellement concurrents en Belgique francophone).

- ***Inefficacité actuelle de la coopération entre entités fédérées (opportunité prioritaire d'amélioration)*** *[Chantier intra-francophone]* : le fonctionnement des mécanismes de coopération entre entités fédérées intra-francophones en matière de formation professionnelle et d'enseignement qualifiant est largement reconnu comme inefficace, du fait notamment de (i) l'inadaptation et du morcellement des outils et organismes de coopération existants, (ii) l'absence d'instance transversale de pilotage disposant de l'expertise, des ressources et du mandat nécessaires pour pleinement jouer ce rôle, (iii) un mode de coopération dominé par les échanges inter-cabinets compliquant l'adoption d'une vision commune de long terme (vs réflexe de défense de son institution ou de sa formation politique), (iv) l'inadéquation du véhicule juridique des « accords de coopération » pour promouvoir un niveau d'ambition élevé et une agilité dans la mise en œuvre des politiques communes. Des opportunités d'amélioration existent, notamment pour simplifier le paysage des organes de coopération, améliorer leur gouvernance et mode de décision et adopter des modes de coopération plus efficaces. Certains acteurs évoquent aussi l'opportunité de renforcer les lieux et occasions de dialogue entre responsables politiques des différentes entités fédérées et / ou la pratique des « ministres communs » entre entités.

Voir Sous-section « B. v. Répartition des compétences entre entités déférées »

Autre point de douleur identifié par certains acteurs : si la séparation des compétences d'emploi, de formation et d'enseignement entre plusieurs ministres n'apparaît pas une singularité au niveau international, la scission durant cette législature, en Wallonie, des compétences d'emploi et de formation, d'une part, et de la tutelle sur l'IFAPME d'autre part, est soulignée comme un point de douleur (sans avantage) par une partie des acteurs.

Détermination de l'offre – Un chantier majeur pour assurer l'efficience et la pertinence de l'offre d'enseignement et de formation qualifiante au regard des besoins du marché du travail *[Chantier intra-francophone et propre à chaque entité fédérée]*

Voir Partie VII, Chapitre 3c. « Offres et parcours »

- ***Constat transversal sur la dispersion des ressources :*** l'évolution des métiers et le pilotage de l'offre de formation sont des matières complexes qui nécessitent des ressources humaines de qualité. Aujourd'hui cette expertise est répartie dans différents organismes d'une taille insuffisante pour devenir un ou des centres d'excellence capables d'informer les décisions publiques de manière optimale ;

- ***Un travail important déjà réalisé mais des opportunités d'améliorer encore l'analyse des besoins de formation*** (inclus le rôle des IBEFE) : un travail important et de qualité croissante a déjà été réalisé par de nombreuses instances, mais des opportunités d'amélioration significatives demeurent (mieux coordonner et combiner les différentes analyses réalisées, quantifier les besoins, améliorer l'utilisation des données et la rigueur des analyses, impliquer les secteurs et employeurs…). Si les contributions des IBEFE sont reconnues par une partie des acteurs, et s'il semble y avoir consensus sur la nécessité d'instances capables d'appréhender le pilotage de l'offre au regard des réalités locales, des questionnements sont soulevés quant à la valeur ajoutée des IBEFE, en particulier en ce qui concerne l'hétérogénéité de leurs analyses et la pertinence de leur modèle organisationnel ;

Voir Section « 1 : Offre de formation » - Sous-section « 1.2 : Analyse des besoins »

- ***Le SFMQ, un atout important mais des évolutions nécessaires*** si l'objectif est de disposer d'un ensemble de profils métiers et de formations à jour et de qualité[38] *[Chantier intra-francophone]*: avec le SFMQ, les entités fédérées francophones se sont dotées d'un outil permettant de disposer de profils métiers et formations communs, en phase avec les réalités des métiers. Après des débuts difficiles, le SFMQ a trouvé son rythme de croisière. Néanmoins, des opportunités / besoins importants d'amélioration persistent concernant : (i) l'absence de processus formel de priorisation des métiers pour lesquels une mise à jour de l'offre et des profils de formation apparaît nécessaire, (ii) la durée de production des profils (malgré une amélioration significative, cette durée est désormais de 2 à 3 ans pour produire un profil), (iii) la capacité insuffisante à produire et à mettre à jour suffisamment de profils pour assurer la pertinence des formations au regard de la réalité des métiers (dans l'état actuel de son fonctionnement, il faudrait entre 20 et 30 ans pour créer des profils SFMQ pour toutes les options du secondaire qualifiant), (iv) les retours contrastés quant à la qualité et au format des profils (bons et en amélioration pour certains ; encore améliorables pour d'autres, du fait notamment de la difficulté à mobiliser les « bons » experts pour ce travail), (v) les opportunités d'amélioration de l'organisation et des processus de travail (p. ex. en termes de collaboration entre opérateurs de l'enseignement et de la formation, d'une part, et partenaires sociaux, d'autres part), certains acteurs appelant même à la mise en place d'un modèle alternatif de production des profils métiers / formations. A noter qu'un audit externe du SFMQ est en cours (mais considéré comme trop limité dans sa portée par certains acteurs) ;

Voir Section « 1 : Offre de formation » - Sous-section « 1.3 : Définition de l'offre de formation »

- ***Un processus de définition et de planification de l'offre dans l'enseignement secondaire qualifiant non adapté pour assurer une réponse évolutive aux besoins sociétaux en talents et une offre efficiente*** *[Chantier majeur propre à la FWB] :* (i) un processus de création d'option qui demeure complexe, lent et long (sauf exception, 3 à 5 ans après l'adoption du profil SFMQ) limitant la capacité à faire évoluer l'offre et les contenus de formation au regard des réalités du monde du travail : plus de 80% des options sont basées sur un référentiel de plus de 14 ans (!), (ii) un processus de planification qui, bien que cadré par de nombreuses règles et procédures, n'est pas adapté pour assurer une offre efficiente et répondant aux besoins sociétaux en talents, du fait de l'absence de réel pilotage systémique de l'offre et de l'impact limité des règles existantes d'ouverture et de maintien d'options et (iii) un processus à revoir concernant le maintien des options non qualifiantes dans la filière Technique de Qualification . A noter : la réforme de ces règles et processus fait partie

Voir Section « 1. Offre de formation » - Sous-Section « 1.3 : Définition de l'offre de formation » et Sous-section « 1.4 : Planification de l'offre de formation »

[38] À tout le moins pour les formations à un métier pour lequel un profil SFMQ apparaît pertinent.

de la feuille de route du chantier « Qualifiant » du Pacte pour un Enseignement d'Excellence ;

- ***Opportunité d'amélioration du pilotage systémique de la planification de l'offre de formation professionnelle*** *[Chantier régional]* : des processus de définition et de planification de l'offre des opérateurs régionaux de formation professionnelle plus agiles et réactifs au marché du travail, mais (i) hétérogènes entre opérateurs, (ii) n'étant pas à même d'assurer une offre efficiente entre opérateurs et répondant rapidement (à l'échelle) aux besoins du marché du travail, du fait principalement de l'absence d'un réel pilotage systémique de l'offre (rôle de régie inexistant en pratique et pas de mécanises « automatiques » - p.ex., de financement – permettant d'assurer l'efficience de l'offre)

Voir Section « 1 : Offre de formation » - Sous-section « 1.4 : Planification de l'offre de formation »

Parcours de formation – Deux défis majeurs : la fluidité (actuellement insuffisante) des parcours de formation *[Chantier intra-francophone et propre à chaque entité fédérée]* **et la capacité à déployer des parcours d'accompagnement intégrés pour les publics éloignés de l'emploi** *[Chantier régional]*

Voir Partie VII, Chapitre 3c. « Offres et parcours »

- ***Fluidité de parcours*** **:** alors que la fluidité des parcours est identifiée comme un facteur important pour l'efficacité des systèmes de formation professionnelle, la situation en Wallonie et à Bruxelles indique une marge d'amélioration importante en termes de fluidité (i) horizontale : entre enseignement général et qualifiant, entre filières de l'enseignement qualifiant, entre l'enseignement et la formation professionnelle, entre les opérateurs au sein de chaque « filière » et entre secteurs / métiers et (ii) verticale, des programmes de l'enseignement qualifiant et de formation professionnelle vers l'enseignement supérieur ;

Voir Section « 2 : Parcours de formation » - Sous-section « 2.2 : Perméabilité et fluidité des parcours »

- ***Prise en charge des publics éloignés de l'emploi et de la formation :*** alors que la Wallonie et Bruxelles font face à un public éloigné de l'emploi avec un très faible niveau de qualification important, l'articulation de parcours holistiques, graduels et intégrés d'accompagnement et de formation apparaît aujourd'hui comme un défi majeur pour les services publics concernés[39] (voir aussi sur ce point la question des incitants et de l'activation à la formation dans la Section 3.1).

Voir Section « 2 : Parcours de formation » - Sous-section « 2.3 : Le développement de parcours pour les publics éloignés de l'emploi et peu qualifiés »

Financement – Opportunités potentielles d'amélioration *[Chantier propre à chaque entité fédérée ; certaines opportunités de synergies inter-francophones]*

Voir Partie VII, Chapitre 3d. « Financement »

- (Constat concernant principalement la Wallonie) La mise en place d'un ***organe d'analyse et de pilotage systémique*** de l'allocation et de l'utilisation des moyens financiers et ressources investis par les pouvoirs publics dans la formation professionnelle[40] (pour construire la vue d'ensemble et la capacité d'analyse systémique, actuellement inexistantes) ;

Voir Section « 1 : Pilotage des ressources »

- Le renforcement des ***dispositifs internes de pilotage financier*** et la production systématique d'indicateurs d'efficience opérationnels au sein des opérateurs (qui présentent un niveau hétérogène et généralement bas à ce stade au sein de la plupart des opérateurs) ;
- Le questionnement de certains acteurs sur l'absence presque totale (à l'exception des MIRE) ***de financement des opérateurs de formation professionnelle en***

Voir Section « 3 : Modalités de financement des opérateurs – Transversal »

[39] Certains acteurs mentionnent ici l'initiative Tremplin 24+ en Wallonie comme un exemple de démarche innovante progressivement mise à l'échelle.

[40] Sujet actuellement couvert par une discussion parlementaire.

fonction des « outputs / résultats[41] » (p.ex., taux de complétion / réussite, taux d'insertion post formation) *[A évaluer au regard des risques de ce type de* financement*].* Note : cet élément ne s'applique pas pour l'enseignement, où ce type de financement est généralement considéré comme non approprié

- L'opportunité potentielle de mettre en œuvre des initiatives d'***amélioration de l'efficacité opérationnelle des opérateurs*** *et de* ***l'efficience de l'offre*** (voir Sections 3.1 et 3.2) ;

Point supplémentaire pouvant être investigué compte tenu de son impact sur le niveau de financement de la FWB : la prise en compte dans la clé élève des élèves mineurs en formation à l'IFAPME et l'EFP[42].

Voir Partie VII, Chapitre 3e. « Infrastructure »

Infrastructure – A l'exception des bâtiments scolaires qui restent un défi majeur (mais sortant du cadre de cet Etat des lieux et faisant l'objet d'investissements en cours), la question des infrastructures n'est **pas ressortie comme un point de douleur prioritaire** - du fait notamment des efforts publics importants consentis ces dernières années – mais présente néanmoins **cinq points d'attention** *[Chantier propre à chaque entité avec opportunités potentielles de synergies intra-francophones]*

- ***L'hétérogénéité dans l'enseignement qualifiant :*** subsistance de certains établissements / options de l'enseignement qualifiant ne disposant pas d'équipements ni consommables en suffisance et de qualité (note : pour certains acteurs, ce problème trouve sa source dans l'inefficience de la planification de l'offre davantage que dans le meilleur financement des infrastructures). Par ailleurs, dans le cadre des activités polytechniques du nouveau tronc commun, il conviendra de s'assurer que toutes les écoles puissent accéder à de l'équipement et du matériel de qualité ;
- ***Le pilotage intégré et mutualisation :*** plusieurs initiatives de mutualisation déployées (par exemple, les Centres de Technologies Avancées en FWB, les Centres de Compétences en Wallonie et les Centres de Référence à Bruxelles) mais pas encore utilisées à leur plein potentiel, avec notamment une forte hétérogénéité du niveau de fréquentation selon les établissements scolaires, pas de pilotage intégré inter-opérateur menant à une potentielle inefficience du déploiement et de l'utilisation des infrastructures (p.ex., opportunité de co-localisation de l'enseignement qualifiant, la formation professionnelle, l'EPS et l'enseignement supérieur professionnalisant permettant d'augmenter le taux d'utilisation des infrastructures et équipements de pointe tant durant la journée que durant toutes les semaines de l'année) ;
- ***La contribution des secteurs et employeurs :*** initiatives existantes mais potentiel restant à exploiter (au regard de ce qui est observé dans d'autres pays), p.ex., le développement de projets « iconiques » au sein de certains établissements, permettant d'améliorer l'attractivité de certains métiers et secteurs auprès des jeunes apprenants potentiels ;
- ***Les incitants à ouvrir des options techniques :*** mécanismes actuels de financement de certains opérateurs générant, selon certains acteurs, des désincitants à l'ouverture

[41] Sujet actuellement couvert par une discussion parlementaire.
[42] Pour rappel, la Loi Spéciale de Financement au niveau fédéral (Loi du 23 mai 2000 *fixant les critères visés à l'art. 39 § 2 de la loi spéciale du 16 janvier 1989*) définit entre autres paramètres une clé prenant en compte le nombre d'élèves âgés de 6 à 17 ans inclus régulièrement inscrits dans l'enseignement primaire et secondaire, y compris l'enseignement à horaire réduit, dans un établissement d'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française ou flamande, selon le cas. Il pourrait être pertinent d'investiguer plus en avant la question (complexe) de savoir dans quelle mesure les élèves de l'IFAPME / EFP dans cette catégorie d'âge (~2300 apprenants) pourraient être considérés ou non dans la clé élèves (tout comme les élèves de Syntra du côté flamand).

d'options nécessitant des investissements en équipements (en particulier dans l'enseignement qualifiant) : ce point ne fait cependant pas l'unanimité (p.ex., existence du fonds d'équipement dans l'enseignement ayant largement résolu ce problème selon certains acteurs) ;

- ***La pérennité des efforts effectués à date :*** importance de trouver des solutions à la diminution attendue des fonds FEDER en Wallonie.

* * *

Ce rapport est le fruit d'un travail conséquent réalisé grâce à la collaboration de plusieurs centaines d'acteurs de l'écosystème de l'enseignement qualifiant et de la formation professionnelle, en Wallonie et à Bruxelles. Il leur est ici adressé de sincères remerciements pour leurs contributions.

Nous espérons que cet Etat des lieux, réalisé par et pour le compte des gouvernements de la Wallonie, de la Fédération Wallonie-Bruxelles et de la Région de Bruxelles-Capitale ainsi que du Collège de la Commission communautaire française, avec la collaboration et le support de l'*ASBL Agir Pour l'Enseignement*, fournira une base de compréhension factuelle commune permettant à chaque acteur de se positionner et de prendre des décisions informées concernant les prochaines étapes à entreprendre pour viser une amélioration de l'enseignement qualifiant et de la formation professionnelle, en particulier de l'alternance.

Décembre 2022

Partie II.

Objectif, périmètre et méthode de travail

Contexte et mandat pour le projet

Les Gouvernements wallon, bruxellois, de la Fédération Wallonie-Bruxelles, ainsi que du Collège de la COCOF ont adopté récemment une **note conjointe** visant à faire du **renforcement transversal de l'enseignement qualifiant et de la formation professionnelle, en particulier de l'alternance** un enjeu majeur de la législature 2019-2024

Les **objectifs** de cette démarche sont multiples:

- **Élever le niveau de compétences** en Wallonie et en RBC
- **Permettre à chacun de s'insérer** qualitativement dans la **société** et sur le **marché de l'emploi**, de **disposer et d'accéder aux compétences** nécessaires pour y évoluer, tout en exerçant sa **citoyenneté active**
- **Répondre aux besoins de compétences des employeurs**, voire **d'anticiper ceux-ci**, dans une perspective de développement économique et social

Cette note s'inscrit également dans les objectifs et initiatives suivantes:

Perspectives positives en termes **d'émancipation pour de nombreux jeunes**,

Augmentation du taux d'emploi et de redéploiement économique, par des emplois durables et de qualité,

Ensemble des chantiers menés par chacun des Gouvernements dans : le **Plan de Relance** wallon, la **Stratégie GOFORBrussels** 2030 et le **Pacte pour un Enseignement d'Excellence** au sein de la FWB

Source : *Plan de relance - Alternance, filière d'excellence*, Communiqué de presse, 28 avril 2022

Mandat

« Réalisation d'un état des lieux transversal et factuel de l'enseignement qualifiant et de la formation professionnelle, et d'autre part, sur **l'identification et la définition de différentes actions à mener ensemble, mais aussi séparément, à court, moyen et long terme afin de booster la filière de l'alternance »**

Projet commandité par les gouvernements de la FWB, Wallonie et RBC/Cocof

Pierre-Yves Jeholet
Ministre-Président

Caroline Désir
Ministre de l'éducation

Valérie Glatigny
Ministre de l'enseignement supérieur et EPS

Elio di Rupo
Ministre-Président

Christie Morreale
Ministre de l'Emploi, de la Formation et de la Santé

Willy Borsus
Ministre de l'Economie, de l'IFAPME et des Centres de Compétences

Rudi Vervoort
Ministre-Président

Bernard Clerfayt
Ministre de la Formation Professionnelle

Barbara Trachte
Ministre-Présidente COCOF

L'Etat des lieux comporte deux volets

1. La réalisation d'un état des lieux et l'identification d'opportunités d'actions afin de **booster la filière de l'alternance**

Ce volet de l'étude porte sur la FWB, la Région Wallonne et la RBC/COCOF

Domaines d'actions visant à soutenir le déploiement de l'alternance dans l'enseignement qualifiant et la formation professionnelle afin de répondre au :

- **Manque de qualification de certains jeunes** dans une série de métiers, notamment dans les métiers en pénurie
- **Manque de personnel qualifié** auquel sont **confrontés les employeurs** qui sont dès lors contraints de refuser certaines activités et certains marchés

2. La réalisation d'un **état des lieux** transversal de l'**enseignement qualifiant et de la formation professionnelle**, en particulier de l'alternance

Ce volet de l'étude porte sur la FWB et la Région Wallonne

Compréhension factuelle commune du point de départ (compréhension qualitative et quantitative) prenant en compte les spécificités régionales

Représentation et intégration des avis des différents acteurs, y compris des **apprenants**, **opérateurs**, **secteurs** et **partenaires sociaux**

Hors cadre du projet décrit ici

Définition d'une feuille de route d'amélioration systémique sur base des principaux apprentissages ressortant de l'état des lieux

Double focalisation:

- Vision **moyen/ long-terme**
- Identifier des idées à **court terme** (pour alimenter le GTI)

Source : *Plan de relance - Alternance, filière d'excellence*, Communiqué de presse, 28 avril 2022

L'Etat des lieux a été réalisé à trois niveaux

1

Transparence sur le fonctionnement de l'écosystème

Compréhension multi-dimensionnelle du **fonctionnement actuel** de l'écosystème :

- **Acteurs:**
  - Apprenants
  - Employeurs et secteurs
  - Formateurs et enseignants
- **Parcours de l'apprenant:**
  - Promotion et image des métiers et formations
  - Orientation vers la formation
  - Organisation des formations
  - Evaluation, validation et certification des acquis
  - Transition vers l'emploi
- **Système, structure & ressources:**
  - Régulation et pilotage systémique
  - Organisation de l'écosystème
  - Offres et parcours
  - Financement
  - Infrastructures

2

Diagnostic de la performance du système (facteurs d'output et de résultats)

- Analyse des **indicateurs de performance du système** par ex.:
- Le nombre et les publics formés
- Le taux de complétion des formations, de décrochage et d'abandon des apprenants ; le nombre et taux de certification
- Le développement des savoirs, savoir-faire, savoir-être et compétences :
  - Généraux / transversaux
  - Techniques / propres au métiers
- Le développement de la citoyenneté
- L'épanouissement personnel et social des apprenants
- La satisfaction des apprenants (pendant et après la formation)
- L'insertion dans l'emploi
- L'amélioration des perspectives de carrière
- La sécurisation des parcours professionnels
- L'efficience (coût par formation, mise en regard des coûts avec les bénéfices sociétaux sous leurs différentes dimensions)

3

Diagnostic du fonctionnement de l'écosystème (facteurs d'input)

- Analyse des **forces et faiblesses du système** actuel et des principales composantes qui déterminent la qualité
- Mise en perspective avec les **expériences d'autres systèmes**
- Identification et description des **principaux défis et obstacles** dans le système actuel pour améliorer la performance

Voir **cadre d'analyse sur la page suivante**

Zoom sur « 3. Diagnostic des facteurs d'input » - Cadre d'analyse appliqué

3. Système, structure & ressources

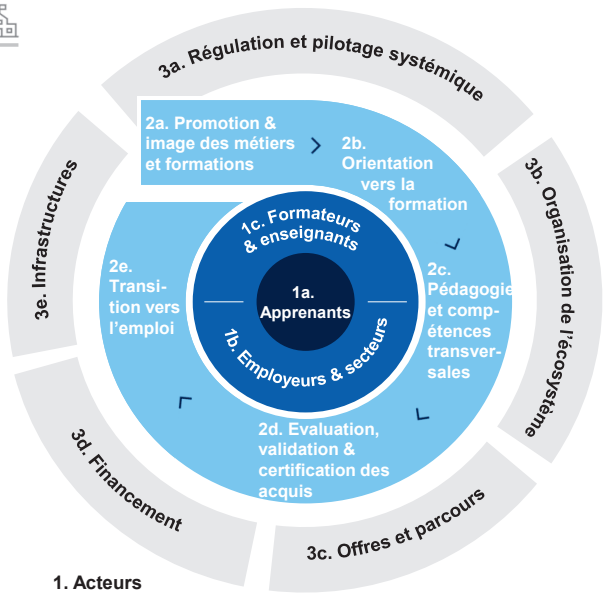
(a) Régulation et pilotage systémique
- Instances de gouvernance et modalités du pilotage du système
- Mécanismes d'évaluation / approche qualité au niveau macro (bassin/secteur) et au niveau de chaque opérateur
- Accréditation & évaluation des opérateurs de formation
- Rôles et implications des acteurs dans la gouvernance

(b) Organisation de l'écosystème
- Périmètres de compétence entre différents niveaux de pouvoir
- Acteurs de l'écosystème (répartition des rôles, objectifs, gouvernance, etc.)
- Accords de coopération et partenariats, et leur régulation

(c) Offres & parcours
- Structure & définition de l'offre et des parcours (types, durée, curriculum, options, débouchés, profils)
- Pertinence de l'offre au regard des besoins sociétaux (de société, des employeurs, des futurs métiers, etc.)
- Contenu et qualité des formations, référentiels, profils formation, dossiers pédagogiques
- Articulation et fluidité des parcours de formation

(d) Financement
- Sources, montants et mécanismes de financement des différents acteurs et formations
- Modalité d'utilisation des fonds

(e) Infrastructures
- Disponibilité des infrastructures et technologies pour l'enseignement et la formation
- Gestion et mutualisation des infrastructures



2. Parcours de l'apprenant

(a) Promotion & image des métiers et formations
- Promotion et accès à l'information sur les opportunités de formation et des métiers

(b) Orientation vers la formation
- Aide au choix et orientation vers la formation la plus adéquate
- Prérequis et mécanismes de sélection (motivation, évaluation des compétences de bases)
- Accompagnement (vers centres, écoles, employeurs)

(c) Pédagogies, compétences transversales et savoir-être
- Canaux de formation (écoles / centres, en ligne / présentiel, etc.)
- Modalité d'organisation (durée, rythme, méthodes et ressources pédagogiques, duale/triale, etc.)
- Méthodes pédagogiques
- Innovation pédagogique (digitalisation, hybridation des parcours, classe inversée etc.)
- Compétences transversales et savoir-être

(d) Evaluation, validation et certification des acquis
- Procédures et gouvernance des certifications (y.c. équivalences)
- Evaluation / validation des compétences de la formation et expériences professionnelles
- Reconnaissance des certifications sur le marché du travail et dans le système d'enseignement / formation

(e) Transition vers l'emploi
- Accompagnement post–formation
- Mise en correspondance avec les employeurs

1. Acteurs

(a) Apprenants
- Capacités, sens et motivation (sens de l'apprentissage)
- Accompagnement de l'apprenant durant la formation
- Incitants (financiers & non–financiers) à la formation ; rémunération

(b) Employeurs, secteurs et partenaires sociaux
- Niveau d'implication dans la formation (p.ex., en alternance, stage, mise à disposition de ressources, équipements, formateurs, etc.)
- Implication dans la gouvernance de l'écosystème
- Incitants à la participation à la formation

(c) Formateurs et enseignants
- Organisation du travail
- Statut et carrière
- Formation et développement professionnel

L'Etat des lieux est basé sur une diversité de sources

Analyses de données
- Offre de formation en alternance : métiers, couverture géographique, comparaison entre opérateurs, évolution
- Apprenants en alternance
- Taux d'insertion de l'alternance
- Financement des opérateurs
- Dynamicité de l'offre et réponse aux besoins en talents
- Profils et parcours des apprenants

255+ entretiens individuels
avec des acteurs du système (dirigeants et collaborateurs des opérateurs, de l'administration ou des instances de pilotage, professionnels de terrain, partenaires sociaux….)

19 groupes de discussions
- Enseignement qualifiant (plein exercice et alternance)
  Enseignement supérieur en alternance
  Formation professionnelle
  Employeurs, secteurs et partenaires sociaux

Documentation d'innovations et pilotes
Recensement d'innovations et expériences pilotes prometteuses mentionnées durant les entretiens réalisés

Transparence sur le fonctionnement actuel
- Organisation de l'écosystème et mission des acteurs
- Parcours de formation
- Types de formation et d'opérateurs
- Processus d'analyse des besoins, de définition et de planification de l'offre
- Orientation des élèves, promotion des métiers et formation
- Processus et pratiques de pilotage de l'écosystème

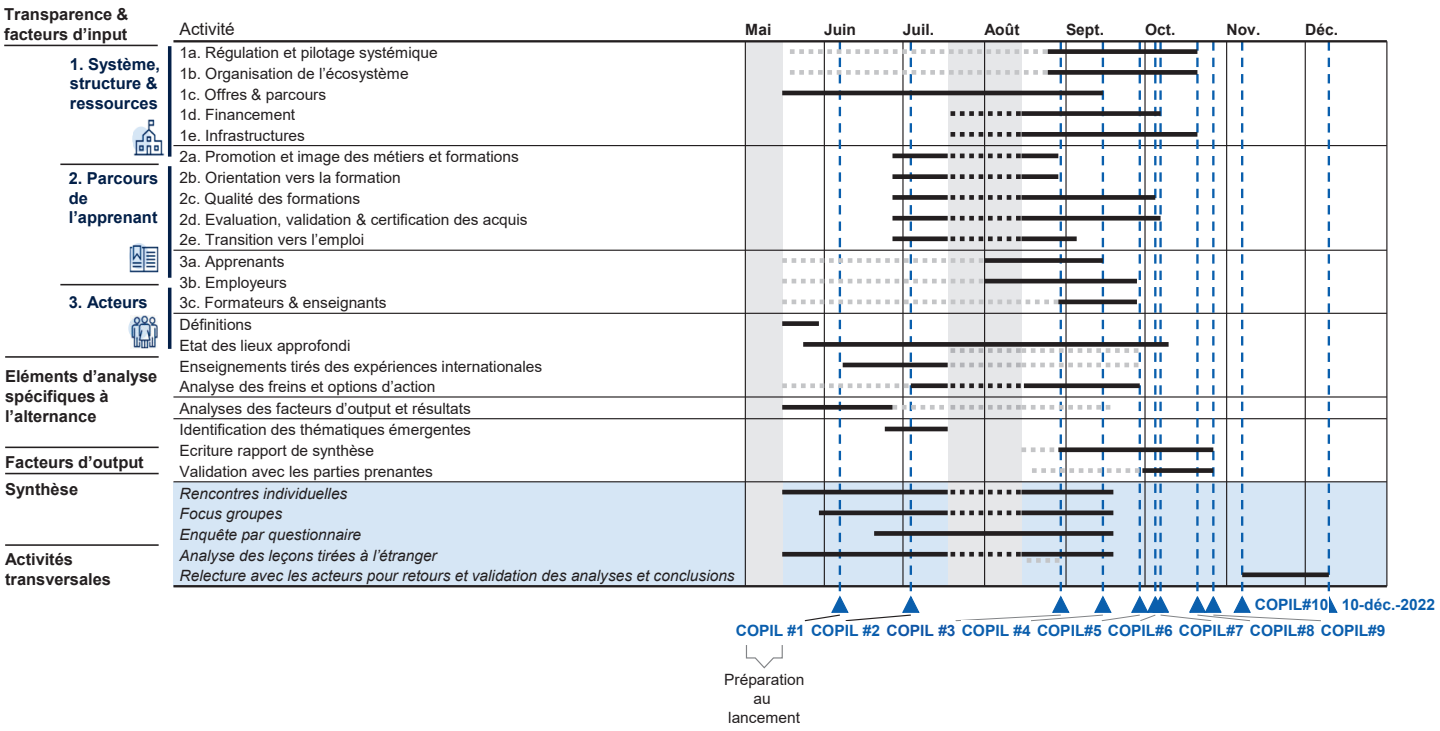
350+ documents collectés et analysés
Documents légaux, de référence, études ou analyses, évaluations, « non papers », ou bases de données reçus via les acteurs de l'écosystème ou disponibles dans le domaine public:
- Transparence sur le fonctionnement de l'écosystème
- Identification des principaux défis
- (In)validation d'hypothèses de travail
- Analyses de données
- Recensement d'innovations & pilotes
- Leçons tirées d'expériences étrangères

3 enquêtes en ligne
- Enquête « Employeur »
- Enquête « Apprenants »
- Enquête « Formateurs »

A noter également l'utilisation des enquêtes réalisées par les IBEFE (2022) « L'alternance dans tous ses états » ainsi que par le SNI (2016)

Analyses d'expériences étrangères
Analyse d'exemples de réformes récentes visant à développer l'alternance à l'étranger (France, Angleterre, Flandre, Etats-Unis) et des différents leviers utilisés
Inventaire de pratiques pertinentes observées à l'étranger

Plan de travail



Le projet a été mené sous la direction d'un Comité de Pilotage composé de représentants des Ministres-Présidents et des ministres fonctionnels compétents

Cabinet Di Rupo :
Jean-Philippe Preumont
Robert Vertenueil

Cabinet Morreale :
Natacha Vinckenbosch
Hassan Bousetta

Cabinet Borsus :
Corinne Stephenne
Bernadette Adnet

Cabinet Vervoort :
Chantal Jacquemart
Gaelle Lanotte

Cabinet Trachte / Maron:
Aurélie Mahoux
Sarah Flament

Cabinet Clerfayt :
Adeline Remy
Caroline Daux

Cabinet Jeholet :
David Lahaye
Mathilde Rocour

Cabinet Glatigny :
Laetitia Vancauwenberge
Anouck Flon

Cabinet Désir :
Carine Saucin
Duciella Tabbara

Périmètre du projet

Inclus dans le périmètre

Publics cibles

- ✓ **Apprenants et demandeurs d'emploi sortant de l'ensemble des filières d'enseignement qualifiant et de formation professionnelle**, en particulier **de l'alternance** (contrat d'alternance et tout autre contrat assimilé) ainsi que de **l'enseignement de promotion sociale**.

Types de formation / enseignement visés

- ✓ **Enseignement secondaire qualifiant de plein exercice** (TQ, P, spécialisé[1], 7e année (TQ et P), 4e degré)
- ✓ **Enseignement secondaire qualifiant en alternance** (CEFA article 49 (TQ), CEFA article 45 (P), CEFA article 47 (spécialisé, formes 3 et 4), 7e année en alternance (TQ et P))
- ✓ **Enseignement de promotion sociale** (secondaire et supérieur, y compris BES)
- ✓ **Etudes supérieures en alternance**
- ✓ **Formations professionnelles en alternance** (programmes d'alternance de l'IFAPME, EFP/SFPME; autres programmes d'alternance au sens large, par ex. formations alternées)
- ✓ **Région wallonne uniquement – formations professionnelles, hors alternance, principalement :**
  - Formations organisées ou financées par le Forem, Centre de compétences, IFAPME, EFP/SFPME
  - Formations organisées par les MIRE, CISP, OISP et les missions locales d'insertion professionnelle

Types d'institutions inclus

- ✓ **Ensembles des instances publiques / parapubliques liées au fonctionnement des types de formation et d'enseignement visés ci-dessus:**
  - Opérateurs de formation / enseignement, et de certification et validation des compétences
  - Instances de pilotage, coordination, financement et/ou régulation de ces opérateurs
  - Services d'analyse et d'étude
  - Organismes d'orientation ou d'accompagnement vers la formation et vers l'emploi
  - Services partagés / de support collectif (par ex. mutualisation d'équipement ou de ressources)
  - Organismes de représentation ou d'intérêt de groupes actifs dans l'écosystème
- ✓ **Tout autre organisme ou régulation ayant un impact indirect sur le fonctionnement de l'alternance, et uniquement dans cette mesure de ses impacts** (par ex., accès à la profession, etc.)

Hors périmètre

- ⊗ **Formation en cours de carrière** pour les personnes en situation d'emploi et dans le cadre de cet emploi
- ⊗ Toute **formation du supérieur** autre que les bacheliers et masters professionnalisant en alternance
- ⊗ **Formations privées** non subventionnées par les pouvoirs publics
- ⊗ **Enseignement obligatoire hors enseignement qualifiant**
- ⊗ **Formations ne relevant pas du pouvoir régulatoire de la FWB, RBC-COCOF, Wallonie** (Flandre/VG, Communauté Germanophone, inclues toutefois dans l'état des lieux transversal sur la question de la coordination intercommunautaire)

1. L'alternance en enseignement spécialisé n'a pas pu être étudiée spécifiquement dans le cadre de cette étude. Une étude spécifique serait intéressante dans la mesure où certains acteurs l'identifient comme une source de plusieurs bonnes pratiques et comme un domaine de développement potentiel pour les élèves à besoins spécifiques

Partie III.

Transparence sur la vue d’ensemble de l’écosystème (filières, acteurs et parcours)

Transparence sur la vue d'ensemble

1. Alternance en Wallonie et en RBC/Cocof

2. Acteurs de l'écosystème

3. Parcours et formations

Différents types d'enseignement en alternance en FWB

		Art. 49	Art. 45	Art. 47	L'alternance dans le supérieur
				Art 47 - Les apprenants restent inscrits dans un établissement spécialisé	
Description		Permet d'acquérir les **mêmes compétences que dans l'enseignement de plein exercice (technique de transition ou qualifiant)**. A la fin du cursus, l'élève qui termine son cursus obtient les mêmes compétences et diplomations que dans l'enseignement de plein exercice	Permet d'acquérir des compétences spécifiques à l'enseignement en alternance. Ces formations **ont une finalité pratique.** L'inscription peut se faire tout au long de l'année, car la formation **ne se déroule pas en année scolaire**, mais en fonction de l'évolution de l'élève.	Permet d'acquérir des compétences spécifiques à l'enseignement en alternance pour les élèves du **spécialisé de Forme 3[1].** L'élève reste inscrit auprès d'une école du spécialisé (et non pas dans un CEFA).	Permet d'acquérir des **compétences théoriques** nécessaires pour l'obtention d'un diplôme tout en **alternant un minimum de 40%** dans une entreprise
Type d'enseignement couvert		2ème et 3ème degrés de l'enseignement professionnel[2] 4ème année[3] et 3ème degré (incl. 7ème) de l'enseignement technique de qualification		L'enseignement second. spécialisé (Forme 3[1])	L'enseignement supérieur *(en ce compris les bacheliers et masters)*
Durée théorique		2 à 5 ans[4]	Variable en fonction du développement de l'élève		2 à 5 ans[5]
Mix entreprise / formation	**Entreprise**	3 jours par semaine[6]			
	Formation	2 jours par semaine[6]			

Conditions accès au moment d'inscription	**Général**	**> 15 ans** à 25 ans[7] | **+18ans**: posséder un contrat d'alternance[8] | **forme 4 de l'enseignement spécialisé**: avoir suivi un module préparatoire, ainsi que de bénéficier de l'accord du conseil de classe		Les **mêmes que l'enseignement secondaire spécialisé** de plein exercice correspondant	• Avoir un **CESS** ou diplôme équivalent
					• Identiques aux autres formations de l'enseignement supérieur
					• Être détenteur:
					  • D'un grade académique de 1er cycle de type court
					  • D'un grade académique de 1er ou 2e cycle de type long

	2ème degré		Avoir le CE1D ou avoir fréquenté 2 années du 1er degré de l'ordinaire ou spécialisé de forme 4		
	3ème degré	Les **mêmes que l'enseignement secondaire de plein exercice**[3] correspondant	Attestation 2ème degré de l'enseignement secondaire en alternance | CE2D[7] | CQ de 3ème phase de l'enseignement spécialisé forme 3		
Certifications		**En 6eme: CESS, CQ, CE6P** **7ème : CESS, CQ, CG**	**CQ**		**BA, MA**
Niveaux CEC/CFC		**CESS : 4** **CQ : 2-5**	**CQ: 2-5**		**BA : 6** **MA : 7**
		Voir Fiche Parcours n°4 dans *Partie III.* **« Transparence sur la vue d'ensemble de l'écosystème (filières, acteurs et parcours) »**			Voir Fiche Parcours n°6 dans *Partie III.* **« Transparence sur la vue d'ensemble de l'écosystème (filières, acteurs et parcours) »**

1. En théorie également possible pour les élèves de forme 4. En pratique uniquement la forme 3 est observée, car les élèves de forme 4 peuvent intégrer l'art. 49 2. Y compris spécialisé Forme 4 3. Seul sous le régime expérimental de la CPU 456, soit sous réserve que, concernant les conditions d'accès à la 3ème P, l'élève ne soit plus soumis à l'obligation scolaire à temps plein 4. En fonction de si l'élève commence en 2e, 3e degré / et fait une 7e 5. La durée théorique d'un bachelier est variable en fonction de la formation et se situe entre 2 et 3 ans, pour un master entre 1 à 2 ans 6. En moyenne 7. Les majeurs doivent avoir moins de 25 ans au 31 décembre de l'année civile en cours qui bénéficient de l'enseignement secondaire en alternance depuis le 1er octobre de l'année où ils atteignent l'âge de 21 ans 8. Les adultes doivent posséder soit un contrat d'alternance ou un contrat d'apprentissage de professions exercées par des travailleurs salariés; une convention emploi formation; toute autre forme de contrat ou de convention reconnue par la législation du travail et s'inscrivant dans le cadre d'une formation en alternance qui aura reçu; pour ceux de plus de 21 ans: une convention de premier emploi de type 2 ou 3 liée à un contrat de travail (CDD, CDI) ; l'approbation du Gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles ou le Certificat d'enseignement secondaire inférieur délivré jusqu'à l'année scolaire 1992-1993

Acronymes: CESS: certificat d'enseignement secondaire supérieur donnant accès aux études supérieures, BA: Bachelier, MA: Master, CQ: Certificat de qualification, UE: Unité d'Enseignement

Source : Décret "Missions" du 24 juillet 1997 (Mise à jour le 1 septembre 2019); Enseignement secondaire en alternance: Directives pour l'année scolaire 2021-2022: Tôme 3 – Chapitre VI: Programmation, organisation, normes de créations, répertoire des options de base, Décret portant assentiment à l'accord de coopération-cadre relatif à la formation en alternance (2008), Chapitre 5, Art. 16 ; Circulaire 8227: Organisation des écoles d'enseignement fondamental spécialisé (2021) Décret "Missions" du 24 juillet 1997 (mise à jour du 09 octobre 2018), entretiens OFFA, Segec, CFC

Différents principaux types de formations en alternance en Wallonie et RBC/Cocof

		Sous contrat d'alternance (stricto sensu)		Sous convention de stage		
		IFAPME – Formation en alternance pour les jeunes à l'IFAPME	sfpme efp – L'Apprentissage Jeune à l'EFP/SFPME	IFAPME – Formation de chef d'entreprise à l'IFAPME	sfpme efp – Formation Adulte à l'EFP/SFPME	IFAPME – Formation de coord. et d'encadrement (COEN) à l'IFAPME
Description		• **Formation en alternance** • **Prépare à la pratique d'un métier**		• **Formation en alternance** (en fonction des options) **à la pratique d'un métier** • Objectif: possibilité de démarrer une **activité d'indépendant**		• **Formation en alternance à la pratique d'un métier** • Ne prépare pas à devenir indépendant
Age		• De **15 à 25 ans**[1]		• Dès **18 ans** (Hors obligation scolaire)		
Mix entreprise / formation	Entreprise	• 3 à 4 jours par semaine		• 4 jours par semaine		
	Formation	• 1 à 2 jours par semaine		• 8 heures par semaine (parfois réparties sur plusieurs soirées)		
	Total	• Total 38 heures par semaine (cours et temps en entreprise inclus)				
Durée		• **3 ans**		• **2 à 3 ans**		• **1 ou 2 ans** • Possibilité d'une année préparatoire en plus
Conditions d'accès au moment d'inscription		• Entre **15 et 23 ans à l'inscription** (contrat d'alternance se terminant au plus tard à 26 ans) • Avoir fréquenté un minimum l'enseignement secondaire (principalement, au moins 2 années dans le 1er degré)[2] • Avoir passé un test de positionnement (EFP) • Etablissement d'un plan de formation		**Varient selon les formations et opérateurs**. Par ex. de manière générale, à l'IFAPME, satisfaire à 1 des 4 exigences : 1. Avoir le **certificat d'apprentissage IFAPME** *ou* avoir terminé les cours de fin **d'apprentissage** et réussir l'examen pratique au plus tard en fin de 2ème année 2. Avoir réussi le 2ème degré de l'enseignement second. général, technique ou artistique, *ou* le 3ème degré de l'enseignement second. professionnel et avoir le **certificat de qualification** 3. Avoir le **CESS** pour certaines formations 4. Avoir satisfait à un **examen d'entrée / test d'admission** *Pour certaines formations, des conditions supplémentaires peuvent être d'application* • Avoir réussi une année préparatoire pour certains métiers		• Avoir réussi une année préparatoire pour certains métiers
Certifications		• **CQ** • Sous certaines conditions, voir *Partie VII. Chapitre 2d.* **« Evaluation, validation et certification des acquis »** • **Certificat d'apprentissage** • **CeCAF**		• **Diplôme de chef d'entreprise** • Répond aux exigences concernant les compétences professionnelles et de gestion • **CeCAF**		• **Diplôme de coordination et encadrement**
Niveaux CEC/CFC		**3-4**		**3-5**		**2-4**
		Voir Fiches Parcours n°7 et 10 dans *Partie III.* **« Transparence sur la vue d'ensemble de l'écosystème (filières, acteurs et parcours) »**		Voir Fiches Parcours n°8, 9 et 11 dans *Partie III.* **« Transparence sur la vue d'ensemble de l'écosystème (filières, acteurs et parcours) »**		

1. Après 23 ans l'inscription devra être conditionnée à l'établissement du plan de formation qui prend compte de la fin du contrat à 26 ans révolus | Acronymes : ACP: Attestation des compétences acquises, COEN: Formations de coordination et d'encadrement, CeCAF: Certificat de compétences acquises en formation
2. Exemples de conditions alternatives à l'IFAPME: Avoir réussi la 3e année de l'enseignement secondaire professionnel ordinaire ou spécialisé de forme 4 ; Avoir fréquenté la 3e année de différenciation et d'orientation au sein de l'enseignement ordinaire ou spécialisé de forme 4 ; Avoir fréquenté la 2e phase au sein de l'enseignement spécialisé de forme 3 ; Disposer d'un document d'approbation du conseil de classe de l'établissement que l'élève quitte

Sources: Entretiens avec tous les acteurs concernés et sites officiels, IFAPME, EFP/SFPME, Forem, Bruxelles Formation, CFC

Structure et organisation des Centres d'Éducation et de Formation en Alternance (CEFA)

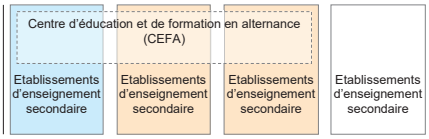
Etablissement siège | Etablissement coopérant | Etablissement ne participant pas à l'organisation de l'enseignement en alternance

Structure des CEFA

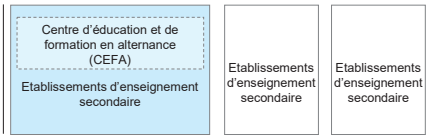
Un CEFA est une **structure organisée au sein d'une école siège d'enseignement secondaire** ordinaire et spécialisé de plein exercice ainsi que son PO

Le CEFA **a son siège administratif dans un établissement dénommé « établissement siège »**, et les **autres établissements** qui participent à l'organisation de l'enseignement en alternance sont désignés **« établissements coopérants »**

CEFA en tant que structure servant à plusieurs établissement



CEFA ne comportant qu'un seul établissement



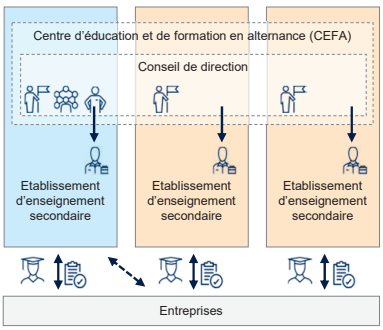
Plusieurs CEFA peuvent être organisés par zone[1]. Un CEFA est organisé ou subventionné dans chacune des zones pour autant qu'il atteigne au moins 12 élèves. Il existe 10 zones (correspondant aux 10 bassins EFE[2])

Organisation des CEFA

Pour chaque CEFA **est créé un Conseil de direction** composé du chef de l'établissement siège, des chefs des établissements coopérants, et du coordonnateur du Centre

Des **fonctions spécifiques (coordonnateur, accompagnateur)** sont également créées lors de l'instauration d'un CEFA et sont rattachées à l'établissement « siège »

Le **conseil de direction affecte les périodes-professeurs à l'établissement siège et aux établissements coopérants** en fonction des formations qui y sont organisées



- Chef de l'établissement
- Coordinateur du CEFA
- Accompagnateur
- Fonctions bénéficiant de l'affectation des périodes professeurs dans les établissements (p. ex. professeur)
- Elève en alternance
- Contrat d'alternance[3]

Les élèves peuvent avoir cours dans plusieurs établissements si les CEFA regroupent plusieurs établissements

Les CEFA ont pour **mission d'organiser l'alternance au sein de l'enseignement et de coordonner les différents acteurs** (acteurs propres aux CEFA – apprenants, enseignants, accompagnateurs, etc - et acteurs externes – employeurs)

Les retours des acteurs soulignent certaines faiblesses au niveau des **CEFA**: des établissements indépendants **sans guichet unique, avec des processus administratifs et des méthodes de travail hétérogènes**, et sans réelle **assurance-qualité de la formation et de l'accompagnement**

1. Un deuxième CEFA peut être organisé dans chaque zone qui compte au 15 janvier plus de 4000 élèves inscrits dans l'enseignement technique de qualification et professionnel aux deuxième, troisième et quatrième degrés par caractère d'enseignement
2. Zone 01 - (19 communes de la Région de Bruxelles-Capitale), Zone 02 - Bassin EFE du Brabant wallon, Zone 03 - Bassin EFE de Huy-Waremme, Zone 04 - Bassin EFE de Liège, Zone 05 - Bassin EFE de Verviers, Zone 06 - Bassin EFE de Namur, Zone 07 - Bassin EFE de Luxembourg, Zone 08 - Bassin EFE de Wallonie picarde, Zone 09 - Bassin EFE de Hainaut Centre, Zone 10 - Bassin EFE de Hainaut Sud
3. Les contrats en alternance possible avec les CEFA sont les suivants : le Contrat d'Alternance, la Convention d'Insertion Socio-professionnelle (CISP), le Contrat d'Apprentissage Industriel (CAI) ou Contrat d'Apprentissage pour Professions Salariées (CAPS), le Contrat de travail à temps partiel

Source: Circulaire 6792, Enseignement secondaire en alternance - Directives pour l'année scolaire 2018-2019 – Organisation, structures, encadrement, Portail officiel de la cité des métiers de Bruxelles

L'alternance dans l'enseignement supérieur est reconnue et encadrée par un cadre décrétal depuis 2016

NON EXHAUSTIF

Il existe un cadre légal depuis 2016 organisant l'alternance dans les études supérieures… mais celle-ci reste définie limitativement

Décret du 30 juin 2016[1] sur l'alternance dans l'enseignement supérieur voté par le Parlement de la FWB pour une mise en application dès la rentrée académique 2016-2017, visant à **encadrer l'enseignement supérieur organisé en alternance**[2]

Niveau de certification de l'enseignement supérieur en alternance similaire à celui des cursus organisés en plein exercice (ou Promotion Sociale)

Conditions pour le recours à l'alternance fixées par le Décret :

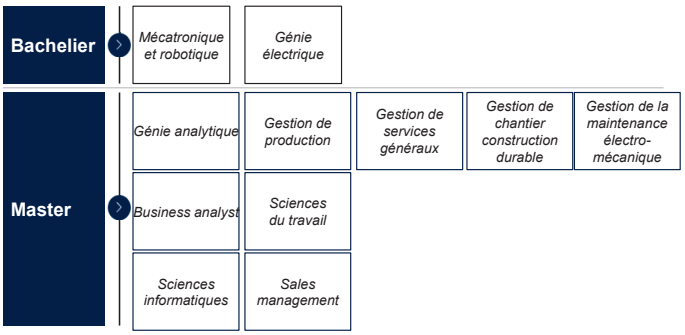
- La non-concurrence avec les autres cursus de plein exercice et de promotion sociale
- La preuve d'une plus-value de la méthodologie de l'alternance pour l'acquisition de compétences
- L'adéquation du cursus avec les besoins des entreprises (via une consultation sectorielle préalable)

Domaines d'études possibles en alternance définis comme ceux menant à :

- Des métiers nouveaux, en pénurie ou en évolution
- Des métiers liés au développement durable
- Des métiers en lien avec la reprise économique et pour lesquels les fédérations d'entreprises se sont exprimées favorablement

Offre actuelle d'enseignement en alternance en FWB, d'après le Comité de Pilotage de l'enseignement supérieur en alternance, octobre 2020

11 diplômes actuellement disponibles, dont 2 bacheliers et 9 masters



10 établissements participants, dont 3 Universités et 7 Hautes Ecoles

8 domaines d'études dans lesquels l'Enseignement Supérieur en Alternance peut être organisé, dont seuls 4 sont activés à date

Voir Fiche Parcours n°6 dans la *Partie III.* **« Transparence sur la vue d'ensemble de l'écosystème (filières, acteurs et parcours) »**

1. Suivant une expérience pilote depuis 2011 dans quatre masters dans les hautes écoles
2. Un minimum de 40% de jours en entreprise et 40% de jours au sein de l'établissement d'enseignement supérieur, la répartition des 20% restant étant laissée au choix de l'établissement

Sources: Entretiens et focus groupes réalisés entre avril et septembre 2022 | Comité de Pilotage de l'enseignement supérieur en alternance, Alternance dans l'enseignement supérieur en Fédération Wallonie-Bruxelles. Vade-mecum. Bruxelles: ARES, octobre 2020

L'alternance stricto sensu est limitée à deux types d'opérateurs ; d'autres opérateurs ont mis en place des dispositifs présentant tout ou partie des caractéristiques

NON EXHAUSTIF

Aujourd'hui, l'alternance « au sens strict » est limitée à trois types d'opérateurs

- Opérateurs en FWB (CEFA) : formation en alternance principalement pour jeunes
- Opérateurs régionaux (IFAPME / EFP) : formation pour jeunes et adultes
- Etablissements d'Enseignement Supérieur (Hautes Ecoles, Universités, établissements d'Enseignement de Promotion Sociale supérieur)

Cependant, plusieurs opérateurs ont mis en place – récemment ou de longue date – des dispositifs de formation, présentant tout ou une grande partie des caractéristiques de l'alternance, par exemple :

Formation alternée (FALT)[1] :
- Pour demandeurs d'emploi bénéficiant d'allocations chômage uniquement
- Entre 3 et 12 mois, avec 50 à 80 % du temps passé en entreprise
- Indemnisé entre 350 et 450 € par mois – tout en maintenant ses droits d'allocation au chômage

Voir Fiche Parcours n°13 dans *Partie III.* **« Transparence sur la vue d'ensemble de l'écosystème (filières, acteurs et parcours) »**

« Coup de poing pénurie »
- Formation sur mesure pour employeurs en faisant la demande, les employeurs s'engagent à recruter 80% des gens formés
- ~4-6 mois, avec ~50 % du temps en entreprise et 50 % en CdC / Forem / IFAPME
- Indemnisation liée au contrat de formation (1 € brut de l'heure – 2 € à partir du 01/23, remboursement des frais de déplacement et de garderie)

Formation en alternance entre entreprises et centre de formation
- Pour personnes éloignées de l'emploi ou en situation administrative spécifique (p.ex. demandeurs d'emploi de longue durée, réfugiés politiques)
- Jusqu'à 12 mois d'alternance entre formation entreprise et formation centre pendant 1 an
- Accompagnement de la MIRE avant et pendant l'emploi, pendant 2 ans maximum

Voir Fiche Parcours n°17 dans *Partie III.* **« Transparence sur la vue d'ensemble de l'écosystème (filières, acteurs et parcours) »**

Plan Formation Insertion (PFI) / Formation Professionnelle Individuelle en Entreprise (FPIE) en RBC
- Pour demandeurs d'emploi inscrits au Forem, à Actiris ou au VDAB
- Pour le PFI : 4 à 26 semaines de formation pouvant aller jusqu'à 52 semaines pour les publics éloignés, entre ~50 % et 100 % en entreprise
- Pour le PFI : Indemnité forfaitaire entre 375 € et 1500 € brut + remboursement des frais de déplacement et de garderie
- Permet de former un demandeur d'emploi selon les besoins spécifiques d'entreprises puis de l'engager pour une durée au moins équivalente à la formation

Formation par le Travail avec CISP (EFT)
- Pour demandeurs d'emploi peu scolarisés et longue durée ou situations spécifiques (p.ex. personnes incarcérées)
- Maximum 18 mois
- Indemnisation entre 200 et 400 €

Voir Fiche Parcours n°15 dans *Partie III.* **« Transparence sur la vue d'ensemble de l'écosystème (filières, acteurs et parcours) »**

Une partie de ces formations (p.ex., la formation alternée) partage les **4 caractéristiques de l'alternance** tandis que d'autres ne présentent **qu'une partie d'entre elles** (p.ex., pas de rémunération de l'apprenant ou pas d'alternance entre un lieu de formation et un lieu de travail distincts)

Il convient de noter, par ailleurs, **qu'une partie des programmes d'enseignement qualifiant** et de formation professionnelle **inclut des épisodes d'apprentissage en milieu de travail** (le plus souvent, mais pas seulement, via des stages).

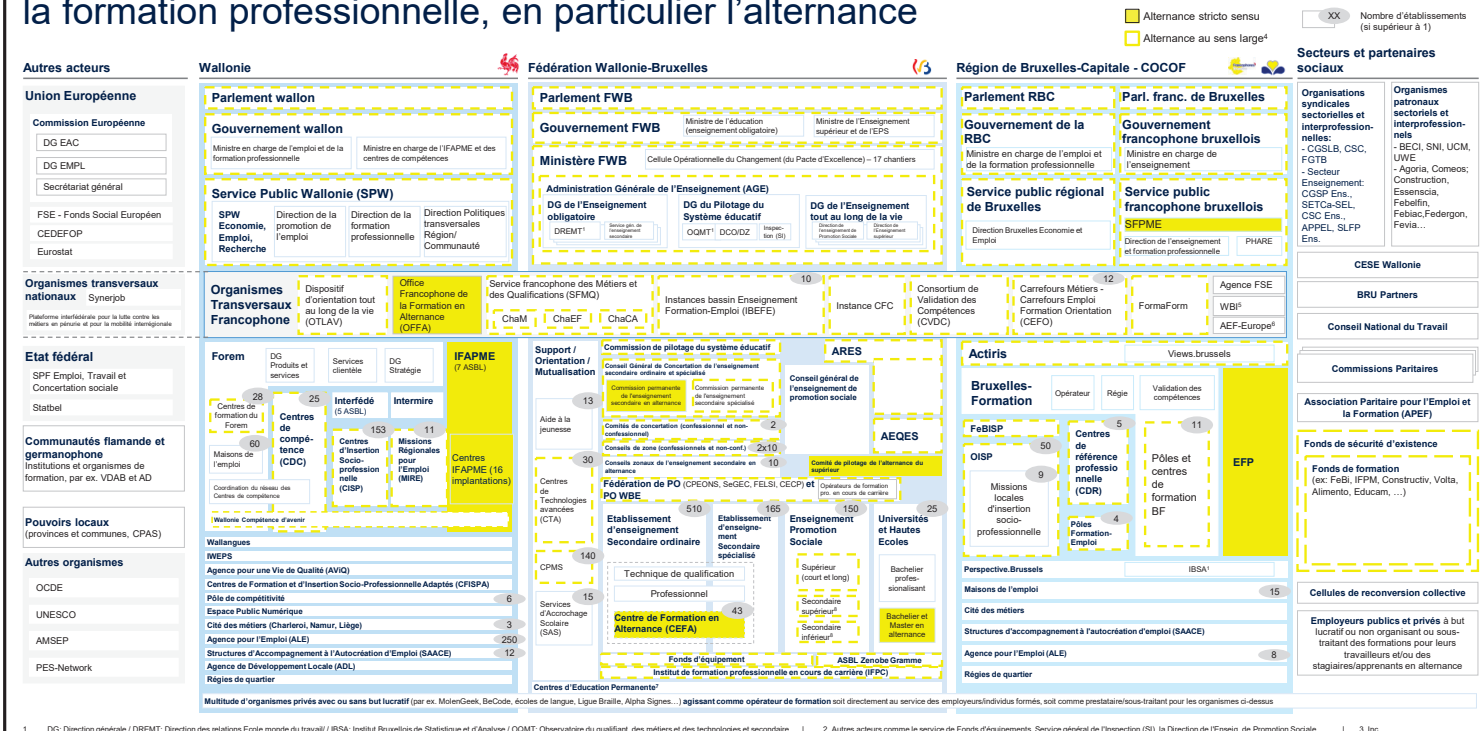
1. Décret wallon du 20 février 2014 relatif à la formation alternée pour les demandeurs d'emploi

Source: Circulaire 6715 | FOREM | Bruxelles-Formation | MIRE

Transparence sur la vue d'ensemble

1. Alternance en Wallonie et en RBC/Cocof
2. **Acteurs de l'écosystème**
3. Parcours et formations

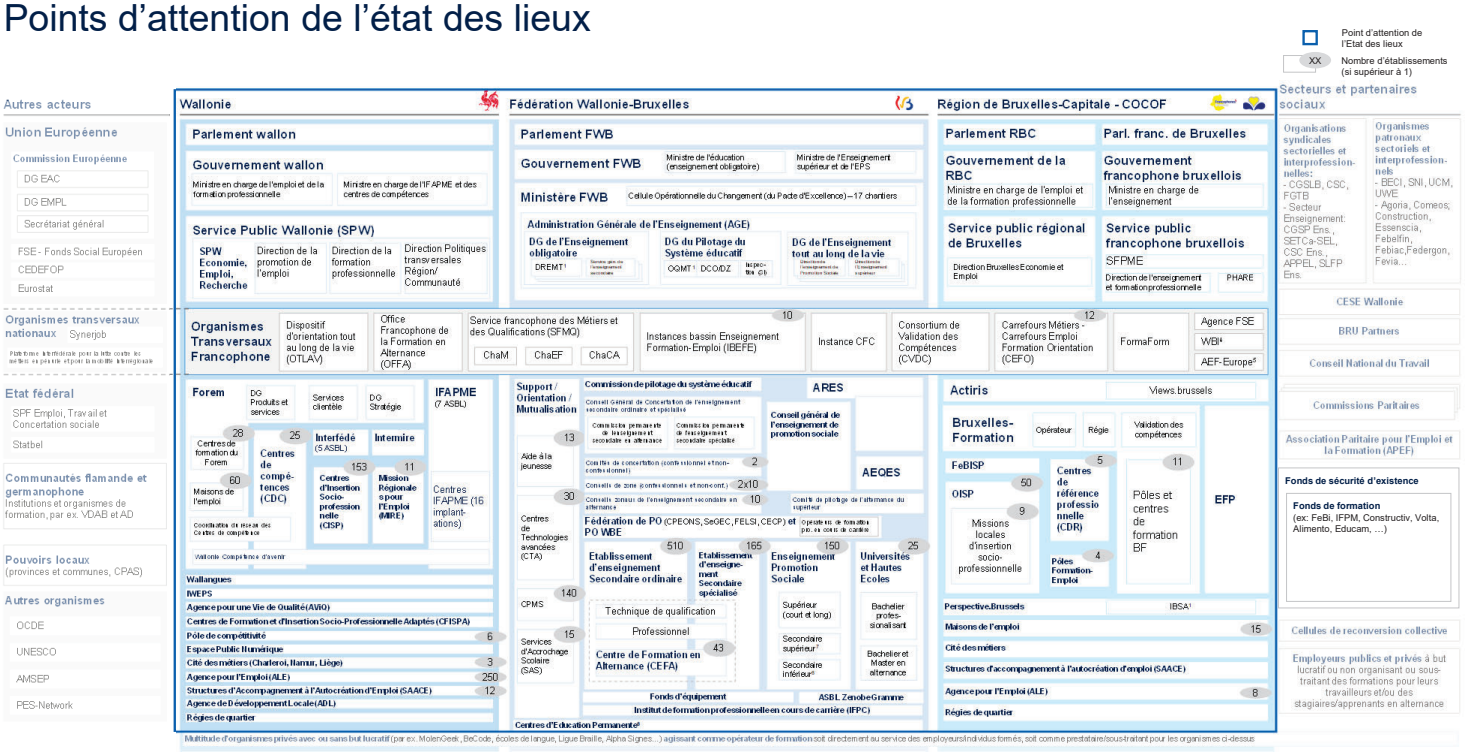
Vue d'ensemble des acteurs au sein de l'écosystème de l'enseignement qualifiant et de la formation professionnelle, en particulier l'alternance



1. DG: Direction générale / DREMT: Direction des relations Ecole monde du travail / IBSA: Institut Bruxellois de Statistique et d'Analyse / OQMT: Observatoire du qualifiant, des métiers et des technologies et secondaire | 2. Autres acteurs comme le service de Fonds d'équipements, Service général de l'Inspection (SI), la Direction de l'Enseig. de Promotion Sociale, | 3. Inc. formation en entreprise, pouvoir régulateur sur, financement de, support à ou orientation vers l'alternance | 4. (i) Formations ne relevant pas de l'alternance au sens strict mais présentant des caractéristiques analogues (par ex. formation alternées du Forem, (ii) Organismes de régulation, d'orientation vers ou de support aux opérateurs d'alternance au sens strict | 5. Wallonie-Bruxelles International | 6. Agence francophone pour l'Education et la Formation tout au long de la vie | 7. Lesquels sont sous la tutelle de la/le Ministre en charge de la Culture et du service de l'éducation permanente de la AG de la Culture (non repris dans le graphe) 8. .Alternance possible légalement mais non organisée actuellement

Source: Portails officiels des différents acteurs

Points d'attention de l'état des lieux



1. DG: Direction générale / DREMT: Direction des relations Ecole monde du travail / / IBSA: Institut Bruxellois de Statistique et d'Analyse / OQMT: Observatoire du qualifiant, des métiers et des technologies et secondaire | 2. Autres acteurs comme le service de Fonds d'équipements, Service général de l'Inspection (SI), la Direction de l'Enseig. de Promotion Sociale, | 3. Inc. formation en entreprise, pouvoir régulatoire sur, financement de, support à ou orientation vers l'alternance | 4. Wallonie-Bruxelles International | 5. Agence francophone pour l'Education et la Formation tout au long de la vie | 6. Lesquels sont sous la tutelle de la/le Ministre en charge de la Culture et du service de l'éducation permanente de la AG de la Culture (non repris dans le graphe) 7. Alternance possible légalement mais non organisée actuellement

Source: Portails officiels des différents acteurs

Catégorisation des acteurs en fonction des rôles qu'ils remplissent

Catégorie	Rôle spécifique de l'acteur
1 **Opérateur de formation et d'enseignement, d'évaluation et de validation des compétences**	**1.1. Enseignement de plein exercice** - Se dit de l'enseignement à temps plein dans une institution donnée (ex. établissement scolaire, haute école)
	1.2. Enseignement et formation en alternance - Combine l'enseignement et/ou la formation avec la pratique professionnelle chez un employeur au même moment (différent d'un stage)
	1.3. Enseignement pour adultes hors plein exercice (promotion sociale) - Offre des formations de manière souple (ex. horaire adapté) afin de permettre de cumuler étude et emploi
	1.4. Formation d'insertion socio-professionnelle[1] - Permet l'intégration d'une personne au sein du système socio-économique en recourant à une pédagogie spécifique
	1.5. Formation professionnelle pour adultes[2] - Offre des formations (non-reprises ci-dessus) permettant aux adultes de continuer à se former après leur sortie de l'enseignement
	1.6. Instance de certification et de validation des compétences - Valide et certifie les compétences d'un apprenant (sans fournir de formation)
2 **Instance de pilotage, de coordination et d'information**	**2.1. Définition des politiques & régulation transversale de l'écosystème** – Définit, applique et contrôle le cadre réglementaire de l'écosystème
	2.2. Service d'analyse, d'étude et de prospection - Réalise des analyses, études, rapports… en lien avec l'enseignement qualifiant et la formation professionnelle
	2.3. Définition de l'offre de formation et de certification – Définit les profils métiers et les profils de formations ainsi que les (profils de) certifications associé(e)s à une formation donnée
	2.4. Planification de l'offre de formation – Régule la planification des formations en définissant quelles formations sont offertes où, et par qui
	2.5. Régulation des parcours et modalités de formation – Définit comment et sous quelles formes les formations sont organisées (durée et grille horaire, canaux…)
	2.6. Accréditation / sélection des opérateurs de formation et assurance qualité externe - Accrédite et/ou sélectionne les opérateurs de formation, d'orientation et d'accompagnement ; exerce le rôle d'assurance qualité externe desdits opérateurs
	2.7. Allocation de financement et/ou de ressources – Décide de l'attribution de financement et/ou de ressources aux différents acteurs
	2.8. Organisme de coordination et/ou de consultation - Réunit les acteurs de l'écosystème autour de thématiques définies par leur(s) mission(s) et/ou offre des avis ou propositions construits par concertation
3 **Organisme d'orientation et d'accompagnement vers la formation et l'emploi**[3]	**3.1. Information et promotion des métiers et formations** – Assure l'information et la promotion des formations et métiers auprès du grand public (–candidats –apprenants et leurs familles, employeurs)
	3.2. Orientation et/ou accompagnement vers la formation - Fournit des informations et un suivi à l'apprenant afin de l'orienter vers une formation adaptée à sa situation
	3.3. Orientation et/ou accompagnement vers l'emploi - Fournit des informations et un suivi à l'apprenant afin de l'orienter vers, et/ou de l'aider à trouver, un emploi adapté à sa situation
	3.4. Accompagnement psycho-social - Apporte un accompagnement psycho-social individuel aux apprenants ou apprenants potentiels
4 **Service partagé ou de support collectif**	**4.1. Instance de mutualisation** - Met en commun des moyens, qu'ils soient humains, financiers, ou touchant à l'infrastructure ou à la logistique
	4.2. Organisme d'animation pédagogique et de formation des formateurs – Accompagne et/ou forme les enseignants et formateurs des opérateurs de formation et d'enseignement
	4.3. Gestion collective des stages en entreprise (au sens large) - Organise les stages en entreprise (p. ex. les conventions de stages) de manière commune pour l'ensemble de l'écosystème
5 **Organisme de représentation ou d'intérêt**	**5.1. Partenaires sociaux (syndicats, employeurs…)** - Assurent le dialogue social et mettent en place des garanties collectives de protection sociale au travers des conventions collectives et des accords de branche
	5.2. Fédérations / Association d'opérateurs - Représentent et font valoir les intérêts de certaines catégories d'opérateurs de formation, d'accompagnement…
	5.3. Autres organismes de représentation ou défense d'intérêts

1. Exemple de formations données : remise à niveau, alphabétisation, formation qualifiante, formation par le travail, etc.
2. Pour les jeunes de moins de 30 ans, hors enseignement et formation de plein exercice, en alternance, de promotion social ou insertion socio-professionnelle
3. Une orientation générale pour guider l'apprenant tout au long de sa vie et de son parcours professionnel est complémentaire aux rôles des organismes d'orientation et d'accompagnement

Zoom sur les opérateurs de formation, d'enseignement et de validation des compétences

Détaillé sur les pages suivantes

Catégorie	Rôle spécifique de l'acteur
1 Opérateur de formation et d'enseignement, d'évaluation et de validation des compétences	**1.1. Enseignement de plein exercice** - Se dit de l'enseignement à temps plein dans une même institution donnée (ex. établissement scolaire, haute école) avec stage en entreprise
	1.2. Enseignement et formation en alternance - Combine l'enseignement et/ou la formation avec la pratique professionnelle rémunérée en entreprise
	1.3. Enseignement pour adultes hors plein exercice (promotion sociale) - Offre des formations de manière souple (ex. horaire adapté) afin de permettre de cumuler étude et emploi
	1.4. Formation d'insertion socio-professionnelle[2] - Permet l'intégration d'une personne au sein du système socio-économique en recourant à une pédagogie spécifique
	1.5. Formation professionnelle pour adultes[1] - Offre des formations (non-reprises ci-dessus) permettant aux adultes de continuer à se former après leur sortie de l'enseignement
	1.6. Instance de certification et de validation des compétences - Valide et certifie les compétences d'un apprenant (sans fournir de formation)
2 Instance de pilotage, de coordination et d'information	2.1. Définition des politiques & régulation transversale de l'écosystème – Définit, applique et contrôle le cadre réglementaire de l'écosystème
	2.2. Service d'analyse, d'étude et de prospection - Réalise des analyses, études, rapports… en lien avec l'enseignement qualifiant et la formation professionnelle
	2.3. Définition de l'offre de formation et de certification – Définit les profils Métiers et profils de formations ainsi que les (profils de) certifications associé(e)s à une formation donnée
	2.4. Planification de l'offre de formation – Régule la planification des formations en définissant quelles formations sont offertes où, et par qui
	2.5. Régulation des parcours et modalités de formation – Définit comment et sous quelles formes les formations sont organisées (durée et grille horaire, canaux…)
	2.6. Accréditation / Sélection des opérateurs de formation et assurance qualité externe - Accrédite et/ou sélectionne les opérateurs de formation, d'orientation et d'accompagnement ; exerce le rôle d'assurance qualité externe desdits opérateurs
	2.7. Allocation de financement et/ou de ressources – Décide de l'attribution de financement et/ou de ressources aux différents acteurs
	2.8. Organisme de coordination et/ou de consultation - Réunit les acteurs de l'écosystème autour de thématiques définies par leur(s) mission(s) et/ou offre des avis ou propositions construits par concertation
3 Organisme d'orientation et d'accompagnement vers la formation et l'emploi[3]	3.1. Information et promotion des métiers et formations – Assure l'information et la promotion des formations et métiers auprès du grand public (–candidats –apprenants et leurs familles, employeurs)
	3.2. Orientation et/ou accompagnement vers la formation - Fournit des informations et un suivi à l'apprenant afin de l'orienter vers une formation adaptée à sa situation
	3.3. Orientation et/ou accompagnement vers l'emploi - Fournit des informations et un suivi à l'apprenant afin de l'orienter vers, et/ou de l'aider à trouver, un emploi adapté à sa situation
	3.4. Accompagnement psycho-social - Apporte un accompagnement psycho-social individuel aux apprenants ou apprenants potentiels
4 Service partagé ou de support collectif	4.1. Instance de mutualisation - Met en commun des moyens, qu'ils soient humains, financiers, ou touchant à l'infrastructure ou à la logistique
	4.2. Organisme d'animation pédagogique et de formation des formateurs – Accompagne et/ou forme les enseignants et formateurs des opérateurs de formation et d'enseignement
	4.3. Gestion collective des stages en entreprise (au sens large) - Organise les stages en entreprise (p. ex. les conventions de stages) de manière commune pour l'ensemble de l'écosystème
5 Organisme de représentation ou d'intérêt	5.1. Partenaires sociaux (syndicats, employeurs…) - Assurent le dialogue social et mettent en place des garanties collectives de protection sociale au travers des conventions collectives et des accords de branche
	5.2. Fédérations / Association d'opérateurs - Représentent et font valoir les intérêts de certaines catégories d'opérateurs de formation, d'accompagnement…
	5.3. Autres organismes de représentation ou défense d'intérêts

1. Exemple de type de formation donné: remise à niveau, alphabétisation, formation qualifiante, formation par le travail, etc.
2. Pour les jeunes de moins de 30 ans, hors enseignement et formation de plein exercice, en alternance, de promotion social ou insertion socio-professionnelle
3. Une orientation générale pour guider l'apprenant tout au long de sa vie et de son parcours professionnel est complémentaire aux rôles des organismes d'orientation et d'accompagnement

Zoom sur les opérateurs de formation, d'enseignement et de validation des compétences (1/4)

Fédération Wallonie-Bruxelles · Région de Bruxelles-Capitale - COCOF · Wallonie · Détaillé sur les pages suivantes

Rôle principal	Acteur	Mission	Rôles clés	Niveau de pouvoir
1.1. Enseignement de plein exercice	Etablissements d'enseignement secondaire, ordinaire et spécialisé, et leur Pouvoir organisateur	• Déterminer les options du qualifiant qu'ils souhaitent organiser[1] • **Organiser l'enseignement secondaire qualifiant (technique de qualification et professionnel)**, ordinaire et spécialisé dans les établissements scolaires de la Fédération Wallonie Bruxelles • Orienter, conseiller et accompagner les élèves vers et durant leur formation	1.1. Enseignement de plein exercice 1.2. Enseignement et formation en alternance 2.4. Planification de l'offre de formation 3.2. Orientation et/ou accompagnement vers la formation et l'enseignement	
	Hautes écoles (bachelier professionnalisants)	• Déterminer et définir les programmes qu'elles souhaitent organiser[2] • **Organiser l'enseignement en Hautes Ecoles,** en ce compris les **bacheliers professionnalisants** (hors promotion sociale) • Orienter, conseiller et accompagner les élèves vers et durant leur formation	1.1. Enseignement de plein exercice (hors périmètre sauf bacheliers professionnalisant) 2.3. Définition de l'offre de formation et de certification 2.4. Planification de l'offre de formation 3.2. Orientation et/ou accompagnement vers la formation et l'enseignement	
1.2. Enseignement et formation en alternance	Centres de Formation en Alternance (CEFA), et leur Pouvoir organisateur	• Déterminer les programmes d'enseignement en alternance qu'ils souhaitent organiser[1] • **Organiser,** dans le cadre d'une structure commune à plusieurs établissements d'enseignement secondaire ordinaire de plein exercice **l'enseignement en alternance** pour les 2e et 3e degrés de l'enseignement technique de qualification, professionnel, ordinaire ou spécialisé ou de promotion sociale en Fédération Wallonie Bruxelles • Orienter, conseiller et accompagner les élèves vers et durant leur formation	1.2. Enseignement et formation en alternance 2.4. Planification de l'offre de formation 3.2. Orientation et/ou accompagnement vers la formation et l'enseignement	
	Universités et Hautes Ecoles (pour la partie alternance)	• Déterminer et définir les programmes d'enseignement en alternance qu'elles souhaitent organiser[2] • **Organiser des programmes d'enseignement supérieur en alternance**, en université et hors université respectivement • Orienter, conseiller et accompagner les élèves vers et durant leur formation	1.1. Enseignement de plein exercice (hors périmètre sauf bacheliers professionnalisant) 1.2. Enseignement et formation en alternance 2.3. Définition de l'offre de formation et de certification 2.4. Planification de l'offre de formation 3.2. Orientation et/ou accompagnement vers la formation et l'enseignement	
	Service Formation des Petites et Moyennes Entreprises (SFPME) & Espace Formation PME (EFP)	**SFPME :** • Identifier les besoins en matière de formation en alternance et apporter la réponse à ces besoins • **Elaborer les référentiels de formation** et organiser le perfectionnement pédagogique des formateurs • Assurer une tutelle pédagogique des activités du centre (agrément formateurs, contrôle des évaluations, visites et rapports de cours) • **Déterminer les formations à organiser** (conjointement avec le centre) • Agréer les contrats d'apprentissage, les conventions de stage et veiller à leur bon déroulement • Conseiller, accompagner et agréer les entreprises formatrices **EFP :** • Organiser l'orientation, les cours, l'évaluation continue et les examens dans le cadre de l'apprentissage et de la formation d'indépendants et/ou collaborateurs en PME • Guider les candidats apprenants dans le choix d'un métier ; les accompagner dans leurs démarches pour la recherche d'une entreprise ou d'un patron-formateur (principalement en apprentissage et conjointement avec le SFPME) • Valider les compétences en tant qu'opérateur agréé par le CVDC • Agréer les stages non-rémunérées et veiller à leur bon déroulement • Délivrer les attestations, certificats et diplômes	1.2. Enseignement et formation en alternance 1.6. Instance de certification et de validation des compétences 2.2. Service d'analyse, d'étude et de prospection 2.3. Définition de l'offre de formation et de certification 2.4. Planification de l'offre de formation 2.6. Accréditation / Sélection des opérateurs de formation et assurance qualité externe 2.7. Allocation de financement et/ou de ressources 3.2. Orientation et/ou accompagnement vers la formation et l'enseignement 3.3. Orientation et/ou accompagnement vers l'emploi	

1. Dans le cadre de la réglementation existante relative à la programmation et des instances de décision y relatives (par ex. IBEFE)
2. Dans le respect des habilitations qui leur sont conférées par la FWB

Source: Portails officiels des différents acteurs

Zoom sur les opérateurs de formation, d'enseignement et de validation des compétences (2/4)

Fédération Wallonie-Bruxelles | Région de Bruxelles-Capitale - COCOF | Wallonie | Détaillé sur les pages suivantes

Rôle principal	Acteur	Mission	Rôles clés	Niveau de pouvoir
1.2. Enseignement et formation en alternance	Institut wallon de Formation en Alternance et des indépendants et PME (IFAPME)	• Identifier, voire anticiper, les besoins de compétences des entreprises et y apporter des réponses en matière de formation des jeunes et des adultes, de formation continue et de formation à la création d'activités et d'entreprises • Elaborer les référentiels et programmes de formation et d'évaluation (notamment en cohérence avec les travaux du SFMQ) et en concertation avec les entreprises, les fédérations et les secteurs professionnels • Informer, sensibiliser et promouvoir l'alternance au sens large et, plus particulièrement, les filières conduisant aux métiers en pénurie et métiers d'avenir • Agréer, coordonner et subventionner les cours organisés par les centres de formation du Réseau IFAPME, et en assurer l'évaluation pédagogique • Organiser l'orientation, les cours, l'évaluation continue et les examens dans le cadre de l'apprentissage et de la formation d'adultes • Agréer et former des professionnels en exercice au rôle de formateur, afin de mettre en phase les formations avec le monde de l'entreprise • Coordonner, agréer et superviser les contrats de formation en alternance, en particulier les contrats d'alternance, les conventions de stage, et les conventions de stages de pratique professionnelle, en coachant et accompagnant les apprenants et en formant (au tutorat) et accompagnant les entreprises via les référents sectorialisés de l'IFAPME en tant que représentants du service public, garant de la qualité de la formation (en centre et en entreprise) • Valider et délivrer les certificats, attestations et diplômes (y compris ceux homologués par la FWB) et les Titres de compétences délivrés par le CVDC (en tant qu'opérateur agréé) • Collaborer et participer à la gouvernance de différents acteurs (OFFA, Cités des Métiers, FormaForm, Consortium de validation des compétences, Centres de compétence,…) • Mettre en place une dynamique partenariale avec les acteurs économiques, institutionnels, sectoriels, interprofessionnels (Société wallonne de Financement, UCM, SNI, UWE, IBEFE, ADN, …) ainsi que d'autres opérateurs (Forem, EPS, CISP…) • Exercer une tutelle pédagogique et administrative pour le Réseau IFAPME (p. ex. en termes de reporting) • Concevoir, mettre en œuvre et financer les infrastructures et équipements des centres de formation IFAPME • Coordonner la communication externe et interne du Réseau IFAPME • S'assurer du respect des prescrits en matière de démarche qualité (certification ISO pour le Réseau IFAPME)	1.2. Enseignement et formation en alternance 1.6. Instance de certification et de validation des compétences 2.2. Service d'analyse, d'étude et de prospection 2.3. Définition de l'offre de formation et de certification 2.4. Planification de l'offre de formation 2.6. Accréditation / Sélection des opérateurs de formation et assurance qualité externe 2.7. Allocation de financement et/ou de ressources 3.2. Orientation et/ou accompagnement vers la formation et l'enseignement 3.3. Orientation et/ou accompagnement vers l'emploi	
1.3. Enseignement pour adultes hors plein exercice (promotion sociale)	Etablissement de l'Enseignement de Promotion Sociale (EPS), et leur Pouvoir organisateur	• Déterminer les programmes qu'ils souhaitent organiser[1] • **Organiser l'enseignement de promotion sociale, en ce compris les programmes qualifiants de niveau secondaire et supérieur** • Orienter, conseiller et accompagner les élèves vers et durant leur formation • **Valider les compétences** en tant qu'opérateur agréé par le CVDC	1.3. Enseignement pour adultes (promotion sociale, bachelier professionnalisant…) 1.6. Instance de certification et de validation des compétences 2.4. Planification de l'offre de formation 3.2. Orientation et/ou accompagnement vers la formation et l'enseignement 3.3. Orientation et/ou accompagnement vers l'emploi	
1.4. Formation d'insertion socio-professionnelle	Organismes d'insertion Socio-Professionnelle (OISP)	• Informer et orienter les demandeurs d'emploi peu qualifiés qui souhaitent suivre une formation • Fournir un accompagnement socioprofessionnel en **assurant une série de formation** et une aide à la recherche d'emploi - via les Mission locales d'insertion socio-professionnelle, l'Organisme de formation, et les Atelier de Formation par le Travail (AFT)	1.4. Formation d'insertion socio-professionnelle 2.4. Planification de l'offre de formation 3.2. Orientation et/ou accompagnement vers la formation et l'enseignement 3.3. Orientation et/ou accompagnement vers l'emploi 3.4. Accompagnement psycho-social	
	Centres d'Insertion Socio-professionnelle (CISP)	• Proposer à des adultes peu scolarisés et principalement demandeurs d'emploi un accompagnement dans les axes de l'orientation professionnelle, des formations de base (alphabétisation, français langue étrangère, remise à niveau) et des formations à un métier . • Proposer des formations construites avec des pédagogies alternatives et novatrices (la formation par le travail et la démarche de formation-insertion) ayant pour but d'ouvrir le champ des possibles aux stagiaires, notamment en développant les compétences transversales et les compétences métiers ainsi qu'en les rapprochant du marché de l'emploi	1.4. Formation d'insertion socio-professionnelle 2.4. Planification de l'offre de formation 3.2. Orientation et/ou accompagnement vers la formation et l'enseignement 3.3. Orientation et/ou accompagnement vers l'emploi 3.4. Accompagnement psycho-social	
	Centres de Formation et d'Insertion SocioProfessionnelle Adaptés (CFISPA)	• Organiser **des formations** et des stages **en entreprises** qui s'inscrivent dans un processus d'insertion socioprofessionnelle individualisé et adapté aux potentialités du stagiaire présentant un handicap reconnu par l'Agence pour une Vie de Qualité (AViQ) ou par un autre organisme, ou ayant terminé sa scolarité dans l'enseignement secondaire spécialisé	1.2. Enseignement et formation en alternance 1.4. Formation d'insertion socio-professionnelle 2.4. Planification de l'offre de formation 3.2. Orientation et/ou accompagnement vers la formation et l'enseignement 3.3. Orientation et/ou accompagnement vers l'emploi 3.4. Accompagnement psycho-social	

1. Dans le cadre de la réglementation existante relative à la programmation et des instances de décision y relatives (par ex. IBEFE)
2. Dans le respect des habilitations qui leur sont conférées par la FWB

Source: Portails officiels des différents acteurs

Zoom sur les opérateurs de formation, d'enseignement et de validation des compétences (3/4)

Fédération Wallonie-Bruxelles | Région de Bruxelles-Capitale - COCOF | Wallonie | Détaillé sur les pages suivantes

Rôle principal	Acteur	Mission	Rôles clés	Niveau de pouvoir
1.5. Formation professionnelle pour adultes	Bruxelles Formation	• Déterminer et définir les formations qu'il souhaite organiser • **Organiser des formations en interne ou en partenariat** • Régir l'offre de formation professionnelle et la validation des compétences tout en assurant la sécurisation pédagogique des parcours de formation et leur approche sectorielle • Sélectionner et régir des formations données par des prestataires externes • Accompagner le demandeur dans sa démarche (p.ex. vers une formation, un emploi, un stage…) • Est le « Régulateur de la formation professionnelle » à travers l'observation et l'étude, la concertation (notamment avec les interlocuteurs sociaux et les opérateurs de formations),et le suivi et évaluation de l'engagement des partenaires • Valider les compétences en tant qu'opérateur agréé par le CVDC	1.5. Formation professionnelle pour adultes 1.6. Instance de certification et de validation des compétences 2.2. Service d'analyse, d'étude et de prospection 2.3. Définition de l'offre de formation et de certification 2.4. Planification de l'offre de formation 2.5. Régulation des parcours et modalités de formation 2.6. Accréditation / Sélection des opérateurs de formation et assurance qualité externe 2.7. Allocation de financement et/ou de ressources 3.1. Information et promotion des métiers 3.2. Orientation et/ou accompagnement vers la formation et l'enseignement 3.3. Orientation et/ou accompagnement vers l'emploi	
	Le Forem	• Contribuer à relever le taux d'emploi en Wallonie, notamment des chômeurs de longue durée (notamment en accompagnant et guidant les demandeurs d'emploi vers leur insertion professionnelle et en objectivant et validant les compétences portées par les demandeurs d'emploi) • Fluidifier les transitions du marché du travail en contribuant à l'élévation du niveau de compétences des demandeurs d'emploi et en facilitant les transitions emploi-formation-emploi pour une meilleure intégration dans le marché du travail : ¢ Analyser les tendances et les besoins du marché de l'emploi et des entreprises en matière de compétences ¢ Accompagner et guider les demandeurs d'emploi vers la formation, les reprises d'études, … ¢ Organiser et prester au sein de ses centres de compétence et de formation une offre de formation en réponse aux besoins du marché de l'emploi et adaptée ¢ Offrir une reconnaissance officielle des compétences au termes de certaines formations « métier » (CeCAF) ¢ Organiser et confier à des partenaires ou prestataires externes la formation des demandeurs d'emploi ¢ Organiser en tant que membre du Consortium de Validation Des Compétences et prester en Wallonie au sein de ses centres de validation des compétences la validation des compétences ¢ Déterminer et définir les formations que le Forem souhaite organiser ¢ Guider les travailleurs dans la gestion de leur carrière • Contribuer à recruter pour les secteurs en croissance / en pénurie pour favoriser la croissance économique wallonne : ¢ Mobiliser les demandeurs d'emploi vers les entreprises en recherche de candidats soit directement (Jobdays, pré-sélection, …) soit via des actions de formation (Coups de poing pénurie, formations alternées, PFI, …). ¢ Collaborer étroitement avec les secteurs professionnels et les entreprises pou rapporter des réponses rapides et adaptées	1.5. Formation professionnelle pour adultes 1.6. Instance de certification et de validation des compétences 2.2. Service d'analyse, d'étude et de prospection 2.3. Définition de l'offre de formation et de certification 2.4. Planification de l'offre de formation 2.5. Régulation des parcours et modalités de formation 2.6. Accréditation / Sélection des opérateurs de formation et assurance qualité externe 2.7. Allocation de financement et/ou de ressources 3.1. Information et promotion des métiers 3.2. Orientation et/ou accompagnement vers la formation et l'enseignement 3.3. Orientation et/ou accompagnement vers l'emploi	
	Centre de référence professionnelle (CDR)	• Déterminer et définir les formations qu'il souhaite organiser • **Organiser des formations pour les chercheurs d'emploi et les travailleurs** • Offrir des tests d'aptitudes techniques et professionnelles dans le cadre de la validation des compétences • Promouvoir les métiers et les qualifications, et anticiper les changements du marché du travail • Mettre à disposition des infrastructures et du matériel pour les opérateurs de formations	1.5. Formation professionnelle pour adultes 1.6. Instance de certification et de validation des compétences 2.2. Service d'analyse, d'étude et de prospection 2.4. Planification de l'offre de formation 3.1. Information et promotion des métiers 4.1. Instance de mutualisation	

Source: Portails officiels des différents acteurs

Zoom sur les opérateurs de formation, d'enseignement et de validation des compétences (4/4)

Fédération Wallonie-Bruxelles | Région de Bruxelles-Capitale - COCOF | Wallonie | Détaillé sur les pages suivantes

Rôle principal	Acteur	Mission	Rôles clés	Niveau de pouvoir
1.5. Formation professionnelle pour adultes	Centre de Compétences (CDC)	• Déterminer et définir les formations qu'il souhaite organiser • Assurer la formation des travailleurs, demandeurs d'emploi, étudiants, enseignants, chefs et cadres d'entreprise, et contribuer au soutien de la compétitivité des entreprises • Offrir des tests d'aptitudes techniques et professionnelles dans le cadre de la validation des compétences • Promouvoir les métiers et les qualifications, et anticiper les changements du marché du travail en créant des lieux d'expertise • Faire bénéficier le monde de l'enseignement (élèves, professeurs ou formateurs) et de la formation du matériel de pointe présent dans les Centres de compétence (Le Forem assure la coordination du Réseau des Centres de compétence)	1.5. Formation professionnelle pour adultes 1.6. Instance de certification et de validation des compétences 2.2. Service d'analyse, d'étude et de prospection 2.4. Planification de l'offre de formation 3.1. Information et promotion des métiers 4.1. Instance de mutualisation	
	Espace Public Numérique	• Offrir l'accès et l'apprentissage à l'informatique, à Internet et à la culture numérique à tous citoyen via une structure de proximité équipée de matériel informatique et connecté	1.5. Formation professionnelle pour adultes	
	Wallangues	• Former aux langues étrangères (néerlandais, anglais et français)	1.5. Formation professionnelle pour adultes	
1.6. Instance de certification et de validation des compétences[1]	Consortium de Validation des Compétences (CVDC)	• Définir les référentiels de validation des compétences • **Délivrer les certifications reconnaissant officiellement les compétences professionnelles acquises au travail ou en privé** • Agréer les centres de validation des compétences (notamment contraints de respecter les orientations stratégiques du CVDC) et organiser les démarches visant à vérifier la maîtrise des connaissances, des compétences et des aptitudes professionnelles acquises en formation, au travail ou en privé pour obtenir un Titre de compétence reconnu par les partenaires associés (Bruxelles Formation, EPS, Forem, SFPEM, IFAPME) • Conseiller et guider les personnes demandant une certification vers la formation ou l'emploi	1.6. Instance de certification et de validation des compétences 2.3. Définition de l'offre de formation et de certification 2.6. Accréditation / Sélection des opérateurs de formation et assurance qualité externe 3.2. Orientation et/ou accompagnement vers la formation et l'enseignement 3.3. Orientation et/ou accompagnement vers l'emploi	Accord transversal

Autres acteurs: Tous les **acteurs agréés par le Consortium de Validation des Compétences** (CVDC) – Forem, Bruxelles Formation, IFAPME, SFPME, Enseignement de Promotion Sociale (EPS) et autres centres agréés (p. ex. les centres de référence professionnelle (CDR), les centres de compétences (CDC), les Pôles Formations Emploi)…)

Notes: D'autres organismes permettent également la certification et la validation des compétences (sous des formes diverses):
- **Jurys de la Fédération Wallonie-Bruxelles** : Filière alternative pour accéder à un diplôme pour les étudiants qui ne trouvent pas leur place dans un parcours scolaire "classique", ou qui ont dû interrompre celui-ci. Système d'épreuves permettant d'obtenir les diplômes nécessaires à la poursuite de la scolarité ou la recherche d'un emploi. Les Jurys de la Fédération Wallonie-Bruxelles organisent des épreuves pour différents diplômes.
- **EPS, Universités et Hautes Ecoles** pour la « validation des acquis de l'expérience » (VAE)

1. Valide et certifie les compétences d'un apprenant (sans fournir de formation)
Source: Portails officiels des différents acteurs

Zoom sur les instances de pilotage, de coordination et d'information

Détaillé sur les pages suivantes

Catégorie	Rôle spécifique de l'acteur
1 Opérateur de formation et d'enseignement, d'évaluation et de validation des compétences	1.1. **Enseignement de plein exercice** - Se dit de l'enseignement à temps plein dans une même institution donnée (ex. établissement scolaire, haute école) avec stage en entreprise
	1.2. **Enseignement et formation en alternance** - Combine l'enseignement et/ou la formation avec la pratique professionnelle rémunérée en entreprise
	1.3. **Enseignement pour adultes hors plein exercice (promotion sociale)** - Offre des formations de manière souple (ex. horaire adapté) afin de permettre de cumuler étude et emploi
	1.4. **Formation d'insertion socio-professionnelle**[2] - Permet l'intégration d'une personne au sein du système socio-économique en recourant à une pédagogie spécifique
	1.5. **Formation professionnelle pour adultes**[1] - Offre des formations (non-reprises ci-dessus) permettant aux adultes de continuer à se former après leur sortie de l'enseignement
	1.6. **Instance de certification et de validation des compétences** - Valide et certifie les compétences d'un apprenant (sans fournir de formation)
2 **Instance de pilotage, de coordination et d'information**	**2.1. Définition des politiques & régulation transversale de l'écosystème** – Définit, applique et contrôle le cadre réglementaire de l'écosystème
	2.2. Service d'analyse, d'étude et de prospection - Réalise des analyses, études, rapports… en lien avec l'enseignement qualifiant et la formation professionnelle
	2.3. Définition de l'offre de formation et de certification – Définit les profils Métiers et profils de formations ainsi que les (profils de) certifications associé(e)s à une formation donnée
	2.4. Planification de l'offre de formation – Régule la planification des formations en définissant quelles formations sont offertes où, et par qui
	2.5. Régulation des parcours et modalités de formation – Définit comment et sous quelles formes les formations sont organisées (durée et grille horaire, canaux…)
	2.6. Accréditation / Sélection des opérateurs de formation et assurance qualité externe - Accrédite et/ou sélectionne les opérateurs de formation, d'orientation et d'accompagnement ; exerce le rôle d'assurance qualité externe desdits opérateurs
	2.7. Allocation de financement et/ou de ressources – Décide de l'attribution de financement et/ou de ressources aux différents acteurs
	2.8. Organisme de coordination et/ou de consultation - Réunit les acteurs de l'écosystème autour de thématiques définies par leur(s) mission(s) et/ou offre des avis ou propositions construits par concertation
3 Organisme d'orientation et d'accompagnement vers la formation et l'emploi[3]	3.1. **Information et promotion des métiers et formations** – Assure l'information et la promotion des formations et métiers auprès du grand public (–candidats –apprenants et leurs familles, employeurs)
	3.2. **Orientation et/ou accompagnement vers la formation** - Fournit des informations et un suivi à l'apprenant afin de l'orienter vers une formation adaptée à sa situation
	3.3. **Orientation et/ou accompagnement vers l'emploi** - Fournit des informations et un suivi à l'apprenant afin de l'orienter vers, et/ou de l'aider à trouver, un emploi adapté à sa situation
	3.4. **Accompagnement psycho-social** - Apporte un accompagnement psycho-social individuel aux apprenants ou apprenants potentiels
4 Service partagé ou de support collectif	4.1. **Instance de mutualisation** - Met en commun des moyens, qu'ils soient humains, financiers, ou touchant à l'infrastructure ou à la logistique
	4.2. **Organisme d'animation pédagogique et de formation des formateurs** – Accompagne et/ou forme les enseignants et formateurs des opérateurs de formation et d'enseignement
	4.3. **Gestion collective des stages en entreprise (au sens large)** - Organise les stages en entreprise (p. ex. les conventions de stages) de manière commune pour l'ensemble de l'écosystème
5 Organisme de représentation ou d'intérêt	5.1. **Partenaires sociaux (syndicats, employeurs…)** - Assurent le dialogue social et mettent en place des garanties collectives de protection sociale au travers des conventions collectives et des accords de branche
	5.2. **Fédérations / Association d'opérateurs** - Représentent et font valoir les intérêts de certaines catégories d'opérateurs de formation, d'accompagnement…
	5.3. **Autres organismes de représentation ou défense d'intérêts**

1. Pour les jeunes de moins de 30 ans, hors enseignement et formation de plein exercice, en alternance, de promotion social ou insertion socio-professionnelle
2. Exemple de type de formation donné: remise à niveau, alphabétisation, formation qualifiante, formation par le travail, etc.
3. Une orientation générale pour guider l'apprenant tout au long de sa vie et de son parcours professionnel est complémentaire aux rôles des organismes d'orientation et d'accompagnement

Zoom sur les acteurs de pilotage, d'étude et de coordination (1/7)

Fédération Wallonie-Bruxelles | Région de Bruxelles-Capitale - COCOF | Wallonie | Détaillé sur les pages suivantes

Rôle principal	Acteur	Mission	Rôles clés	Niveau de pouvoir
2.1. Définition des politiques & régulation transversale de l'écosystème	Gouvernement FWB Gouvernement de la RBC et COCOF Gouvernement Wallonie	Exercer le **rôle de pouvoir régulateur sur l'ensembles des acteurs et programmes d'enseignement et de formation** relevant de leurs domaines de compétence: • FWB : enseignement secondaire et supérieur • Wallonie et RBC/Cocof : ensemble des opérateurs régionaux de formation sur leur territoire	2.1. Définition des politiques & régulation transversale de l'écosystème 2.3. Définition de l'offre de formation et de certification 2.4. Planification de l'offre de formation 2.5. Régulation des parcours et modalités de formation 2.6. Accréditation / Sélection des opérateurs de formation et assurance qualité externe 2.7. Allocation de financement et/ou de ressources	
	Administration Générale de l'Enseignement (AGE) Service Public Régional de Bruxelles (SPRB) et Service Public francophone bruxellois (SPFB) Service Public Wallonie (SPW)	**Appliquer et contrôler l'application de la réglementation** relative aux programmes d'enseignement et de formation relevant de leurs domaines de compétence : • FWB : enseignement secondaire et supérieur • Wallonie et RBC/Cocof : ensemble des opérateurs régionaux de formation sur leur territoire		
	Académie de Recherche et d'Enseignement Supérieur (ARES) *liste des compétences ci à droite limitée aux compétences les plus pertinentes pour l'étude*	• **Piloter le système d'enseignement supérieur (**notamment par l'usage de données et statistiques) • Remettre au Gouvernement des avis et des propositions sur l'enseignement supérieur • Suivre l'évolution de **l'offre de formation,** assurer sa cohérence globale et son adéquation au marché de l'emploi • Définir les **référentiels de compétences** • Proposer au Gouvernement les **habilitations** • Fournir une information objective sur les études supérieures, sur les titres délivrés et sur les professions • Favoriser la concertation et promouvoir les collaborations entre acteurs de l'enseignement supérieur • Agréer les formations continues • Représenter l'enseignement supérieur au niveau international et veiller à la coopération et au développement	2.1. Définition des politiques & régulation transversale de l'écosystème 2.2. Service d'analyse, d'étude et de prospection 2.3. Définition de l'offre de formation et de certification 2.4. Planification de l'offre de formation (compétence d'avis) 2.8. Organisme de coordination et/ou de consultation 3.1. Information et promotion des métiers 3.2. Orientation et/ou accompagnement vers la formation 5.3. Autres organismes de représentation ou défense d'intérêts	
	Commission de pilotage du système éducatif *(très préliminaire – à revoir sur base de futurs entretiens et recherches)*	• Informer sur l'état et l'évolution du système éducatif, les problèmes qu'il rencontre ou qui sont prévisibles, ainsi que les écarts par rapport aux plans et aux prévisions • Assurer la cohérence entre les socles de compétences, les compétences terminales, les profils de formation et le contenu des programmes, ainsi que compatibilité entre les programmes des réseaux et des niveaux d'enseignement • Assurer la cohérence des programmes de formation en cours de carrière des enseignants • Articuler les efforts de recherche et de développement en éducation des universités et des hautes écoles	2.1. Définition des politiques & régulation transversale de l'écosystème 2.8. Organisme de coordination et/ou de consultation	
2.2. Service d'analyse, d'étude et de prospection	AGE - Observatoire du qualifiant, des métiers et des technologies (OQMT)	• Etablir, avec le soutien des bassins, **des indicateurs de l'offre du qualifiant, de ses performances** et de son adéquation avec le monde du travail • **Développer une veille des métiers et une vision stratégique** de l'évolution du monde du travail, notamment en s'appuyant sur les travaux du Forem et d'Actiris • **Proposer un nouveau pilotage de l'offre** sur base de ces informations	2.2. Service d'analyse, d'étude et de prospection	
	Perspective.Brussels - Institut Bruxellois de Statistique et d'Analyse (IBSA)	• Evaluer les politiques publiques et conseiller les institutions publiques en **collectant et analysant les statistiques (notamment d'emploi)** à Bruxelles	2.2. Service d'analyse, d'étude et de prospection	
	Views.Brussels	• **Observer et analyser le marché de l'emploi** en Région bruxelloise afin d'anticiper les besoins en termes d'emploi et de formation • Suivre, analyser et évaluer les transitions emploi-formation-emploi et apporter un appui et une expertise technique pour éclairer les acteurs de l'emploi et de la formation et nourrir leurs réflexions	2.2. Service d'analyse, d'étude et de prospection	

Source: Portails officiels des différents acteurs

Zoom sur les acteurs de pilotage, d'étude et de coordination (2/7)

Fédération Wallonie-Bruxelles | Région de Bruxelles-Capitale - COCOF | Wallonie | Détaillé sur les pages suivantes

Rôle principal	Acteur	Mission	Rôles clés	Niveau de pouvoir
2.2. Service d'analyse, d'étude et de prospection	Institut wallon de l'évaluation, de la prospective et de la statistique (IWEPS)	• Contribuer à l'amélioration des connaissances utiles à la prise de décision en Wallonie (notamment dans les matières économiques, sociales et environnementales) • Développer, produire et diffuser, en toute indépendance scientifique et professionnelle et de manière objective, impartiale et transparente des travaux statistiques, des travaux de recherches fondamentales et appliquées qui participent au travail statistique, des travaux d'évaluation des politiques publiques et des travaux de prospective et des études prévisionnelles à court, moyen et long termes	2.2. Service d'analyse, d'étude et de prospection	
	Agence de Développement Locale (ADL)	• Mettre en réseau des partenaires locaux issus des secteurs public, privé et associatif afin de faire émerger des projets créateurs d'activités économiques et d'emplois (diagnostiquer les atouts et les faiblesses de son territoire, établir un plan stratégique de développement économique durable, définir les actions à mener et se donner les moyens de les évaluer)	2.2. Service d'analyse, d'étude et de prospection 2.8. Organisme de coordination et/ou de consultation	
	Autres acteurs: Instances bassin Enseignement-Formation-Emploi (IBEFE), Service francophone des Métiers et des Qualifications (SFMQ), Conseil général de l'enseignement de promotion sociale, Bruxelles Formation, Actiris, Institut wallon de Formation en Alternance et des indépendants et PME (IFAPME), Le Forem, l'OFFA, les Centres de référence (CDR), les Centres de Compétences (CDC) et les Pôles Formation Emploi			
2.3. Définition de l'offre de formation et de certification	Service francophone des Métiers et des Qualifications (SFMQ)	• **Réaliser les « Profils Métiers » permettant d'élaborer les « Profils de Formations »** communs à l'ensemble des opérateurs d'enseignement ou de formation. Le profil de formation définit les Acquis d'Apprentissages permettant d'inférer l'acquisition de compétences professionnelles, l'équipement minimal nécessaire et le cadre d'évaluation commun. • Améliorer la lisibilité des systèmes d'enseignement qualifiant, de formation, de validation des compétences et d'offre d'emploi en disposant de références et langages communs pour tous les partenaires (interlocuteurs sociaux,…) • Valide l'adéquation entre un profil de certification élaboré par un opérateur d'enseignement et de formation ou le Consortium de Validation des Compétences, et un « Profil de Formation » élaboré par le SFMQ. Lorsqu'un avis positif est remis, le SFMQ transmet en suivant une demande de positionnement pour la certification concernée au Cadre Francophone des Certifications (CFC)	2.2. Service d'analyse, d'étude et de prospection 2.8. Organisme de coordination et/ou de consultation	Accord transversal
	Instance Cadre des Certifications Francophones (CFC)	• **Positionner les certifications de la Belgique francophone dans le Cadre Francophone des Certification** (CFC) - permettant de comprendre le niveau des compétences acquises lors d'une formation, basé sur le modèle du Cadre européen des Certifications (CEC) • Valoriser le CFC et le CEC auprès des acteurs du monde de l'enseignement et de la formation, et du monde du travail		Accord transversal
	Conseil Général de Concertation de l'enseignement secondaire ordinaire (et spécialisé) *(très préliminaire – à revoir sur base de futurs entretiens et recherches)*	• Remettre au gouvernement des avis sur **les projets de programmes d'études, en matière de répertoire des options de base, de classement des cours, de grille-horaire, d'enseignement en alternance**, de socles de compétences • Adresser au Gouvernement toute proposition de nature à améliorer la qualité et le fonctionnement de l'enseignement secondaire ordinaire et de l'enseignement secondaire spécialisé • Assurer l'échange de tout document utile ainsi que de l'expérience acquise entre l'ensemble des établissements d'enseignement secondaire	2.3. Définition de l'offre de formation et de certification (rôle d'avis) 2.4. Planification de l'offre de formation (rôle d'avis) 2.5. Régulation des parcours et modalités de formation (rôle d'avis) 2.8. Organisme de coordination et/ou de consultation	
	Conseil général de l'enseignement de promotion sociale	• Remettre au gouvernement un avis sur toute question relative au pilotage, à l'amélioration, au développement et à la promotion de l'enseignement de promotion sociale en lien avec les finalités de celui-ci. • **Elaborer les dossiers pédagogiques des Unités d'apprentissage (secondaire) et des profils de formation (supérieur)** • Jouer un rôle de veille quant à l'évolution des besoins et demandes en formation en assurer l'analyse des données statistiques relatives à l'EPS • Réaliser ou de faire réaliser des études et des recherches scientifiques relatives à l'EPS	2.2. Service d'analyse, d'étude et de prospection 2.3. Définition de l'offre de formation et de certification (rôle d'avis) 2.8. Organisme de coordination et/ou de consultation	

Source: Portails officiels des différents acteurs

Zoom sur les acteurs de pilotage, d'étude et de coordination (3/7)

Fédération Wallonie-Bruxelles | Région de Bruxelles-Capitale - COCOF | Wallonie | Détaillé sur les pages suivantes

Rôle principal	Acteur	Mission	Rôles clés	Niveau de pouvoir
2.3. Définition de l'offre de formation et de certification	**Notes:** • Les **gouvernements respectifs et leurs administrations jouent par ailleurs un rôle variable dans la définition de l'offre** des opérateurs qu'ils régulent • Tous les **opérateurs de formation régionaux définissent l'offre de formation et d'évaluation et de certification pour les profils qui ne sont pas définis par le SFMQ**, à la différence des opérateurs issus de l'enseignement qualifiant dont la capacité à organiser des « options » dépend de l'offre définie par le pouvoir régulateur (Les établissements d'enseignement secondaire, ordinaire et spécialisé, les centres de formation en alternance (CEFA) et les universités et Hautes Ecoles, ainsi que les établissement de l'enseignement de promotion sociale (EPS) déterminent les options et/ou programmes qu'ils souhaitent organiser)			
	Bruxelles Formation	• **Déterminer et définir les formations qu'il souhaite organiser** • Organiser des formations en interne • **Régir l'offre de formation professionnelle et la validation des compétences tout en assurant la sécurisation pédagogique des parcours de formation et leur approche sectorielle** • Sélectionner et régir des formations données par des prestataires externes • Accompagner le demandeur dans sa démarche (p.ex. vers une formation, un emploi, un stage…) • Est le « Régulateur de la formation professionnelle » à travers l'observation et l'étude, la concertation (notamment avec les interlocuteurs sociaux et les opérateurs de formations),et le suivi et évaluation de l'engagement des partenaires • Valider les compétences en tant qu'opérateur agréé par le CVDC	1.5. Formation professionnelle pour adultes 1.6. Instance de certification et de validation des compétences 2.2. Service d'analyse, d'étude et de prospection 2.3. Définition de l'offre de formation et de certification 2.4. Planification de l'offre de formation 2.5. Régulation des parcours et modalités de formation 2.6. Accréditation / Sélection des opérateurs de formation et assurance qualité externe 2.7. Allocation de financement et/ou de ressources 3.1. Information et promotion des métiers 3.2. Orientation et/ou accompagnement vers la formation et l'enseignement 3.3. Orientation et/ou accompagnement vers l'emploi	
	Le Forem	• Contribuer à relever le taux d'emploi en Wallonie, notamment des chômeurs de longue durée (notamment en accompagnant et guidant les demandeurs d'emploi vers leur insertion professionnelle et en objectivant et validant les compétences portées par les demandeurs d'emploi) • Fluidifier les transitions du marché du travail en contribuant à l'élévation du niveau de compétences des demandeurs d'emploi et en facilitant les transitions emploi-formation-emploi pour une meilleure intégration dans le marché du travail : ¢ Analyser les tendances et les besoins du marché de l'emploi et des entreprises en matière de compétences ¢ Accompagner et guider les demandeurs d'emploi vers la formation, les reprises d'études, … ¢ Organiser et prester au sein de ses centres de compétence et de formation une offre de formation en réponse aux besoins du marché de l'emploi et adaptée ¢ Offrir une reconnaissance officielle des compétences au termes de certaines formations « métier » (CeCAF) ¢ Organiser et confier à des partenaires ou prestataires externes la formation des demandeurs d'emploi ¢ Organiser en tant que membre du Consortium de Validation Des Compétences et prester en Wallonie au sein de ses centres de validation des compétences la validation des compétences ¢ Déterminer et définir les formations que le Forem souhaite organiser ¢ Guider les travailleurs dans la gestion de leur carrière • Contribuer à recruter pour les secteurs en croissance / en pénurie pour favoriser la croissance économique wallonne : ¢ Mobiliser les demandeurs d'emploi vers les entreprises en recherche de candidats soit directement (Jobdays, pré-sélection, …) soit via des actions de formation (Coups de poing pénurie, formations alternées, PFI, …). ¢ Collaborer étroitement avec les secteurs professionnels et les entreprises pou rapporter des réponses rapides et adaptées	1.5. Formation professionnelle pour adultes 1.6. Instance de certification et de validation des compétences 2.2. Service d'analyse, d'étude et de prospection 2.3. Définition de l'offre de formation et de certification 2.4. Planification de l'offre de formation 2.5. Régulation des parcours et modalités de formation 2.6. Accréditation / Sélection des opérateurs de formation et assurance qualité externe 2.7. Allocation de financement et/ou de ressources 3.1. Information et promotion des métiers 3.2. Orientation et/ou accompagnement vers la formation et l'enseignement 3.3. Orientation et/ou accompagnement vers l'emploi	
	Service Formation des Petites et Moyennes Entreprises (SFPME) & Espace Formation PME (EFP)	**SFPME :** • Identifier les besoins en matière de formation en alternance et apporter la réponse à ces besoins • **Elaborer les référentiels de formation** et organiser le perfectionnement pédagogique des formateurs • Assurer une tutelle pédagogique des activités du centre (agrément formateurs, contrôle des évaluations, visites et rapports de cours) • **Déterminer les formations à organiser** (conjointement avec le centre) • Agréer les contrats d'apprentissage, les conventions de stage et veiller à leur bon déroulement • Conseiller, accompagner et agréer les entreprises formatrices	1.2. Enseignement et formation en alternance 1.6. Instance de certification et de validation des compétences 2.2. Service d'analyse, d'étude et de prospection 2.3. Définition de l'offre de formation et de certification 2.4. Planification de l'offre de formation 2.6. Accréditation / Sélection des opérateurs de formation et assurance qualité externe 2.7. Allocation de financement et/ou de ressources 3.2. Orientation et/ou accompagnement vers la formation et l'enseignement 3.3. Orientation et/ou accompagnement vers l'emploi	

Source: Portails officiels des différents acteurs

Zoom sur les acteurs de pilotage, d'étude et de coordination (4/7)

Fédération Wallonie-Bruxelles | Région de Bruxelles-Capitale - COCOF | Wallonie | Détaillé sur les pages suivantes

Rôle principal	Acteur	Mission	Rôles clés	Niveau de pouvoir
2.3. Définition de l'offre de formation et de certification	Service Formation des Petites et Moyennes Entreprises (SFPME) & Espace Formation PME (EFP)	**EFP :** • Organiser l'orientation, les cours, l'évaluation continue et les examens dans le cadre de l'apprentissage et de la formation d'indépendants et/ou collaborateurs en PME • Guider les candidats apprenants dans le choix d'un métier ; les accompagner dans leurs démarches pour la recherche d'une entreprise ou d'un patron-formateur (principalement en apprentissage et conjointement avec le SFPME) • Valider les compétences en tant qu'opérateur agréé par le CVDC • Agréer les stages non-rémunérées et veiller à leur bon déroulement • Délivrer les attestations, certificats et diplômes	1.2. Enseignement et formation en alternance 1.6. Instance de certification et de validation des compétences 2.2. Service d'analyse, d'étude et de prospection 2.3. Définition de l'offre de formation et de certification 2.4. Planification de l'offre de formation 2.6. Accréditation / Sélection des opérateurs de formation et assurance qualité externe 2.7. Allocation de financement et/ou de ressources 3.2. Orientation et/ou accompagnement vers la formation et l'enseignement 3.3. Orientation et/ou accompagnement vers l'emploi	
	Institut wallon de Formation en Alternance et des indépendants et PME (IFAPME)	• Identifier, voire anticiper, les besoins de compétences des entreprises et y apporter des réponses en matière de formation des jeunes et des adultes, de formation continue et de formation à la création d'activités et d'entreprises • Elaborer les référentiels et programmes de formation et d'évaluation (notamment en cohérence avec les travaux du SFMQ) et en concertation avec les entreprises, les fédérations et les secteurs professionnels • Informer, sensibiliser et promouvoir l'alternance au sens large et, plus particulièrement, les filières conduisant aux métiers en pénurie et métiers d'avenir • Agréer, coordonner et subventionner les cours organisés par les centres de formation du Réseau IFAPME, et en assurer l'évaluation pédagogique • Organiser l'orientation, les cours, l'évaluation continue et les examens dans le cadre de l'apprentissage et de la formation d'adultes • Agréer et former des professionnels en exercice au rôle de formateur, afin de mettre en phase les formations avec le monde de l'entreprise • Coordonner, agréer et superviser les contrats de formation en alternance, en particulier les contrats d'alternance, les conventions de stage, et les conventions de stages de pratique professionnelle, en coachant et accompagnant les apprenants et en formant (au tutorat) et accompagnant les entreprises via les référents sectorialisés de l'IFAPME en tant que représentants du service public, garant de la qualité de la formation (en centre et en entreprise) • Valider et délivrer les certificats, attestations et diplômes (y compris ceux homologués par la FWB) et les Titres de compétences délivrés par le CVDC (en tant qu'opérateur agréé) • Collaborer et participer à la gouvernance de différents acteurs (OFFA, Cités des Métiers, FormaForm, Consortium de validation des compétences, Centres de compétence,…) • Mettre en place une dynamique partenariale avec les acteurs économiques, institutionnels, sectoriels, interprofessionnels (Société wallonne de Financement, UCM, SNI, UWE, IBEFE, ADN, …) ainsi que d'autres opérateurs (Forem, EPS, CISP…) • Exercer une tutelle pédagogique et administrative pour le Réseau IFAPME (p. ex. en termes de reporting) • Concevoir, mettre en œuvre et financer les infrastructures et équipements des centres de formation IFAPME • Coordonner la communication externe et interne du Réseau IFAPME • S'assurer du respect des prescrits en matière de démarche qualité (certification ISO pour le Réseau IFAPME)	1.2. Enseignement et formation en alternance 1.6. Instance de certification et de validation des compétences 2.2. Service d'analyse, d'étude et de prospection 2.3. Définition de l'offre de formation et de certification 2.4. Planification de l'offre de formation 2.6. Accréditation / Sélection des opérateurs de formation et assurance qualité externe 2.7. Allocation de financement et/ou de ressources 3.2. Orientation et/ou accompagnement vers la formation et l'enseignement 3.3. Orientation et/ou accompagnement vers l'emploi	
	Autres acteurs: Consortium de Validation des Compétences (CVDC), Actiris			
2.4. Planification de l'offre de formation	Instances bassin Enseignement-Formation-Emploi (IBEFE)	• Assurer le dialogue et la concertation entre les interlocuteurs sociaux, les acteurs locaux de l'enseignement qualifiant, de la formation professionnelle, de l'emploi et de l'insertion. • Réaliser un rapport analytique et prospectif triennal constituant le socle commun d'informations sur base duquel les acteurs élaborent un diagnostic commun et formulent des recommandations pour l'adaptation de l'offre d'enseignement qualifiant et de formation sur le territoire. • Formuler (annuellement) une liste de thématiques communes ayant pour objet d'orienter et de favoriser l'adaptation de l'offre de formation aux besoins socio-économiques du bassin EFE. • Développer des "pôles de synergies" favorisant la synergie entre les acteurs et/ou la construction de filières garantissant la continuité des parcours. • Remettre des avis sur une série de dispositifs publics en matière d'emploi, de formation ou d'enseignement	2.2. Service d'analyse, d'étude et de prospection 2.4. Planification de l'offre de formation 2.7. Allocation de financement et/ou de ressources 2.8. Organisme de coordination et/ou de consultation	Accord transversal
	Notes: Les **gouvernements respectifs et leurs administrations jouent un rôle variable dans la planification de l'offre** des opérateurs qu'ils régulent ; l'administration est en charge du respect des règles relatifs à la programmation de l'offre pour les opérateurs qu'elles régulent			
	Autres acteurs: Tous les opérateurs de formation, en leur qualité d'organisateur des formations qui leur sont propres, planifient leur offre de formation… dans le cadre des règles et mécanismes de planification (plus ou moins contraignants) mis en place par leur Pouvoir Régulateur (transparence en cours de réalisation dans le cadre de l'analyse de l' Offre de Formation)			

Source: Portails officiels des différents acteurs

Zoom sur les acteurs de pilotage, d'étude et de coordination (5/7)

Fédération Wallonie-Bruxelles | Région de Bruxelles-Capitale - COCOF | Wallonie | Détaillé sur les pages suivantes

Rôle principal	Acteur	Mission	Rôles clés	Niveau de pouvoir
2.5. Régulation des parcours et modalités de formation	**Notes:** Tous les opérateurs de formation et d'enseignement **définissent à des niveaux différentes les parcours et modalités de formations**, les **gouvernements respectifs jouent un rôle variable dans la régulation des parcours et des modalités de formation. Les parcours de formation sont strictement encadré par le pouvoir régulateur en ce qui concerne l'enseignement secondaire. Les opérateurs de formation possèdent un plus grand pouvoir d'adaptation au cas par cas, selon des modalités variables (en cours d'investigation)**			
	Autres acteurs: Ensemble des opérateurs d'enseignement et de formation.			
2.6. Accréditation / Sélection des opérateurs de formation et assurance qualité externe	Consortium de Validation des Compétences (CVDC)	• Délivrer les certifications reconnaissant officiellement les compétences professionnelles acquises au travail ou en privé • Définir les référentiels de validation • **Agréer les centres de validation des compétences** (notamment contraints de respecter les orientations stratégiques du CVDC) et organiser les démarches visant à vérifier la maîtrise des connaissances, des compétences et des aptitudes professionnelles acquises en formation, au travail ou en privé pour obtenir un Titre de compétence reconnu par les partenaires associés (Bruxelles Formation, EPS, Forem, SFPEM, IFAPME) • Conseiller et guider les personnes demandant une certification vers la formation ou l'emploi	1.6. Instance de certification et de validation des compétences 2.3. Définition de l'offre de formation et de certification 2.6. Accréditation / Sélection des opérateurs de formation et assurance qualité externe 3.2. Orientation et/ou accompagnement vers la formation et l'enseignement 3.3. Orientation et/ou accompagnement vers l'emploi	Accord transversal
	AGE - Délégués au contrat d'objectifs (DCO)	Jouer un **rôle d'assurance qualité des établissements d'enseignement** dans le cadre de leur compétence de supervision du dispositif de contrats d'objectif des établissements	2.6. Accréditation / Sélection des opérateurs de formation et assurance qualité externe	
	AGE - Service général de l'Inspection (SI)	Jouer **un rôle d'assurance qualité des établissements d'enseignement** à travers ses différentes missions	2.6. Accréditation / Sélection des opérateurs de formation et assurance qualité externe	
	Agence pour l'évaluation de la Qualité de l'Enseignement Supérieur (AEQES)	Evaluer la **qualité de l'Enseignement supérieur** en Fédération Wallonie-Bruxelles - quelles que soient les institutions concernées (universités, hautes écoles, écoles supérieures des arts, établissements d'enseignement de promotion sociale)	2.6. Accréditation / Sélection des opérateurs de formation et assurance qualité externe	
	FormaForm	• Assurer la formation continue des formateurs et du personnel pédagogique afin de maintenir leur niveau de connaissances et de compétences techniques à hauteur des attentes des entreprises et de l'évolution des métiers • **Assurer une qualité de formation** par la mise à niveau régulière des compétences techniques des formateurs[1]	2.6. Accréditation / Sélection des opérateurs de formation et assurance qualité externe 4.2. Organisme d'animation pédagogique et de formation des formateurs	Accord transversal
	Notes: Les **gouvernements respectifs et leurs administrations jouent par ailleurs un rôle variable dans l'accréditation, la sélection des opérateurs de formation et l'assurance qualité externe des opérateurs**			
	Autres acteurs: Bruxelles Formation, Service Formation des Petites et Moyennes Entreprises (SFPME) & Espace Formation PME (EFP), Actiris, Le Forem, Institut wallon de Formation en Alternance et des indépendants et PME (IFAPME), Service Personne Handicapée Autonomie Recherchée (PHARE)			
2.7. Allocation de financement et/ou de ressources	Agence FSE	**Gérer les aides européennes pour la Belgique francophone** dans les domaines de l'entrepreneriat, de la formation ou encore de l'insertion socio-professionnelle: finance des projets aux niveaux local, régional et national, allant de petits projets gérés par des associations locales (p. ex. favoriser l'accès à l'emploi des personnes handicapées) à des projets à l'échelle nationale	2.7. Allocation de financement et/ou de ressources	Accord transversal
	Fonds d'équipement	**Octroyer des subsides pour l'achat de matériel destiné à la modernisation des équipements** pédagogiques des établissements qualifiants et des Centres de Technologies Avancées. les subsides sont répartis au prorata de la population scolaire entre la Région wallonne et la Région de Bruxelles-Capitale	2.7. Allocation de financement et/ou de ressources	
	Service Personne Handicapée Autonomie Recherchée (PHARE)	• Apporter information, orientation et **interventions financières aux personnes handicapées** en Région bruxelloise • Agréer et subventionne différentes catégories d'institutions qui concourent à l'inclusion des personnes handicapées	2.6. Accréditation / Sélection des opérateurs de formation et assurance qualité externe 2.7. Allocation de financement et/ou de ressources	

1. FormaForm s'est récemment vu confier un nouveau rôle d'assurance qualité dans la Fiche projet 28 - Développer l'offre de formation "technique" des formateurs du Plan de Relance pour la Wallonie

Source: Portails officiels des différents acteurs

Zoom sur les acteurs de pilotage, d'étude et de coordination (6/7)

Fédération Wallonie-Bruxelles | Région de Bruxelles-Capitale - COCOF | Wallonie | Détaillé sur les pages suivantes

Rôle principal	Acteur	Mission	Rôles clés	Niveau de pouvoir
2.7. Allocation de financement et/ou de ressources	Actiris	• Anticiper les besoins d'emploi et de formation en analysant le marché • **Gérer le Fonds Social Européen (FSE)** qui soutient la stratégie européenne pour l'emploi • Faciliter les échanges entre les différentes organisations-partenaires (politiques, partenaires sociaux, acteurs locaux…) via le Pacte territorial pour l'emploi • Orienter les jeunes vers la formation et l'emploi (Garantie pour la jeunesse)	2.2. Service d'analyse, d'étude et de prospection 2.3. Définition de l'offre de formation et de certification 2.6. Accréditation / Sélection des opérateurs de formation et assurance qualité externe 2.7. Allocation de financement et/ou de ressources 2.8. Organisme de coordination et/ou de consultation 3.2. Orientation et/ou accompagnement vers la formation et l'enseignement 3.3. Orientation et/ou accompagnement vers l'emploi	
	Agence pour une Vie de Qualité (AViQ)	Gérer trois des sept piliers de la sécurité sociale : Le remboursement des frais de santé, l'attribution d'aides et d'allocations aux personnes en situation de handicap et le versement des allocations familiales	2.7. Allocation de financement et/ou de ressources	
	Notes: Les **gouvernements respectifs et leurs administrations sont les décideurs et régulateurs généraux dans l'allocation de financement et/ou de ressources pour l'ensemble des programmes d'enseignement/formation relevant de leur compétence**			
	Autres acteurs: Instances bassin Enseignement-Formation-Emploi (IBEFE), Conseil zonal de l'enseignement secondaire en alternance, Service Formation des Petites et Moyennes Entreprises (SFPME) & Espace Formation PME (EFP), Bruxelles Formation, Le Forem, Institut wallon de Formation en Alternance et des indépendants et PME (IFAPME)			
2.8. Organisme de coordination et/ou de consultation	Office Francophone de la Formation en Alternance (OFFA) *(liste des compétences résumée)*	• Remettre des avis et proposer aux Gouvernements toute mesure utile au développement de la formation en alternance • **Assurer la coordination entre opérateurs de la formation en alternance** • Être le garant du statut et la mobilité de l'apprenant en alternance quel que soit l'opérateur de Formation en alternance choisi par celui-ci; • Procéder à un examen quantitatif et qualitatif permanent de la situation de la Formation en alternance • Assurer la transparence et faciliter la rencontre en offre et demandes de places en alternance en mettant en place une plateforme commune pour l'ensemble des opérateur • Organiser la promotion de la formation en alternance • Décider de l'octroi et liquider aux entreprises les incitants financiers à la Formation en alternance	2.2. Service d'analyse, d'étude et de prospection 2.5. Régulation des parcours et modalités de formation 2.7. Allocation de financement et/ou de ressources 2.8. Organisme de coordination et/ou de consultation 3.1. Information et promotion des formations et métiers 4.1. Instance de mutualisation 4.3. Gestion collective des stages en entreprise (au sens large)	Accord transversal
	Dispositif d'orientation tout au long de la vie (OTLAV)	Instruire, organiser et valider les travaux relatifs à l'orientation afin d'offrir une meilleure visibilité de l'orientation et de fournir une offre de service en orientation reposant sur un socle commun dans l'ensemble du territoire belge francophone (ex. réalisation d'un cadastre de l'offre de service, création d'un centre de formation, de ressources et de recherche et développement, mise en place d'un portail Web de l'orientation, mise en place du réseau des Cités des Métiers...)	2.8. Organisme de coordination et/ou de consultation *4.1. Instance de mutualisation*	Accord transversal
	Fédération Bruxelloise des organismes d'Insertion Socio-Professionnelle (FeBISP)	**Faciliter l'évolution des dispositifs d'insertion et leur amélioration qualitative** en soutenant l'action de ses membres (organismes de formation, Missions Locales et Ateliers de Formation par le Travail) sur les plans institutionnel, pédagogique, administratif et financier	2.8. Organisme de coordination et/ou de consultation 5.2. Fédérations (sectorielles, de Pouvoirs Organisateurs…)	
	Interfédération des centres d'insertion socioprofessionnelle (Interfédé)	**Promouvoir l'ensemble des CISP** en soutenant la professionnalisation et la qualité des pratiques formatives, évaluatives, organisationnelles, administratives tout en favorisant l'émergence de pratiques sociales et pédagogiques de terrains alternatives et innovantes, mais aussi en coordonnant et organisant la formation continuée des travailleurs du secteurs et en relayant et représentant le secteur et ses préoccupations auprès des acteurs politiques et institutionnels	2.8. Organisme de coordination et/ou de consultation 5.2. Fédérations (sectorielles, de Pouvoirs Organisateurs…)	
	InterMire	**Servir d'appui et de soutien** aux onze missions régionales pour l'emploi de Wallonie	2.8. Organisme de coordination et/ou de consultation 5.2. Fédérations (sectorielles, de Pouvoirs Organisateurs…)	
	Fédération de pouvoirs organisateurs, et WBE	• Assurer une mission de représentation de leurs membres (et à ce titre, participer aux différentes instances de consultation, avis et coordination en matière d'enseignement) • Réaliser des analyses et études dans le domaine de l'enseignement • Jouer un rôle de conseil et de support à leurs membres, aux équipes de direction, aux enseignants et aux autres personnels des établissements d'enseignement • Elaborer les programmes d'enseignement (pour certaines FPOs) • Mutualiser certaines tâches et fonction au service de leurs membres • Assurer la formation « réseau » des enseignants	2.8. Organisme de coordination et/ou de consultation 4.1. Instance de mutualisation 4.2. Organisme d'animation pédagogique et de formation des formateurs 5.2. Fédérations (sectorielles, de Pouvoirs Organisateurs…)	

Source: Portails officiels des différents acteurs

Zoom sur les acteurs de pilotage, d'étude et de coordination (7/7)

Fédération Wallonie-Bruxelles | Région de Bruxelles-Capitale - COCOF | Wallonie | Détaillé sur les pages suivantes

Rôle principal	Acteur	Mission	Rôles clés	Niveau de pouvoir
2.8. Organisme de coordination et/ou de consultation	**Autres acteurs:** Instances bassin Enseignement-Formation-Emploi (IBEFE), Service francophone des Métiers et des Qualifications (SFMQ), Commission de pilotage du système éducatif, Conseil Général de Concertation de l'enseignement secondaire ordinaire, Conseil général de l'enseignement de promotion sociale, Académie de Recherche et d'Enseignement Supérieur (ARES), Fédération de pouvoirs organisateurs, et WBE, Actiris, Commission de formation professionnelle (CoFoPro), Conseil zonal de l'enseignement secondaire en alternance,			
Autre rôle de pilotage, d'étude et de coordination (non repris ci-dessus)	Commission de formation professionnelle (CoFoPro)	• Définir les besoins prioritaires en formation en cours de carrière des enseignants • Evaluer et piloter l'offre de formation en cours de carrière des enseignants	2.8. Organisme de coordination et/ou de consultation Autre rôle de pilotage	
	Conseil zonal de l'enseignement secondaire en alternance	• Regrouper les Centres d'enseignement et de formation en alternance (CEFA) d'une même zone • Nouer des contacts avec les représentants des partenaires sociaux actifs au sein de la zone, notamment en ce qui concerne les contrats et conventions • Pouvoir décider d'affecter, à la coordination des contrats et conventions avec les entreprises, des accompagnateurs des différents CEFA	2.8. Organisme de coordination et/ou de consultation 4.3. Gestion collective des stages en entreprise (au sens large) Autre rôle de pilotage	

Source: Portails officiels des différents acteurs

Zoom sur les organismes d'orientation et d'accompagnement vers la formation et l'emploi

Détaillé sur les pages suivantes

Catégorie	Rôle spécifique de l'acteur
1 Opérateur de formation et d'enseignement, d'évaluation et de validation des compétences	1.1. **Enseignement de plein exercice** - Se dit de l'enseignement à temps plein dans une même institution donnée (ex. établissement scolaire, haute école) avec stage en entreprise
	1.2. **Enseignement et formation en alternance** - Combine l'enseignement et/ou la formation avec la pratique professionnelle rémunérée en entreprise
	1.3. **Enseignement pour adultes hors plein exercice (promotion sociale)** - Offre des formations de manière souple (ex. horaire adapté) afin de permettre de cumuler étude et emploi
	1.4. **Formation d'insertion socio-professionnelle**[2] - Permet l'intégration d'une personne au sein du système socio-économique en recourant à une pédagogie spécifique
	1.5. **Formation professionnelle pour adultes**[1] - Offre des formations (non-reprises ci-dessus) permettant aux adultes de continuer à se former après leur sortie de l'enseignement
	1.6. **Instance de certification et de validation des compétences** - Valide et certifie les compétences d'un apprenant (sans fournir de formation)
2 Instance de pilotage, de coordination et d'information	2.1. **Définition des politiques & régulation transversale de l'écosystème** – Définit, applique et contrôle le cadre réglementaire de l'écosystème
	2.2. **Service d'analyse, d'étude et de prospection** - Réalise des analyses, études, rapports… en lien avec l'enseignement qualifiant et la formation professionnelle
	2.3. **Définition de l'offre de formation et de certification** – Définit les profils Métiers et profils de formations ainsi que les (profils de) certifications associé(e)s à une formation donnée
	2.4. **Planification de l'offre de formation** – Régule la planification des formations en définissant quelles formations sont offertes où, et par qui
	2.5. **Régulation des parcours et modalités de formation** – Définit comment et sous quelles formes les formations sont organisées (durée et grille horaire, canaux…)
	2.6. **Accréditation / Sélection des opérateurs de formation et assurance qualité externe** - Accrédite et/ou sélectionne les opérateurs de formation, d'orientation et d'accompagnement ; exerce le rôle d'assurance qualité externe desdits opérateurs
	2.7. **Allocation de financement et/ou de ressources** – Décide de l'attribution de financement et/ou de ressources aux différents acteurs
	2.8. **Organisme de coordination et/ou de consultation** - Réunit les acteurs de l'écosystème autour de thématiques définies par leur(s) mission(s) et/ou offre des avis ou propositions construits par concertation
3 Organisme d'orientation et d'accompagnement vers la formation et l'emploi[3]	**3.1. Information et promotion des métiers et formations** – Assure l'information et la promotion des formations et métiers auprès du grand public (–candidats –apprenants et leurs familles, employeurs)
	3.2. Orientation et/ou accompagnement vers la formation - Fournit des informations et un suivi à l'apprenant afin de l'orienter vers une formation adaptée à sa situation
	3.3. Orientation et/ou accompagnement vers l'emploi - Fournit des informations et un suivi à l'apprenant afin de l'orienter vers, et/ou de l'aider à trouver, un emploi adapté à sa situation
	3.4. Accompagnement psycho-social - Apporte un accompagnement psycho-social individuel aux apprenants ou apprenants potentiels
4 Service partagé ou de support collectif	4.1. **Instance de mutualisation** - Met en commun des moyens, qu'ils soient humains, financiers, ou touchant à l'infrastructure ou à la logistique
	4.2. **Organisme d'animation pédagogique et de formation des formateurs** – Accompagne et/ou forme les enseignants et formateurs des opérateurs de formation et d'enseignement
	4.3. **Gestion collective des stages en entreprise (au sens large)** - Organise les stages en entreprise (p. ex. les conventions de stages) de manière commune pour l'ensemble de l'écosystème
5 Organisme de représentation ou d'intérêt	5.1. **Partenaires sociaux (syndicats, employeurs…)** - Assurent le dialogue social et mettent en place des garanties collectives de protection sociale au travers des conventions collectives et des accords de branche
	5.2. **Fédérations / Association d'opérateurs** - Représentent et font valoir les intérêts de certaines catégories d'opérateurs de formation, d'accompagnement…
	5.3. **Autres organismes de représentation ou défense d'intérêts**

1. Pour les jeunes de moins de 30 ans, hors enseignement et formation de plein exercice, en alternance, de promotion social ou insertion socio-professionnelle
2. Exemple de type de formation donné: remise à niveau, alphabétisation, formation qualifiante, formation par le travail, etc.
3. Une orientation générale pour guider l'apprenant tout au long de sa vie et de son parcours professionnel est complémentaire aux rôles des organismes d'orientation et d'accompagnement

Zoom sur les organismes d'orientation et d'accompagnement vers la formation, l'enseignement et l'emploi (1/5)

Fédération Wallonie-Bruxelles | Région de Bruxelles-Capitale - COCOF | Wallonie | Détaillé sur les pages suivantes

Rôle principal	Acteur	Mission	Rôles clés	Niveau de pouvoir
3.1. Information et promotion des métiers et formations	Cité des métiers	**Orienter le demandeur vers la formation ou l'emploi** qui lui convient en l'informant sur les métiers d'avenir et les métiers en pénurie	3.1. Information et promotion des métiers 3.2. Orientation et/ou accompagnement vers la formation et l'enseignement 3.3. Orientation et/ou accompagnement vers l'emploi	
	Centre de référence professionnelle (CDR)	• Déterminer et définir les formations qu'il souhaite organiser • Organiser des formations pour les chercheurs d'emploi et les travailleurs • Offrir des tests d'aptitudes techniques et professionnelles dans le cadre de la validation des compétences • Promouvoir les métiers et les qualifications, et anticiper les changements du marché du travail • Mettre à disposition des infrastructures et du matériel pour les opérateurs de formations	1.5. Formation professionnelle pour adultes 1.6. Instance de certification et de validation des compétences 2.2. Service d'analyse, d'étude et de prospection 2.4. Planification de l'offre de formation 3.1. Information et promotion des métiers 4.1. Instance de mutualisation	
	Centres de Compétences (CDC)	• Déterminer et définir les formations qu'il souhaite organiser • Assurer la formation des travailleurs, demandeurs d'emploi, étudiants, enseignants, chefs et cadres d'entreprise, et contribuer au soutien de la compétitivité des entreprises • Offrir des tests d'aptitudes techniques et professionnelles dans le cadre de la validation des compétences • Promouvoir les métiers et les qualifications, et anticiper les changements du marché du travail en créant des lieux d'expertise • Faire bénéficier le monde de l'enseignement (élèves, professeurs ou formateurs) et de la formation du matériel de pointe présent dans les Centres de compétence (Le Forem assure la coordination du Réseau des Centres de compétence)	1.5. Formation professionnelle pour adultes 1.6. Instance de certification et de validation des compétences 2.2. Service d'analyse, d'étude et de prospection 2.4. Planification de l'offre de formation 3.1. Information et promotion des métiers 4.1. Instance de mutualisation	
	Carrefour des Métiers – Ancien : Carrefour Emploi Formation Orientation (CEFO)[1]	• **Orienter et accompagner les citoyens** dans leur démarche de formation/ recherche d'emploi • Rassembler en un même lieu des expertises diverses et complémentaires afin de mettre en place des synergies avec des opérateurs et acteurs œuvrant dans le champ de l'insertion socioprofessionnelle.	3.1. Information et promotion des métiers 3.2. Orientation et/ou accompagnement vers la formation et l'enseignement 3.3. Orientation et/ou accompagnement vers l'emploi 4.1. Instance de mutualisation	Accord transversal
	Pôle Formation-Emploi (PFE)	• Promouvoir les métiers et les qualifications qui y conduisent • **Mettre à disposition de l'infrastructure et de l'équipement de pointe** en associant les acteurs d'un même secteur (Actiris, Bruxelles Formation , le VDAB Bruxelles et les partenaires sociaux du secteur) • Identifier et valider les compétences des travailleurs et chercheurs d'emploi (via les centres agréés CDVC) • Effectuer une veille sectorielle afin d'évaluer les tendances et leur influence sur les métier du secteur • Aider et guider les travailleurs et chercheurs d'emploi vers le marché du travail	2.2. Service d'analyse, d'étude et de prospection 3.1. Information et promotion des métiers 3.2. Orientation et/ou accompagnement vers la formation et l'enseignement 3.3. Orientation et/ou accompagnement vers l'emploi 4.1. Instance de mutualisation	
	Centre de références STEM (en cours de création)	***Coordonner, orienter et développer les efforts d'orientation professionnelle, d'enseignement, de formation, de sensibilisation, d'encadrement et de vulgarisation dans le domaine des filières STEM**, organisés autour des 4 Cités des métiers wallonnes et bruxelloise et des Carrefours Emploi Formation Orientation (CEFO)*	*3.1. Information et promotion des métiers* *3.2. Orientation et/ou accompagnement vers la formation et l'enseignement* *3.3. Orientation et/ou accompagnement vers l'emploi* *4.1. Instance de mutualisation*	
	Pole de compétitivité	Rassembler les grandes entreprises, PME, universités, hautes écoles et centres de recherche pour mettre en œuvre des projets industriels (recherches appliquées collaboratives, investissement, formation) visant à soutenir et à créer de l'activité et de l'emploi dans des domaines neufs	2.2. Service d'analyse, d'étude et de prospection 3.1. Information et promotion des métiers	
	Notes: L'ensemble des opérateurs font la promotion de leur propres formations de manière générale à différents niveaux			
	Autres acteurs[3]: Bruxelles Formation, Le Forem, Centre Psycho-Médico-Social (CPMS), Académie de Recherche et d'Enseignement Supérieur (ARES)			
3.2. Orientation et/ou accompagnement vers la formation	Actiris	• Anticiper les besoins d'emploi et de formation en analysant le marché • Gérer le Fonds Social Européen (FSE) qui soutient la stratégie européenne pour l'emploi • Faciliter les échanges entre les différentes organisations-partenaires (politiques, partenaires sociaux, acteurs locaux…) via le Pacte territorial pour l'emploi • **Orienter les jeunes vers la formation et l'emploi** (Garantie pour la jeunesse)	2.2. Service d'analyse, d'étude et de prospection 2.3. Définition de l'offre de formation et de certification 2.6. Accréditation / Sélection des opérateurs de formation et assurance qualité externe 2.7. Allocation de financement et/ou de ressources 2.8. Organisme de coordination et/ou de consultation 3.2. Orientation et/ou accompagnement vers la formation et l'enseignement 3.3. Orientation et/ou accompagnement vers l'emploi	

1. Service du Forem (Partenariat structurel entre le Forem, l'Agence pour une Vie de Qualité (AVIQ), l'enseignement de promotion sociale, l'IFAPME, les MIRE, l'interfédération des entreprises de formation par le Travail (EFT) et les OISP)
2. Les PFE regroupent les acteurs de la formation et de l'emploi d'un même secteur (p. ex. Actiris, Bruxelles Formation , le VDAB Bruxelles et les partenaires sociaux du secteur)
3. Certains acteurs comme le SPW Economie, Emploi, Recherche font également de la promotion des métiers (notamment via IDIFST (Diffusion des Sciences et des Techniques) sans être cependant un rôle clé

Source: Portails officiels des différents acteurs

Zoom sur les organismes d'orientation et d'accompagnement vers la formation, l'enseignement et l'emploi (2/5)

Fédération Wallonie-Bruxelles | Région de Bruxelles-Capitale - COCOF | Wallonie | Détaillé sur les pages suivantes

Rôle principal	Acteur	Mission	Rôles clés	Niveau de pouvoir
3.2. Orientation et/ou accompagnement vers la formation	Bruxelles Formation	• **Organiser des formations en interne** • Régir l'offre de formation professionnelle et la validation des compétences tout en assurant la sécurisation pédagogique des parcours de formation et leur approche sectorielle • **Sélectionner et régir des formations données par des prestataires externes** • Accompagner le demandeur dans sa démarche (p.ex. vers une formation, un emploi, un stage…) • Est le « Régulateur de la formation professionnelle » à travers l'observation et l'étude, la concertation (notamment avec les interlocuteurs sociaux et les opérateurs de formations),et le suivi et évaluation de l'engagement des partenaires • **Valider les compétences** en tant qu'opérateur agréé par le CVDC	1.5. Formation professionnelle pour adultes 1.6. Instance de certification et de validation des compétences 2.2. Service d'analyse, d'étude et de prospection 2.3. Définition de l'offre de formation et de certification 2.4. Planification de l'offre de formation 2.5. Régulation des parcours et modalités de formation 2.6. Accréditation / Sélection des opérateurs de formation et assurance qualité externe 2.7. Allocation de financement et/ou de ressources 3.1. Information et promotion des métiers 3.2. Orientation et/ou accompagnement vers la formation et l'enseignement 3.3. Orientation et/ou accompagnement vers l'emploi	
	Le Forem	• Contribuer à relever le taux d'emploi en Wallonie, notamment des chômeurs de longue durée (notamment en accompagnant et guidant les demandeurs d'emploi vers leur insertion professionnelle et en objectivant et validant les compétences portées par les demandeurs d'emploi) • Fluidifier les transitions du marché du travail en contribuant à l'élévation du niveau de compétences des demandeurs d'emploi et en facilitant les transitions emploi-formation-emploi pour une meilleure intégration dans le marché du travail : ◦ Analyser les tendances et les besoins du marché de l'emploi et des entreprises en matière de compétences ◦ Accompagner et guider les demandeurs d'emploi vers la formation, les reprises d'études, … ◦ Organiser et prester au sein de ses centres de compétence et de formation une offre de formation en réponse aux besoins du marché de l'emploi et adaptée ◦ Offrir une reconnaissance officielle des compétences au termes de certaines formations « métier » (CeCAF) ◦ Organiser et confier à des partenaires ou prestataires externes la formation des demandeurs d'emploi ◦ Organiser en tant que membre du Consortium de Validation Des Compétences et prester en Wallonie au sein de ses centres de validation des compétences la validation des compétences ◦ Déterminer et définir les formations que le Forem souhaite organiser ◦ Guider les travailleurs dans la gestion de leur carrière • Contribuer à recruter pour les secteurs en croissance / en pénurie pour favoriser la croissance économique wallonne : ◦ Mobiliser les demandeurs d'emploi vers les entreprises en recherche de candidats soit directement (Jobdays, pré-sélection, …) soit via des actions de formation (Coups de poing pénurie, formations alternées, PFI, …). ◦ Collaborer étroitement avec les secteurs professionnels et les entreprises pou rapporter des réponses rapides et adaptées	1.5. Formation professionnelle pour adultes 1.6. Instance de certification et de validation des compétences 2.2. Service d'analyse, d'étude et de prospection 2.3. Définition de l'offre de formation et de certification 2.4. Planification de l'offre de formation 2.5. Régulation des parcours et modalités de formation 2.6. Accréditation / Sélection des opérateurs de formation et assurance qualité externe 2.7. Allocation de financement et/ou de ressources 3.1. Information et promotion des métiers 3.2. Orientation et/ou accompagnement vers la formation et l'enseignement 3.3. Orientation et/ou accompagnement vers l'emploi	
	Service Formation des Petites et Moyennes Entreprises (SFPME) & Espace Formation PME (EFP)	**SFPME :** • Identifier les besoins en matière de formation en alternance et apporter la réponse à ces besoins • **Elaborer les référentiels de formation** et organiser le perfectionnement pédagogique des formateurs • Assurer une tutelle pédagogique des activités du centre (agrément formateurs, contrôle des évaluations, visites et rapports de cours) • **Déterminer les formations à organiser** (conjointement avec le centre) • Agréer les contrats d'apprentissage, les conventions de stage et veiller à leur bon déroulement • Conseiller, accompagner et agréer les entreprises formatrices	1.2. Enseignement et formation en alternance 1.6. Instance de certification et de validation des compétences 2.2. Service d'analyse, d'étude et de prospection 2.3. Définition de l'offre de formation et de certification 2.4. Planification de l'offre de formation 2.6. Accréditation / Sélection des opérateurs de formation et assurance qualité externe 2.7. Allocation de financement et/ou de ressources 3.2. Orientation et/ou accompagnement vers la formation et l'enseignement 3.3. Orientation et/ou accompagnement vers l'emploi	

1. Service du Forem (Partenariat structurel entre le Forem, l'Agence pour une Vie de Qualité (AVIQ), l'enseignement de promotion sociale, l'IFAPME, les MIRE, l'interfédération des entreprises de formation par le Travail (EFT) et les OISP)
2. Les PFE regroupent les acteurs de la formation et de l'emploi d'un même secteur (p. ex. Actiris, Bruxelles Formation , le VDAB Bruxelles et les partenaires sociaux du secteur)

Source: Portails officiels des différents acteurs

Zoom sur les organismes d'orientation et d'accompagnement vers la formation, l'enseignement et l'emploi (3/5)

Fédération Wallonie-Bruxelles | Région de Bruxelles-Capitale - COCOF | Wallonie | Détaillé sur les pages suivantes

Rôle principal	Acteur	Mission	Rôles clés	Niveau de pouvoir
3.2. Orientation et/ou accompagnement vers la formation	Service Formation des Petites et Moyennes Entreprises (SFPME) & Espace Formation PME (EFP)	**EFP :** • Organiser l'orientation, les cours, l'évaluation continue et les examens dans le cadre de l'apprentissage et de la formation d'indépendants et/ou collaborateurs en PME • Guider les candidats apprenants dans le choix d'un métier ; les accompagner dans leurs démarches pour la recherche d'une entreprise ou d'un patron-formateur (principalement en apprentissage et conjointement avec le SFPME) • Valider les compétences en tant qu'opérateur agréé par le CVDC • Agréer les stages non-rémunérées et veiller à leur bon déroulement • Délivrer les attestations, certificats et diplômes	1.2. Enseignement et formation en alternance 1.6. Instance de certification et de validation des compétences 2.2. Service d'analyse, d'étude et de prospection 2.3. Définition de l'offre de formation et de certification 2.4. Planification de l'offre de formation 2.6. Accréditation / Sélection des opérateurs de formation et assurance qualité externe 2.7. Allocation de financement et/ou de ressources 3.2. Orientation et/ou accompagnement vers la formation et l'enseignement 3.3. Orientation et/ou accompagnement vers l'emploi	
	Institut wallon de Formation en Alternance et des indépendants et PME (IFAPME)	• **Organiser l'orientation, les cours, l'évaluation continue et les examens** dans le cadre de l'apprentissage et de la formation d'indépendants et/ou collaborateurs en PME • Identifier les besoins en matière de formation en alternance • Elaborer les programmes de formation en alternance • Agréer, coordonner et subventionner les cours organisés par les centres de formation et en assurer l'évaluation pédagogique • Agréer les contrats de formation en alternance, en particulier les contrats d'apprentissage et les conventions de stage, de suspendre ou de retirer l'agrément • **Valider les compétences** en tant qu'opérateur agréé par le CVDC	1.2. Enseignement et formation en alternance 1.6. Instance de certification et de validation des compétences 2.2. Service d'analyse, d'étude et de prospection 2.3. Définition de l'offre de formation et de certification 2.4. Planification de l'offre de formation 2.6. Accréditation / Sélection des opérateurs de formation et assurance qualité externe 2.7. Allocation de financement et/ou de ressources 3.2. Orientation et/ou accompagnement vers la formation et l'enseignement 3.3. Orientation et/ou accompagnement vers l'emploi	
	Etablissements d'enseignement secondaire de plein exercice, ordinaire et spécialisé, et leur Pouvoir organisateur	• Déterminer les options du qualifiant qu'ils souhaitent organiser[1] • Organiser l'enseignement secondaire qualifiant (technique de qualification et professionnel), ordinaire et spécialisé dans les établissements scolaires de la Fédération Wallonie Bruxelles • Orienter, conseiller et accompagner les élèves vers et durant leur formation	1.1. Enseignement de plein exercice 1.2. Enseignement et formation en alternance 2.4. Planification de l'offre de formation 3.2. Orientation et/ou accompagnement vers la formation et l'enseignement	
	Centres de Formation en Alternance (CEFA), et leur Pouvoir organisateur	• Déterminer les programmes d'enseignement en alternance qu'ils souhaitent organiser[1] • Organiser, dans le cadre d'une structure commune à plusieurs établissements d'enseignement secondaire ordinaire de plein exercice l'enseignement en alternance pour les 2e et 3e degrés de l'enseignement technique de qualification, professionnel, ordinaire ou spécialisé ou de promotion sociale en Fédération Wallonie Bruxelles • Orienter, conseiller et accompagner les élèves vers et durant leur formation	1.2. Enseignement et formation en alternance 2.4. Planification de l'offre de formation 3.2. Orientation et/ou accompagnement vers la formation et l'enseignement	
	Etablissement de l'Enseignement de Promotion Sociale (EPS), et leur Pouvoir organisateur	• Organiser l'enseignement de promotion sociale • **Orienter, conseiller et accompagner** les élèves vers et durant leur formation	1.3. Enseignement pour adultes (promotion sociale, bachelier professionnalisant…) 1.6. Instance de certification et de validation des compétences 2.4. Planification de l'offre de formation 3.2. Orientation et/ou accompagnement vers la formation et l'enseignement 3.3. Orientation et/ou accompagnement vers l'emploi	
	Universités et Hautes Ecoles (pour la partie alternance)	• Déterminer et définir les programmes d'enseignement en alternance qu'elles souhaitent organiser[2] • **Organiser des programmes d'enseignement supérieur en alternance**, en université et hors université respectivement • Orienter, conseiller et accompagner les élèves vers et durant leur formation	1.1. Enseignement de plein exercice (hors périmètre sauf bacheliers professionnalisant) 1.2. Enseignement et formation en alternance 2.3. Définition de l'offre de formation et de certification 2.4. Planification de l'offre de formation 3.2. Orientation et/ou accompagnement vers la formation et l'enseignement	

1. Service du Forem (Partenariat structurel entre le Forem, l'Agence pour une Vie de Qualité (AViQ), l'enseignement de promotion sociale, l'IFAPME, les MIRE, l'interfédération des entreprises de formation par le Travail (EFT) et les OISP)
2. Les PFE regroupent les acteurs de la formation et de l'emploi d'un même secteur (p. ex. Actiris, Bruxelles Formation , le VDAB Bruxelles et les partenaires sociaux du secteur)

Source: Portails officiels des différents acteurs

Zoom sur les organismes d'orientation et d'accompagnement vers la formation, l'enseignement et l'emploi (4/5)

Fédération Wallonie-Bruxelles | Région de Bruxelles-Capitale - COCOF | Wallonie | Détaillé sur les pages suivantes

Rôle principal	Acteur	Mission	Rôles clés	Niveau de pouvoir
3.2. Orientation et/ou accompagnement vers la formation	Hautes écoles (bachelier professionnalisants)	• Déterminer et définir les programmes qu'elles souhaitent organiser[2] • Organiser l'enseignement en Hautes Ecoles, en ce compris les **bacheliers professionnalisants** (hors promotion sociale) • Orienter, conseiller et accompagner les élèves vers et durant leur formation	1.1. Enseignement de plein exercice (hors périmètre sauf bacheliers professionnalisant) 2.3. Définition de l'offre de formation et de certification 2.4. Planification de l'offre de formation 3.2. Orientation et/ou accompagnement vers la formation et l'enseignement	
	Académie de Recherche et d'Enseignement Supérieur (ARES) *liste des compétences ci à droite limitée aux compétences les plus pertinentes pour l'étude*	• Piloter le système d'enseignement supérieur (notamment par l'usage de données et statistiques) • Remettre au Gouvernement des avis et des propositions sur l'enseignement supérieur • Suivre l'évolution de l'offre de formation, assurer sa cohérence globale et son adéquation au marché de l'emploi • Définir les référentiels de compétences • Proposer au Gouvernement les habilitations • **Fournir une information objective sur les études supérieures, sur les titres délivrés et sur les professions** • Favoriser la concertation et promouvoir les collaborations entre acteurs de l'enseignement supérieur • Agréer les formations continues • Représenter l'enseignement supérieur au niveau international et veiller à la coopération et au développement	2.1. Définition des politiques & régulation transversale de l'écosystème 2.2. Service d'analyse, d'étude et de prospection 2.3. Définition de l'offre de formation et de certification 2.4. Planification de l'offre de formation (compétence d'avis) 2.8. Organisme de coordination et/ou de consultation 3.1. Information et promotion des métiers 3.2. Orientation et/ou accompagnement vers la formation 5.3. Autres organismes de représentation ou défense d'intérêts	
	Autres acteurs: Cité des métiers, Centre de référence professionnelle (CDR), Centres de Compétences (CDC), Carrefour Emploi Formation Orientation (CEFO), Pôle Formation-Emploi (PFE), Centre de références STEM, Organismes d'insertion Socio-Professionnelle (OISP), Missions locales d'insertion socio-professionnelle, Missions Régionales pour l'Emploi (MIRE), Maisons de l'emploi, Services d'Accrochage Scolaire (SAS), Administration générale de l'Aide à la jeunesse (AGAJ), Centre Psycho-Médico-Social (CPMS), Centres d'Insertion Socio-professionnelle (CISP), Centres de Formation et d'Insertion SocioProfessionnelle Adaptés (CFISPA)			
3.3. Orientation et/ou accompagnement vers l'emploi	Organismes d'insertion Socio-Professionnelle (OISP)	**Informer et orienter les demandeurs** d'emploi peu qualifiés qui souhaitent suivre une formation Fournir un accompagnement socioprofessionnel en assurant une série de formation et une aide à la recherche d'emploi - via les Mission locales d'insertion socio-professionnelle, l'Organisme de formation, et les Atelier de Formation par le Travail (AFT)	1.4. Formation d'insertion socio-professionnelle 2.4. Planification de l'offre de formation 3.2. Orientation et/ou accompagnement vers la formation et l'enseignement 3.3. Orientation et/ou accompagnement vers l'emploi 3.4. Accompagnement psycho-social	
	Missions locales d'insertion socio-professionelle	**Accompagner les demandeurs d'emploi** dans leur recherche d'emploi, notamment dans l'orientation professionnelle, la candidature, et le choix de formation	3.2. Orientation et/ou accompagnement vers la formation et l'enseignement 3.3. Orientation et/ou accompagnement vers l'emploi	
	Missions Régionales pour l'Emploi (MIRE)	Mettre en oeuvre des actions d'insertion et d'accompagnement pour un public éloigné de l'emploi: • **Proposer un accompagnement dans la recherche active d'emploi** • Permettre aux bénéficiaires de trouver un emploi durable et de qualité • **Accompagner les personnes dans le cadre de leur nouvel emploi**	3.2. Orientation et/ou accompagnement vers la formation et l'enseignement 3.3. Orientation et/ou accompagnement vers l'emploi 3.4. Accompagnement psycho-social	
	Maisons de l'emploi	Rassembler en un endroit les services locaux d'aide aux chercheurs d'emploi de la Commune afin de **les orienter vers l'emploi ou la formation**. La maison de l'emploi est un partenariat entre la commune, son centre public d'action sociale (CPAS) et le Forem	3.2. Orientation et/ou accompagnement vers la formation et l'enseignement 3.3. Orientation et/ou accompagnement vers l'emploi	
	Structures d'Accompagnement à l'Autocréation d'Emploi (SAACE)	Proposer un accompagnement individuel aux demandeurs d'emploi qui souhaitent s'installer comme indépendants, créer leur entreprise ou encore reprendre une activité existante	3.3. Orientation et/ou accompagnement vers l'emploi	
	Agence pour l'Emploi (ALE)	Répondre à la demande d'emploi de la part des chômeurs de longue durée, des bénéficiaires du revenu d'intégration sociale et de certains bénéficiaires de l'aide sociale financière, qui trouvent difficilement une place sur le marché du travail	3.3. Orientation et/ou accompagnement vers l'emploi	
	Autres acteurs: Actiris, Bruxelles Formation, Le Forem, Service Formation des Petites et Moyennes Entreprises (SFPME) & Espace Formation PME (EFP), Institut wallon de Formation en Alternance et des indépendants et PME (IFAPME), Etablissement de l'Enseignement de Promotion Sociale (EPS) (et leur Pouvoir organisateur), Cité des métiers, Carrefour Emploi Formation Orientation (CEFO), Pôle Formation-Emploi (PFE), Centre de références STEM, Administration générale de l'Aide à la jeunesse (AGAJ), Centre Psycho-Médico-Social (CPMS), Centres d'Insertion Socio-professionnelle (CISP), Centres de Formation et d'Insertion SocioProfessionnelle Adaptés (CFISPA)			

1. Dans le cadre de la réglementation existante relative à la programmation et des instances de décision y relatives (par ex. IBEFE)

Source: Portails officiels des différents acteurs

Zoom sur les organismes d'orientation et d'accompagnement vers la formation, l'enseignement et l'emploi (5/5)

Fédération Wallonie-Bruxelles | Région de Bruxelles-Capitale - COCOF | Wallonie | Détaillé sur les pages suivantes

Rôle principal	Acteur	Mission	Rôles clés	Niveau de pouvoir
3.4. Accompagnement psycho-social	Administration générale de l'Aide à la jeunesse (AGAJ)	• Orienter et accompagner les jeunes en difficulté ou en danger et leur famille vers les services de première ligne Compléménter les autres formes d'aides sociales de première ligne (CPAS, CPMS…)	3.4. Accompagnement psycho-social	
	Centre Psycho-Médico-Social (CPMS) *(situation actuelle avant réforme)*	• Promouvoir les conditions psychologiques, psycho-pédagogiques, médicales et sociales qui offrent à l'élève les meilleures chances de développer harmonieusement sa personnalité et de le préparer à assumer son rôle de citoyen autonome et responsable et à prendre une place active dans la vie sociale, culturelle et économique; • Contribuer au processus éducatif de l'élève, tout au long de son parcours scolaire, en favorisant la mise en oeuvre des moyens qui permettront de l'amener à progresser toujours plus et ce, dans la perspective d'assurer à tous des chances égales d'accès à l'émancipation sociale, citoyenne et personnelle. • Dans une optique d'orientation tout au long de la vie, soutenir l'élève dans la construction positive de son projet de vie personnelle, scolaire, professionnel et de son insertion socio-professionnelle.	3.2. Orientation et/ou accompagnement vers la formation et l'enseignement 3.3. Orientation et/ou accompagnement vers l'emploi 3.4. Accompagnement psycho-social	
	Centres d'Insertion Socio-professionnelle (CISP)	• Proposer à des adultes peu scolarisés et principalement demandeurs d'emploi un accompagnement dans les axes de l'orientation professionnelle, des formations de base (alphabétisation, français langue étrangère, remise à niveau) et des formations à un métier . • Proposer des formations construites avec des pédagogies alternatives et novatrices (la formation par le travail et la démarche de formation-insertion) ayant pour but d'ouvrir le champ des possibles aux stagiaires, notamment en développant les compétences transversales et les compétences métiers ainsi qu'en les rapprochant du marché de l'emploi	1.4. Formation d'insertion socio-professionnelle 2.4. Planification de l'offre de formation 3.2. Orientation et/ou accompagnement vers la formation et l'enseignement 3.3. Orientation et/ou accompagnement vers l'emploi 3.4. Accompagnement psycho-social	
	Centres de Formation et d'Insertion SocioProfessionnelle Adaptés (CFISPA)	Organiser des formations et des stages en entreprises qui s'inscrivent dans un processus d'insertion socioprofessionnelle individualisé et adapté aux potentialités du stagiaire présentant un handicap reconnu par l'Agence pour une Vie de Qualité (AViQ) ou par un autre organisme, ou ayant terminé sa scolarité dans l'enseignement secondaire spécialisé	1.2. Enseignement et formation en alternance 1.4. Formation d'insertion socio-professionnelle 2.4. Planification de l'offre de formation 3.2. Orientation et/ou accompagnement vers la formation et l'enseignement 3.3. Orientation et/ou accompagnement vers l'emploi 3.4. Accompagnement psycho-social	

Autres acteurs: Organismes d'insertion Socio-Professionnelle (OISP), Missions Régionales pour l'Emploi (MIRE),

Source: Portails officiels des différents acteurs

Zoom sur les services partagés ou de support collectif

Détaillé sur les pages suivantes

Catégorie	Rôle spécifique de l'acteur
1 Opérateur de formation et d'enseignement, d'évaluation et de validation des compétences	**1.1. Enseignement de plein exercice** - Se dit de l'enseignement à temps plein dans une même institution donnée (ex. établissement scolaire, haute école) avec stage en entreprise
	1.2. Enseignement et formation en alternance - Combine l'enseignement et/ou la formation avec la pratique professionnelle rémunérée en entreprise
	1.3. Enseignement pour adultes hors plein exercice (promotion sociale) - Offre des formations de manière souple (ex. horaire adapté) afin de permettre de cumuler étude et emploi
	1.4. Formation d'insertion socio-professionnelle[2] - Permet l'intégration d'une personne au sein du système socio-économique en recourant à une pédagogie spécifique
	1.5. Formation professionnelle pour adultes[1] - Offre des formations (non-reprises ci-dessus) permettant aux adultes de continuer à se former après leur sortie de l'enseignement
	1.6. Instance de certification et de validation des compétences - Valide et certifie les compétences d'un apprenant (sans fournir de formation)
2 Instance de pilotage, de coordination et d'information	**2.1. Définition des politiques & régulation transversale de l'écosystème** – Définit, applique et contrôle le cadre réglementaire de l'écosystème
	2.2. Service d'analyse, d'étude et de prospection - Réalise des analyses, études, rapports… en lien avec l'enseignement qualifiant et la formation professionnelle
	2.3. Définition de l'offre de formation et de certification – Définit les profils Métiers et profils de formations ainsi que les (profils de) certifications associé(e)s à une formation donnée
	2.4. Planification de l'offre de formation – Régule la planification des formations en définissant quelles formations sont offertes où, et par qui
	2.5. Régulation des parcours et modalités de formation – Définit comment et sous quelles formes les formations sont organisées (durée et grille horaire, canaux…)
	2.6. Accréditation / Sélection des opérateurs de formation et assurance qualité externe - Accrédite et/ou sélectionne les opérateurs de formation, d'orientation et d'accompagnement ; exerce le rôle d'assurance qualité externe desdits opérateurs
	2.7. Allocation de financement et/ou de ressources – Décide de l'attribution de financement et/ou de ressources aux différents acteurs
	2.8. Organisme de coordination et/ou de consultation - Réunit les acteurs de l'écosystème autour de thématiques définies par leur(s) mission(s) et/ou offre des avis ou propositions construits par concertation
3 Organisme d'orientation et d'accompagnement vers la formation et l'emploi[3]	**3.1. Information et promotion des métiers et formations** – Assure l'information et la promotion des formations et métiers auprès du grand public (–candidats –apprenants et leurs familles, employeurs)
	3.2. Orientation et/ou accompagnement vers la formation - Fournit des informations et un suivi à l'apprenant afin de l'orienter vers une formation adaptée à sa situation
	3.3. Orientation et/ou accompagnement vers l'emploi - Fournit des informations et un suivi à l'apprenant afin de l'orienter vers, et/ou de l'aider à trouver, un emploi adapté à sa situation
	3.4. Accompagnement psycho-social - Apporte un accompagnement psycho-social individuel aux apprenants ou apprenants potentiels
4 Service partagé ou de support collectif	**4.1. Instance de mutualisation** - Met en commun des moyens, qu'ils soient humains, financiers, ou touchant à l'infrastructure ou à la logistique
	4.2. Organisme d'animation pédagogique et de formation des formateurs – Accompagne et/ou forme les enseignants et formateurs des opérateurs de formation et d'enseignement
	4.3. Gestion collective des stages en entreprise (au sens large) - Organise les stages en entreprise (p. ex. les conventions de stages) de manière commune pour l'ensemble de l'écosystème
5 Organisme de représentation ou d'intérêt	**5.1. Partenaires sociaux (syndicats, employeurs…)** - Assurent le dialogue social et mettent en place des garanties collectives de protection sociale au travers des conventions collectives et des accords de branche
	5.2. Fédérations / Association d'opérateurs - Représentent et font valoir les intérêts de certaines catégories d'opérateurs de formation, d'accompagnement…
	5.3. Autres organismes de représentation ou défense d'intérêts

1. Pour les jeunes de moins de 30 ans, hors enseignement et formation de plein exercice, en alternance, de promotion social ou insertion socio-professionnelle
2. Exemple de type de formation donné: remise à niveau, alphabétisation, formation qualifiante, formation par le travail, etc.
3. Une orientation générale pour guider l'apprenant tout au long de sa vie et de son parcours professionnel est complémentaire aux rôles des organismes d'orientation et d'accompagnement

Zoom sur les services partagés ou de support collectif (1/2)

Fédération Wallonie-Bruxelles | Région de Bruxelles-Capitale - COCOF | Wallonie | Détaillé sur les pages suivantes

Rôle principal	Acteur	Mission	Rôles clés	Niveau de pouvoir
4.1. Instance de mutualisation	Centre de Technologies Avancées (CTA)	**Mettre des infrastructures et outils à la disposition des acteurs de l'enseignement** (qualifiant, promotion sociale...) **et de la formation** (IFAPME,SFPME...) afin de répondre au mieux aux exigences actuelles en matière de savoirs et de savoir-faire techniques et technologiques. Cette offre de formation qualifiante doit être complémentaire, tant au niveau géographique que sectoriel, à l'offre des Centres de Compétence (CDC) en Région wallonne et à celle des Centres de Référence professionnelle (CDR) en Région bruxelloise[1]	4.1. Instance de mutualisation	
	Centre de référence professionnelle (CDR)	• Déterminer et définir les formations qu'il souhaite organiser • Organiser des formations pour les chercheurs d'emploi et les travailleurs • Offrir des tests d'aptitudes techniques et professionnelles dans le cadre de la validation des compétences • Promouvoir les métiers et les qualifications, et anticiper les changements du marché du travail • **Mettre à disposition des infrastructures et du matériel** pour les opérateurs de formation et d'enseignement	1.5. Formation professionnelle pour adultes 1.6. Instance de certification et de validation des compétences 2.2. Service d'analyse, d'étude et de prospection 2.4. Planification de l'offre de formation 3.1. Information et promotion des métiers 4.1. Instance de mutualisation	
	Centres de Compétences (CDC)	• Déterminer et définir les formations qu'il souhaite organiser • Assurer la formation des travailleurs, demandeurs d'emploi, étudiants, enseignants, chefs et cadres d'entreprise, et contribuer au soutien de la compétitivité des entreprises • Offrir des tests d'aptitudes techniques et professionnelles dans le cadre de la validation des compétences • Promouvoir les métiers et les qualifications, et anticiper les changements du marché du travail en créant des lieux d'expertise • **Faire bénéficier le monde de l'enseignement** (élèves, professeurs ou formateurs) et de la formation du matériel de pointe présent dans les Centres de compétence (Le Forem assure la coordination du Réseau des Centres de compétence)	1.5. Formation professionnelle pour adultes 1.6. Instance de certification et de validation des compétences 2.2. Service d'analyse, d'étude et de prospection 2.4. Planification de l'offre de formation 3.1. Information et promotion des métiers 4.1. Instance de mutualisation	
	Carrefour des Métiers – Ancien : Carrefour Emploi Formation Orientation (CEFO)[1]	• Orienter et accompagner les citoyens dans leur démarche de formation/ recherche d'emploi • **Rassembler en un même lieu des expertises diverses et complémentaires afin de mettre en place des synergies avec des opérateurs et acteurs** œuvrant dans le champ de l'insertion socioprofessionnelle.	3.1. Information et promotion des métiers 3.2. Orientation et/ou accompagnement vers la formation et l'enseignement 3.3. Orientation et/ou accompagnement vers l'emploi 4.1. Instance de mutualisation	Accord transversal
	Pôle Formation-Emploi (PFE)	• Promouvoir les métiers et les qualifications qui y conduisent • **Mettre à disposition de l'infrastructure et de l'équipement de pointe** en associant les acteurs d'un même secteur (Actiris, Bruxelles Formation , le VDAB Bruxelles et les partenaires sociaux du secteur) • Identifier et valider les compétences des travailleurs et chercheurs d'emploi (via les centres agréés CDVC) • Effectuer une veille sectorielle afin d'évaluer les tendances et leur influence sur les métier du secteur • Aider et guider les travailleurs et chercheurs d'emploi vers le marché du travail	2.2. Service d'analyse, d'étude et de prospection 3.1. Information et promotion des métiers 3.2. Orientation et/ou accompagnement vers la formation et l'enseignement 3.3. Orientation et/ou accompagnement vers l'emploi 4.1. Instance de mutualisation	
	Dispositif d'orientation tout au long de la vie (OTLAV) *(très préliminaire)*	*Instruire, organiser et valider les travaux relatifs à l'orientation afin d'offrir une meilleure visibilité de l'orientation et de fournir une offre de service en orientation reposant sur un socle commun dans l'ensemble du territoire belge francophone (ex. réalisation d'un cadastre de l'offre de service, création d'un centre de formation, de ressources et de recherche et développement, **mise en place d'un portail Web de l'orientation,** mise en place du réseau des Cités des Métiers...)*	*2.8. Organisme de coordination et/ou de consultation* *4.1. Instance de mutualisation*	*Accord transversal*
	Centre de références STEM (en cours de création)	***Coordonner, orienter et développer les efforts d'orientation professionnelle, d'enseignement, de formation, de sensibilisation, d'encadrement et de vulgarisation dans le domaine des filières STEM**, organisés autour des 4 Cités des métiers wallonnes et bruxelloise et des Carrefours Emploi Formation Orientation (CEFO)*	*3.1. Information et promotion des métiers* *3.2. Orientation et/ou accompagnement vers la formation et l'enseignement* *3.3. Orientation et/ou accompagnement vers l'emploi* *4.1. Instance de mutualisation*	
	Autres acteurs: Office Francophone de la Formation en Alternance (OFFA), Fédération de pouvoirs organisateurs, et WBE			

1. Définition extraite de l'Accord de coopération du 20 mars 2014 conclu entre la Région wallonne et la Communauté française relatif à l'équipement mis à disposition dans le cadre de la refondation de l'Enseignement qualifiant et à la collaboration entre les centres de technologies avancées et les centres de compétences

Source: Portails officiels des différents acteurs

Zoom sur les services partagés ou de support collectif (2/2)

Fédération Wallonie-Bruxelles | Région de Bruxelles-Capitale - COCOF | Wallonie | Détaillé sur les pages suivantes

Rôle principal	Acteur	Mission	Rôles clés	Niveau de pouvoir
4.2. Organisme d'animation pédagogique et de formation des formateurs	FormaForm	Offrir aux opérateurs publics de formation professionnelle (Le Forem, IFAPME, Bruxelles Formation, SFPME) et ensuite aux opérateurs bénéficiaires, des services pour développer les compétences de leurs travailleurs relevant de l'orientation, de la formation, de l'insertion socioprofessionnelle et de la validation des compétences par la mutualisation des ressources et expertises	2.6. Accréditation / Sélection des opérateurs de formation et assurance qualité externe 4.2. Organisme d'animation pédagogique et de formation des formateurs	Accord transversal
	Institut de formation en cours de carrière (IFC)	Organiser et la mettre en œuvre les formations en cours de carrière en interréseaux, notamment afin de : • S'approprier le cadre réglementaire de la CPU (Certification Par Unité) • S'approprier les nouveaux référentiels • Construire des stratégies d'enseignement, notamment en matière de remédiation et de différenciation, favorisant le développement des acquis d'apprentissage et l'engagement chez l'élève	4.2. Organisme d'animation pédagogique et de formation des formateurs	
	Fédération de pouvoirs organisateurs, et WBE	• Assurer une mission de représentation de leurs membres (et à ce titre, participer aux différentes instances de consultation, avis et coordination en matière d'enseignement) • Réaliser des analyses et études dans le domaine de l'enseignement • Jouer un rôle de conseil et de support à leurs membres, aux équipes de direction, aux enseignants et aux autres personnels des établissements d'enseignement • Elaborer les programmes d'enseignement (pour certaines FPOs) • Mutualiser certaines tâches et fonction au service de leurs membres • Assurer la formation en cours de carrière « réseau » des enseignants	2.8. Organisme de coordination et/ou de consultation 4.1. Instance de mutualisation 4.2. Organisme d'animation pédagogique et de formation des formateurs 5.2. Fédérations (sectorielles, de Pouvoirs Organisateurs…)	
	Autres acteurs: NA			
4.3. Gestion collective des stages en entreprise (au sens large)	Office Francophone de la Formation en Alternance (OFFA) *(liste des compétences résumée)*	• Remettre des avis et proposer aux Gouvernements toute mesure utile au développement de la formation en alternance • **Assurer la coordination entre opérateurs de la formation en alternance** • Être le garant du statut et la mobilité de l'apprenant en alternance quel que soit l'opérateur de Formation en alternance choisi par celui-ci; • Procéder à un examen quantitatif et qualitatif permanent de la situation de la Formation en alternance • Assurer la transparence et faciliter la rencontre en offre et demandes de places en alternance en mettant en place une plateforme commune pour l'ensemble des opérateur • Organiser la promotion de la formation en alternance • Décider de l'octroi et liquider aux entreprises les incitants financiers à la Formation en alternance	2.2. Service d'analyse, d'étude et de prospection 2.5. Régulation des parcours et modalités de formation 2.7. Allocation de financement et/ou de ressources 2.8. Organisme de coordination et/ou de consultation 3.1. Information et promotion des formations et métiers 4.1. Instance de mutualisation 4.3. Gestion collective des stages en entreprise (au sens large)	Accord transversal
	Conseil zonal de l'enseignement secondaire en alternance	• Regrouper les Centres d'enseignement et de formation en alternance (CEFA) d'une même zone • Favoriser et coordonner la recherche de contrats et conventions auprès des entreprises ; • Veiller au respect des dispositions légales, décrétales et réglementaires en la matière ; • Nouer des contacts avec les représentants des partenaires sociaux actifs au sein de la zone, notamment en ce qui concerne les contrats et conventions. • Pouvoir décider d'affecter, à la coordination des contrats et conventions avec les entreprises, des accompagnateurs des différents CEFA.	2.7. Allocation de financement et/ou de ressources 2.8. Organisme de coordination et/ou de consultation Autre rôle de pilotage 4.3. Gestion collective des stages en entreprise (au sens large)	
	Autres acteurs: NA			

1. FormaForm s'est récemment vu confier un nouveau rôle d'assurance qualité dans la Fiche projet 28 - Développer l'offre de formation "technique" des formateurs du Plan de Relance pour la Wallonie

Source: Portails officiels des différents acteurs

Transparence sur la vue d'ensemble

1. Alternance en Wallonie et en RBC/Cocof
2. Acteurs de l'écosystème
3. **Parcours et formations**

Catégories et types de formations et d'enseignements considérés

Enseignement
Formation[1]

Catégorie	Type	Description	n° de fiche
Enseignement secondaire qualifiant de plein exercice	Enseignement technique de qualification (TQ)	Enseignement ordinaire favorisant l'**apprentissage pratique** et visant la **formation à un métier**, en gardant une porte ouverte vers le supérieur. La **moitié** des **cours sont généraux**, l'autre **moitié** est constituée de **cours à options.**	1
	Enseignement professionnel (P)	Enseignement ordinaire favorisant l'**apprentissage technique** qui **destine** uniquement **à l'apprentissage d'une profession. Un quart** des cours sont **généraux, trois quart** est constituée de **cours à options.**	2
	Enseignement secondaire spécialisé de forme 3	Enseignement **professionnel** pour un **métier déterminé** avec un **encadrement** et une **pédagogie adapté**	3
	Enseignement secondaire spécialisé de forme 4	Enseignement **ordinaire** (général, technique, artistique ou professionnel) avec un **encadrement** et une **pédagogie adapté**	3
	7ième année (professionnelle, technique, qualification accélérée)	Enseignement de **perfectionnement**, de **spécialisation**, ou **qualification accélérée** qui fait suite à une 6eme année en enseignement de technique de qualification ou professionnel permettant d'obtenir le **CESS**, le **CQ7** ou un **certificat de gestion**	
	4ième degré du qualifiant	**Enseignement secondaire complémentaire** dans le cadre de la filière **professionnelle** pour des études **soins infirmiers**	
Enseignement secondaire qualifiant sous contrat d'alternance (CEFA)	CEFA article 49[3]	Formation en enseignement ordinaire rattaché à une (ou plusieurs) **écoles secondaires** avec 2 jours par semaine de cours et 3 jours par semaines sous **contrat d'alternance**	4
	CEFA article 45[3]	Formation **professionnel** rattaché à une (ou plusieurs) **écoles secondaires** avec 2 jours par semaine de cours théoriques et 3 jours par semaines sous **contrat d'alternance**	4
	CEFA article 47: Enseignement secondaire spécialisé qualifiant (forme3)[3]	Formation **d'enseignement spécialisé (de forme 3)** rattaché à une (ou plusieurs) **écoles secondaires** avec 2 jours par semaine de cours et 3 jours par semaines sous **contrat d'alternance**	4
Enseignement de Promotion Sociale (EPS)	Enseignement de promotion sociale fond. & sec.	Formation de niveau d'**enseignement secondaire pour adulte** (>15 ans) en journée ou horaires décalés	5
	Enseignement de promotion sociale supérieur	Formation de niveau d'**enseignement supérieur pour adulte** (>15 ans) en journée ou en horaires décalés	5
	Brevet Enseignement Supérieur	**Enseignement supérieur** de **type court** dont les sections ont un **caractère professionnalisant** pour un **métier précis**	5
Etudes supérieures professionnalisantes, hors EPS	Bacheliers professionnalisants	**Enseignement supérieur de type court et délivrés par les hautes écoles**, permettant directement l'accès à une profession ou à un bachelier de spécialisation	
	Autres études supérieures en alternance	**L'enseignement supérieur** en **alternance** entre **enseignement supérieur** et **entreprise** (niveau **Bachelor** et/ou **Master**)	6
Formations professionnelles[1] sous contrat d'alternance	Formation en alternance pour les jeunes à l'IFAPME	Formation de **3 ans** en **Wallonie** pour les **15-23 ans** en **alternance (cours généraux et professionnels** 1 à 2 jours par semaine, et **pratique du métier en entreprise** 3 à 4 jours par semaine)	7
	Formations de chef d'entreprise à l'IFAPME[2]	Formation ouverte aux **jeunes et** aux **adultes** en **Wallonie** afin d'acquérir des **compétences spécifiques à un métier** en en **alternance**. Les **cours de gestion intégrés** permettent de devenir indépendant, dirigeant ou de reprendre une entreprise	8
	Formation de coordination et d'encadrement à l'IFAPME[2]	Formation ouverte aux **jeunes et** aux **adultes** en **Wallonie** afin d'acquérir des **compétences spécifiques à l'exercice d'une fonction salariée, d'adjoint à la direction** ou de **coordination de projet** en **alternance**	9
	Apprentissage Jeune à l'EFP/SFPME	Formation de **3 ans** à **Bruxelles** pour les **15-23 ans** en **alternance (cours généraux et professionnels** 1 à 2 jours par semaine, et **pratique du métier en entreprise** 3 à 4 jours par semaine)	10
	Formation adultes à l'EFP/SFPME[2]	Formation ouverte aux **adultes** à **Bruxelles** afin d'acquérir des **compétences spécifiques à un métier** en **alternance**[2]. Les **cours de gestion intégrés** permettent de devenir indépendant, dirigeant ou de reprendre une entreprise	11
Formations professionnelles[1] hors contrat alternance	Formations professionnelles organisées ou financées par le Forem (hors formation alternée), Bruxelles Formation	**Formation professionnelle de durée variable** afin d'acquérir ou approfondir des compétences nécessaires à un métier	12 14
	Formations alternées (Forem)	Formation de **3 à 12 mois** en entreprise sous le **statut de chômeur représentant les caractéristiques d'alternance**	13
	Formations organisées par les MIRE, CISP, OISP et les missions locales d'insertion professionnelle	**Réinsertion professionnelle** et **accompagnement** à destination du **public éloigné de l'emploi**	15 16 17

1. Organisée ou subventionnée par les régions Wallonie, RBC et/ou COCOF | **2**. en fonction des options ou de l'expérience de l'apprenant, peuvent se faire hors contrat d'alternance | **3**. Inclus les 7ème années en alternance | **Acronyme**: **CE6P**: Certificat d'étude de 6ème professionnelle, **CQ7**: Certificat de qualifications de 7ème, **CESS**: Certificat d'Enseignement Secondaire Supérieur

Nombre d'apprenants inscrits par catégorie et type d'enseignement et de formation

Catégorie	Type	# apprenants inscrits[1]	
Enseignement secondaire qualifiant de plein exercice	Enseignement ordinaire technique de qualification (TQ)	54.769	(2020-2021)[14]
	Enseignement ordinaire professionnel (P)	38.355	(2020-2021)[14]
	Enseignement secondaire spécialisé qualifiant	18.851	(2019-2020)[3]
	Artistique de qualification	391	(2020-2021)[14]
	7ième année du qualifiant (TQ)	1.653	(2020-2021)[14]
	7ième année du qualifiant (P)	7.122	(2020-2021)[14]
	4ième degré du qualifiant	5.214	(2020-2021)[14]
Enseignement secondaire qualifiant sous contrat d'alternance	CEFA article 49 CEFA article 45 CEFA article 47: Enseignement secondaire spécialisé qualifiant (forme 3)	8.697	(2020-2021)[14]
Enseignement de promotion sociale	Enseignement de promotion sociale secondaire	123.972	(2015-2016)[4]
	Enseignement de promotion sociale supérieur Brevet Enseignement Supérieur	34.525	(2015-2016)[4]
Etudes supérieures en alternance	Bachelier en alternance	?	Pas de chiffre disponible mais quelques centaines d'étudiants tout au plus
	Autres études supérieures en alternance	?	

Catégorie	Type	# apprenants inscrits[1]	
Formations professionnelles[2] sous contrat d'alternance	Formation alternance pour les jeunes - IFAPME	4.149	(2020-2021)[5]
	Formation apprentissage pour les jeunes – EFP/SFPME	713	(2020-2021)[6]
Formations professionnelles[2] hors contrat alternance	Formation adulte « chef d'entreprise » et COEN – IFAPME[3]	13.204	(2020-2021)[5]
	Formation adulte « chef d'entreprise » et COEN – EFP/SFPME[3]	5.377	(2020-2021)[6]
	Formation alternée – FOREM	~400	(2020-2021)[7]
	Autres formations professionnelles (non-alternées) – FOREM	18.590	(2019-2020)[8]
	Formation professionnelle – Bruxelles Formation	13.409	(2019-2020)[9]
	Formation – MIRE	~6.500	(2020-2021)[10]
	Formation – CISP	15.323	(2018-2019)[11]
	Formation – OISP	4.500	(2020-2021)[12]
	Formation – Missions locales RBC	?	
Total (estimé)		**~375.000**	

Estimation du nombre d'apprenants sur base des données disponibles

Alternance au sens strict

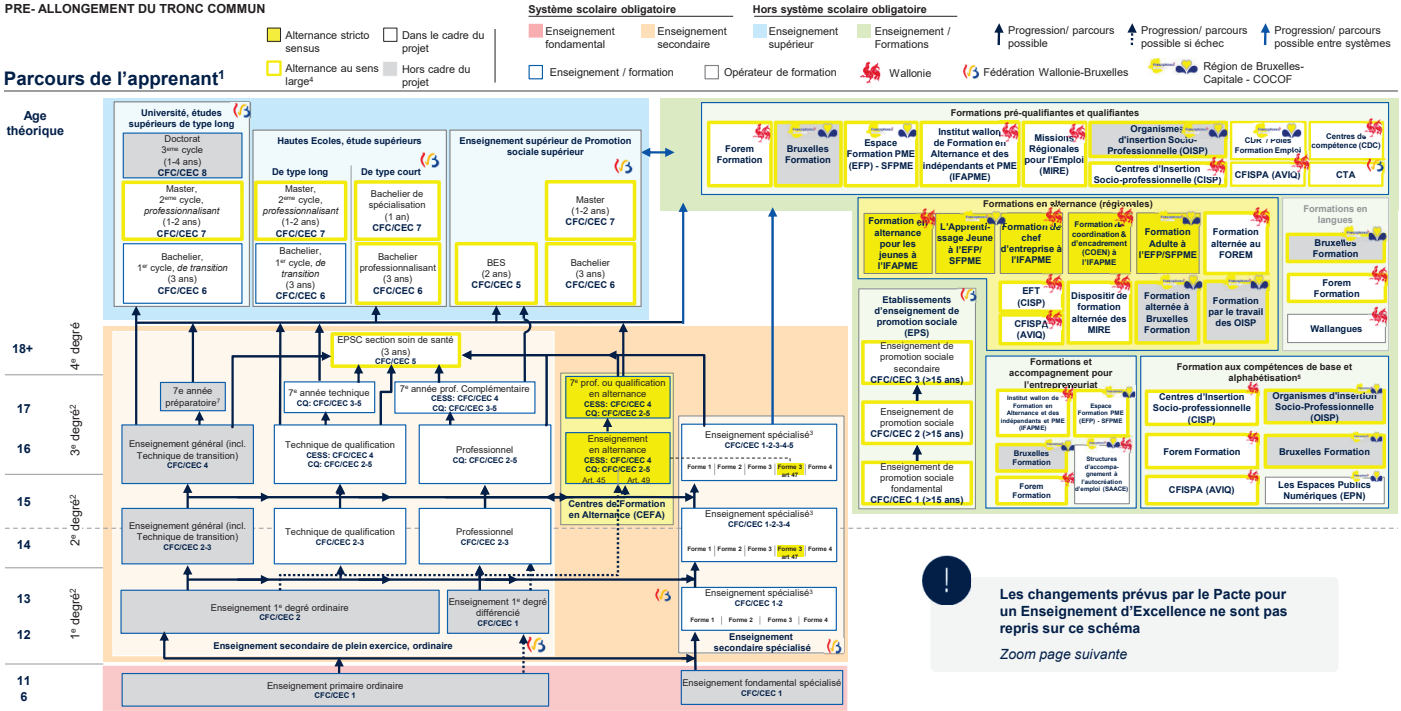
A interpréter avec précaution car les formations sont peu comparables entre elles car à intensité et durée très variables

1. Données pour dernières dates disponibles en cas d'absence de données pour 2020-21, dernière date de comparaison 2. Organisée ou subventionnée par les régions Wallonie, RBC et/ou COCOF 3. Les indicateurs de l'enseignement 2021, FWB 4. Zoom: l'enseignement de promotion sociale: un acteur majeur de l'enseignement tout au long de la vie, analyse quantitative, Décembre 2017, Fédération Wallonie-Bruxelles – Wallonie 5. chiffres clés 2021 du réseau IFAPME 6. Rapport d'activité EFP 2020 7. FOREM 8. FOREM Rapport annuel 2020, réfère au nombre de demandeurs d'emploi formés 9. Rapport annuel Bruxelles formation 2020, réfère au nombre de demandeurs d'emploi formés 10. InterMire 11. Analyse statistique des CISP, 2019, Interfede; réfère au nombre de stagiaires sous contrat de formation dans un CISP 12. Febisp, site officiel, accédé 2022 13. Clé élève 2019-2020 14. Base de données Stats Elèves 2020-2021

Vue d'ensemble des parcours des apprenants

Point d'attention pour les niveaux CFC/CEC

Certaines formations ne sont pas positionnées dans le CFC: le niveau CFC/CEC est indiqué à titre indicatif sur base d'une appréciation réalisée avec des experts.



Les changements prévus par le Pacte pour un Enseignement d'Excellence ne sont pas repris sur ce schéma

Zoom page suivante

1. Position des acteurs dans l'âge théorique est illustrative | 2. Mobilité intra-degrés possible mais limitée | 3. Les certifications dans l'enseignement spécialisé dépendent de la forme d'enseignement – En forme 3, le CQS; En forme 4, même certificat qu'en secondaire ordinaire, | 4. Inc. Formations hors CEFA, IFAPME et EFP-SFPME mais présentant des caractéristiques de l'alternance | 5. Par ex., savoirs transversaux (mathématiques, français, …), compétences humaines et comportementales, compétences numériques, compétences « soft-skills » … | **Acronymes**: **ACP**: Attestation de compétences professionnelles **BA**: Bachelier, **BAS**: Bachelier de spécialisation, **BES**: Brevet Enseignement Supérieur, **CAFS**: Certificat d'acquis de formation spécifique, **CDR**: Centre de Référence professionnel, **CECAF**: Certificat de compétences acquises en formation, **CEB**: Certificat d'Etudes de Base, **CESS**: Certificat d'Enseignement Secondaire Supérieur , **CQB**: Certificat de qualifications de 6ème professionnelle , **CQ7**: Certificat de qualifications de 7ème, **CG**: Certificat de Gestion, **CE2D**: Certificat d'étude de 2ème degré, **CE1D**: certificat d'étude du 1ier degré , **CQS**: Certificat de qualification de 3e phase de l'enseignement spécialisé de forme 3, **CEëP**: Certificat d'étude de 6ème professionnelle, **CTA**: Centres de Technologies Avancée, **EFT**: Entreprise de formation par le travail, **EPSC**: Brevet d'enseignement secondaire complémentaire, **MA**: Master, **Sources**: CEDEFOP, Spotlight on VET Belgium (2015), Portails officiels des différents opérateurs de formation, et de la FWB, **CFC**: Cadre Francophone des certifications, **CEC**: Cadre Européen des certifications

Dimensions à considérer pour décrire les différentes catégories et types de formations et d'enseignement

Caractéristiques générales de la formation

Types
- Enseignement de plein exercice, ordinaire
- Enseignement spécialisé
- Enseignement et formation en alternance
- Enseignement de promotion sociale
- Insertion socio-professionnelle
- Formation professionnelle pour adulte
- …

Objectifs
- Savoirs transversaux (mathématiques, français) et alphabétisation
- Savoir-être et savoir-faire transversaux
- Pré-qualifiant
- Qualifiant
- Entreprenariat/formation de futur indépendant
- Orientant
- …

Certification(s)
- Certificat d'études, certificat de qualification, certificat d'apprentissage (par ex. CE6P, CESS, CQ6, équivalent CFC …)
- Certificat ci-dessus avec conditions préalables
- Autre certificat délivré propre à l'opérateur
- Aucun certificat délivré
- …

Conditions préalables d'entrée
- Examen d'entrée
- Obtention d'un certificat
- Réussite d'un parcours éducatif spécifique
- …

Pouvoir régulateur
- FWB
- Wallonie
- RBC/Codof

Niveau de formation
- ISCED[1]

Secteurs / métiers visés
- Formation à un secteur / métier spécifique (par ex,. construction, informatique, services sociaux …)
- Formation à des compétences (pas de secteur/métier spécifique)
- …

Modes, lieu, durée et horaire

Mode
- Présentiel
- A distance
- En hybride (présentiel et à distance)
- …

Lieu
- Ecole
- Centre de formation
- Entreprise
- …

Durée de formation
- Très courte: <1 mois
- Courte: <6 mois
- Moyenne: 6-12 mois
- Longue: >1 an

Horaire
- En journée
- En soirée / hors temps de travail
- Flexible
- …

Public visé

Statut du public concerné
- Elèves / étudiants
- Demandeurs d'emplois
- Inactifs
- Employés
- …
- Décrocheurs scolaires
- Personnes en situation d'handicap
- Personnes condamnées
- Immigrés
- …

Age
- Moins de 18 ans
- Entre 18 et 24 ans
- Plus de 25 ans

1. La classification internationale type de l'éducation ou CITE (ISCED pour International Standard Classification of Education) est une classification des différents niveaux d'éducation qui peut s'appliquer pour tous les pays qui a été élaborée par l'UNESCO | **Source** : Cedefop

PRE-ALLONGEMENT DU TRONC COMMUN

Fiche n°1: Enseignement technique de qualification (TQ)

FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES

Enseignement ordinaire de plein exercice
Type d'enseignement/ de formation

Qualifiant
Objectif d'enseignement/ de formation

Vue d'ensemble

Le TQ est un enseignement organisé à temps plein avec un cursus basé sur des cours techniques et pratiques dans le cadre de l'enseignement obligatoire, qui permet d'obtenir en fin de 6e année un CQ6 et/ou un CESS ; et un CQ7 et/ou un CESS après une 7e année et d'accéder au monde du travail ou à l'enseignement supérieur. Il s'étend sur une durée de 2 à 5 ans pour les 15-25 ans

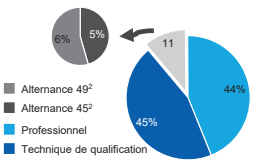
- Propose **des cours généraux et des cours d'options qualifiantes** que l'apprenant peut choisir
- Délivre des **cours qui varient en fonction des écoles** ; certaines proposent tous les parcours, pendant que d'autres offrent des options plus spécifiques
- Peut être organisé de **plein exercice ou** en **alternance en 3eme degré[1] via le CEFA** (cf. fiche CEFA)
- **Forme les élèves à l'exercice d'un métier** tout en leur donnant la possibilité de poursuivre **par la suite des études supérieures**

Contexte et objectifs

Chiffres clés

54.883 étudiants en 2018-2019

Fréquentation par secteur d'enseignement en 2018-2019



Niveau de formation
6e année : ISCED 3
7e année : ISCED 4

Certification(s)

6ème année:
- Un **CQ6** (certificat lié au métier délivré par le jury de qualification)
- et/ou un **CESS** (délivré par le conseil de classe suite aux cours de la formation commune, donne accès aux formations de l'enseignement supérieur)

7ème année:
- Un **CQ7** (délivré par le jury de qualification)
- et/ou un **CESS**

Condition préalable d'entrée
- **Avoir réussi le 1er degré (CE1D)**
- Ou selon l'avis du conseil de classe, sous conditions (i.e. AOB[3])

PO et FPO

Communes, provinces, Cocof	**ASBL**	**WBE**
CPEONS	**FELSI SEGEC**	**WBE**

Modes et types

Forme de diffusion | ***Horaire*** | ***Emplacement***

Présentiel | En journée | Ecole | Centre de Compétences / de technologies avancées | Entreprise[6]

*Les élèves ont des **cours pratiques** dispensés **en école**, en **centres de compétences** (CdC) ou **Centre de technologies avancées** (CTA)*
*La formation **peut être organisée en alternance** (cf. fiche CEFA)*

Statut du public concerné

Age du public concerné

Apd 15 ans

Situation du public concerné

Elèves / étudiants

Durée de formation

Très court | Court | Moyen | **Long** — **2 à 4 ans**

2 à 5 ans en fonction du parcours choisis par l'apprenant et suite logique d'un cursus scolaire (primaire + premier degré). Des **options CPU**[4] peuvent être **complétés en 3 ans** et regroupent 11% des options (services aux personnes, industrie, agronomie, hôtellerie, construction)

Secteurs / métiers visés

Formation à un **secteur/ métier spécifique**

Total de **40 groupes d'options** divisés en **10 secteurs** de formation ci-dessous:
- Services aux personnes*
- Economie
- Industrie*
- Agronomie*
- Construction*
- Hôtellerie*
- Habillements
- Arts appliqués
- Sciences appliquées
- Beaux-arts

*options CPU en 3 années

77 % *des apprenants dans le TQ sont regroupés sous 3 secteurs*[5]

Services aux personnes	**Industrie**	**Economie**
*avec **37.2 %** des étudiants*	*avec **14 %** des étudiants*	*avec **26 %** des étudiants*

1. Le nouveau parcours PEC permettrait d'organiser une formation TQ en alternance à partir de la 4eme | **2**. Optionnel en CEFA | **3**. Attestation d'orientation B | **4**. Certification par unités | **5**. pour l'année 2019-2020 | **Acronymes: CE1D:** Certificat d'études du 1e degré de l'enseignement secondaire, **CESS:** Certificat d'Enseignement Secondaire Supérieur, **CQ6:** Certificat de qualification, **TQ**: L'enseignement Technique de Qualification | **Sources**: Enseignement technique et professionnel, Enseignement en FWB. Technique de qualification, Institut Redoute-Peiffer. Conditions d'admission, SIEP. Comment est organisé l'enseignement secondaire en FWB?, Bruxelles-J, Janvier 2022. Les indicateurs de l'enseignement 2021, Enseignement en FWB. Arrêté de l'Exécutif de la Communauté française du 31 août 1992 exécutant le décret du 29 juillet 1992 portant organisation de l'enseignement secondaire de plein exercice. Cadastre de l'enseignement qualifiant 2020, 4e édition

PRE-ALLONGEMENT DU TRONC COMMUN

Fiche n°1: Parcours type Enseignement technique de qualification (TQ)

Enseignement ordinaire de plein exercice
Type d'enseignement/ de formation

Qualifiant
Objectif d'enseignement/ de formation

Année type

- Septembre
- Octobre
- Novembre
- Décembre — Examens; Vacances d'hiver
- Janvier
- Février
- Vacances de printemps
- Mars
- Avril
- Mai
- Juin — Examens
- Possibilité d'effectuer un travail étudiant
- Juillet
- Août — Rentrée scolaire

Semaine type (2e degré)

Cours / Repos

- Lundi
- Mardi
- Mercredi
- Jeudi
- Vendredi
- Samedi
- Dimanche

Semaine dans son ensemble[2]

- Total de 28 à 36 périodes[1] par semaine (~4,5 jours/semaine), qui inclus aussi 2 périodes de remédiation optionnelle
- **17-20 périodes de formation commune**
- **8-16 périodes de cours à options (techniques)**
- Enseignants avec obligation d'expérience professionnelle (métier et pédagogie)
- 1-2 semaines par an en centres de compétences

Journée type

- 8h30-15h30 à l'école
- 8h30-12h à l'école (mercredi uniquement)

Repos

- 2 jours de repos par semaine

Grille horaire option technicien(ne) en électronique

2e degré Technique de Qualification, ***périodes par semaine***

Formation commune | Cours à option

Cours	Périodes	
Morale / Religion	1 (ou 2)	16
Philosophie et citoyenneté	1	
Français	4	
Histoire	1	
Géographie	1	
Mathématique	2	
Formation scientifique	2	
Langue moderne	2	
Education physique	2	
Electronique générale	2	16
Informatique appliqué	2	
Etude des circuits et laboratoire	3	
Techniques numériques, laboratoire et projets	9	

Les intitulés peuvent varier en fonction des réseaux

Semaine type (3e degré)

Semaine dans son ensemble[2]

- Total de 34-36 périodes par semaine (~4,5 jours/semaine)
- **16-18 périodes de formation commune**
- **16-18 périodes de cours à option (techniques)**

1. La durée d'une période est de 50 minutes | **2**. Heures de cours peuvent légèrement varier dépendamment des établissements et/ou des formations | **Source**: Circulaire 8200 et 6761 Fédération Wallonie-Bruxelles

PRE-ALLONGEMENT DU TRONC COMMUN

Fiche n°2: Enseignement professionnel (P)

Enseignement de plein exercice, ordinaire
Type d'enseignement/ de formation

Qualifiant
Objectif d'enseignement/ de formation

Vue d'ensemble

Le P est un enseignement organisé à temps plein et a comme objectif prioritaire l'apprentissage d'un métier. Il est essentiellement basé sur une majorité de cours pratiques et techniques et permet d'obtenir en fin de 6ème année un CQ6 et/ou un CE6P et en fin de 7ème, un CQ7 et/ou un CESS ou un CG. Il s'étend sur une durée de 2-4 ans pour les 15-25 ans

- Destine **à l'apprentissage d'une profession,** ne prépare pas toujours à la poursuite d'études supérieures (sauf en cas de 7ème)
- Se caractérise par un **enseignement axé sur la pratique professionnelle**
- Possibilité d'organiser en **alternance via le CEFA dès le 2eme degré (cf fiche CEFA)**
- Permet d'obtenir un **certificat de qualification (CQ)**, une **7ème année** (type B ou C) permet d'obtenir le **CESS**

Contexte et objectifs

Niveau de formation

6e année: ISCED 3
7e année: ISCED 4

Certification(s)

6ème année: **CQ6** (délivré par le jury de qualification) et/ou **CE6P** (délivré par le conseil de classe) **et CEB** (si pas encore eu avant)
7ème année: **CESS** (délivré par le conseil de classe) et/ou **CQ7** (délivré par le jury de qualification)
7ème année complémentaire: **CESS**
Certificat de Gestion peut être délivré en 3e et 7e

Condition préalable d'entrée

disposer du CE1D ou d'un avis favorable du conseil de classe

PO et FPO

Communes, provinces, Cocof	ASBL	WBE
CPEONS	FELSI SEGEC	WBE

Modes et types

Forme de diffusion	*Horaire*	*Emplacement*		
Présentiel	En journée	Ecole	CdC[10]/ CTA[9]	Entreprise[6]

Les élèves ont des cours pratiques dispensés en école et en centres de compétences ou CTA[9] en moyenne 1-2 semaines par an.
Les apprenants ont la possibilité de suivre une formation en entreprise (cf. fiche CEFA)

Statut du public concerné

Age du public concerné

Apd 15 ans

Situation du public concerné

Elèves / étudiants

Durée de formation

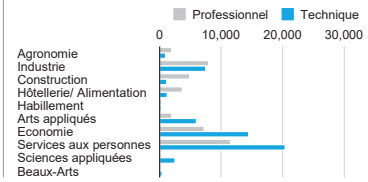
Très court | Court | Moyen | **Long**

2 à 5 ans en fonction du parcours choisis par l'apprenant. Des **options CPU** peuvent êtres **complétés en 3 ans**

Secteurs / métiers visés

Formation à un **secteur / métier spécifique**

Nombre d'élèves selon la forme d'enseignement par secteur d'option groupée , 2019-2020



Chiffres clés

31 groupes d'options et 8 secteurs

39.579
Elèves[1] hors alternance

26 %
des élèves du 3ème degré[2]

269
établissements

1. 2e et 3e degré professionnel, 2019-2020 | **2.** 2018-2019 | **3.** Optionnel en CEFA | **Acronyme**: **CESS**: Certificat d'Enseignement Secondaire Supérieur, **CQ**: Certificat de qualification, **CQ6**: Certificat de qualifications de 6ème, **CQ7**: Certificat de qualifications de 7ème; **AOB**: Attestation d'orientation B; **CPU**: Certification par unités; **CTA:** Centres de Technologies Avancées; **CdC**: Centre de Compétences | **Sources**: Entretien Segec, Cadastre de l'enseignement qualifiant 2020, Les chiffres clés de la fédération Wallonie-Bruxelles 2020, Cadastre 2016 de l'offre francophone d'enseignement qualifiant et de formation professionnelle en région Bruxelles Capitale, Site FWB annuaire des établissements

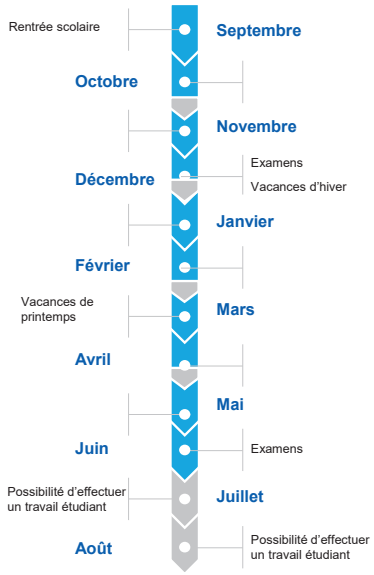
PRE-ALLONGEMENT DU TRONC COMMUN

Fiche n°2: Parcours type Enseignement Professionnel (P)

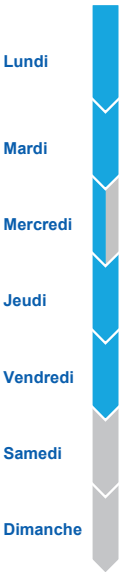
Enseignement de plein exercice, ordinaire
Type d'enseignement/ de formation

Qualifiant
Objectif d'enseignement/ de formation

Année type



Semaine type (3e degré)



Cours Repos

Semaine dans son ensemble[2]

- Total de 28-36 périodes[1] par semaine (4,5 jours/semaine)
- **13, 15 ou 17 périodes de formation commune**
- **15-22 périodes de cours à options**
- Enseignants avec obligation d'expérience professionnelle (métier et pédagogie)
- 1-2 semaines par an en centres de compétences

Journée type

- 8h30-15h30 à l'école
- 8h30-12h à l'école (mercredi uniquement)

Grille horaire option électricien(ne) installateur industriel

3e degré Professionnel, ***heures par semaine***

Formation commune | Cours à option

Cours	Périodes	
Morale / Religion	1 (ou 2)	13 à 17
Philosophie et citoyenneté	1 (ou 0)	
Français	3	
Histoire	1	
Géographie	1	
Formation sociale et économique	2	
Formation scientifique	2	
Education physique	2	
Mathématique	0 (ou 2)	
Langue moderne	0 (ou 2)	
Laboratoire d'électricité	2	Min 18, max 22
Schémas électriques	3	
Technologie appliquée	1	
Electricité	2	
TP Electricité : montage – dépannage - maintenance	13	

Semaine type (2e degré)

Semaine dans son ensemble

- Total de 31-36 périodes par semaine (~4,5 jours/semaine)
- **15 périodes de formation commune**
- **16-20 périodes de cours à options**

1. Une période correspond à 50 minutes | **2.** Heures de cours peuvent légèrement varier dépendamment des établissements et/ou des formations. **Acronyme**: **5P**: 5ème professionnel, **6P:** 6ème professionnel, **TP**: Travaux pratiques, **Source** : Circulaire 8200 et 6761 Fédération Wallonie-Bruxelles

Zoom – Le nouveau parcours de l'enseignement qualifiant vise à faire du parcours qualifiant une filière d'excellence, valorisante et permettant une intégration socio-professionnelle réussie

Contexte et historique

L'Avis n°3 du Pacte Pour un Enseignement d'excellence prévoyait la révision du **dispositif expérimental des « Certifications par Unité » (CPU)** ainsi que la révision du parcours dans l'enseignement qualifiant

Après évaluation du dispositif des CPU, le PEQ s'appuie sur les éléments positifs recensés:

- Des **référentiels « métiers »**, communs à tous les opérateurs, établis sur trois ans dans l'enseignement ordinaire de plein exercice ;
- Une **approche modulaire** des apprentissages (…);
- Un **parcours en trois ans** basé sur des validations progressives ;
- Un **accompagnement renforcé** de l'élève sur la base d'un outil de suivi « personnalisé » (…) ;
- La **différenciation des apprentissages** axée sur l'évaluation formative et la remédiation

Le nouveau PEQ vise à **harmoniser les OBG hors CPU et les OBG en CPU** car ceux-ci étaient compliqués à organiser pour les écoles et résultaient en une complexité accrue, un manque de lisibilité et d'efficience

Le **PEQ** s'inscrit également comme une **phase transitoire** avant **l'allongement du tronc commun**

Public cible

Tous les élèves quel que soit le profil de formation (SFMQ ou CCPQ – ou sans profil de formation[1]) dans **l'enseignement secondaire technique** et **artistique** de **qualification**, **professionnel**, de plein exercice et en alternance, ordinaire et spécialisé de formes 3 et 4, organisé ou subventionné par la **Communauté française**

Mise en œuvre

Mise en œuvre progressive :

- **Dès le 29 août 2022,** pour les options qui étaient organisées initialement dans le dispositif expérimental de la Certification par Unités (CPU), et qui dépendent d'un profil de formation établi par le SFMQ et d'un profil de certification approuvé par le Gouvernement
- **À partir du 28 août 2023** pour les options des profils de formation CCPQ ou sans profil de formation[1]

Organisation du PEQ

La formation et la qualification s'organisera sur trois années (de la 4ème à la 6ème)

- **4ème :** début du processus de qualification – les élèves sont soumis à une ou plusieurs épreuves de qualification
  Année d'orientation permettant à l'élève d'affiner, confirmer ou modifier son choix d'option
- **5ème - 6ème :** continuum pédagogique au cours duquel l'élève dispose de 2 années pour acquérir les avoirs et compétences visés pour la formation générale et de l'OBG

1. Les OBG ne dépendant pas d'un profil de formation (et ne menant pas à un CQ) et l'enseignement spécialisé de forme 3 et 4 sont également concernées par la réforme ; ils feront l'objet de travaux spécifiques

Source: : Décret du 20 juillet 2022 relatif au parcours d'enseignement qualifiant

Objectifs poursuivis

Faire du parcours qualifiant une **filière d'excellence**, **valorisante** pour chaque élève et permettant une **intégration socio-professionnelle réussie**, tout en simplifiant son organisation, via :

- **Parcours en 3 ans généralisé** à toutes les options
- **Continuum pédagogique** entre la 5e et la 6e année
- **Suivi de l'élève renforcé** tout au long de son parcours de formation

Fiche n°3: Enseignement Secondaire Spécialisé qualifiant

Enseignement spécialisé
Type d'enseignement/ de formation

Savoir-être et savoir-faire transversaux / Qualifiant
Objectif d'enseignement/ de formation

Vue d'ensemble

Alternance possible[3]

- Permet de rencontrer les **besoins éducatifs spécifiques des élèves en difficulté**
- **Personnel paramédical, psychologique et social complète l'équipe éducative**
- Intègre les **objectifs des missions de l'enseignement**
- Organisé en **types**, **formes** et **phases** en fonction des besoins de l'élève
- Possibilité pour certains élèves (**forme 3**) de suivre une **formation en alternance (cf fiche CEFA)**

Formes possibles dans le secondaire spécialisé:

- **Forme 1**: Enseignement d'**adaptation sociale**: formation sociale rendant possible l'**insertion en milieu de vie protégé**, mais n'accèdent pas à un métier
- **Forme 2**: Enseignement d'**adaptation sociale et professionnelle**: formation générale et professionnelle pour rendre possible, l'**insertion en milieu de vie et/ou travail protégé en ETA**, mais n'accèdent pas à un métier
- **Forme 3**: Enseignement **professionnel spécialisé**: formation générale, sociale et professionnelle pour l'**insertion socioprofessionnelle**
- **Forme 4**: Enseignement **général, technique, artistique ou professionnel**: Correspond à l'**enseignement secondaire ordinaire** avec un **encadrement différent**, une méthodologie adaptée et des outils spécifiques

Contexte et objectifs

Niveau de formation
ISCED 2 et 3

Certification(s)
En forme 3: CQS
En forme 4: même certificat qu'en secondaire ordinaire (TQ , P)

Condition préalable d'entrée
Inscription à tout moment de l'année

PO et FPO

Communes, provinces, Cocof	ASBL	WBE
CECP	FELSI SEGEC	WBE

Chiffres clés

18.851
Elèves[1]
11.883 garçons et 6.488 filles

Forme 1 Forme 2 Forme 3 Forme 4

Proportion d'élèves par forme d'enseignement

Modes et types

Forme de diffusion	*Horaire*	*Emplacement*	
Présentiel	En journée	Ecole	Entreprise[4]

Les élèves ont des cours pratiques dispensés à l'école, toutefois ils ont la possibilité de suivre une formation en entreprise (cf fiche CEFA)

Public visé

Age du public concerné
13 - 21 ans[4]

Situation du public concerné
Elèves / étudiants
Personnes en situation d'handicap

Durée de formation

Très court | Court | Moyen | **Long**

Minimum 2 ans

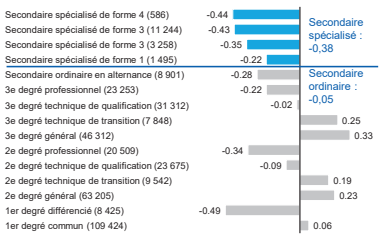
Secteurs / métiers visés

Formation à un **secteur / métier spécifique**
Forme 3 **Forme 4**

Formation à des **compétences** (pas de secteur/métier en particulier)
Forme 1 **Forme 2** **Forme 4**

Disparités socio-économiques

Indice socio-économique moyen[2] de l'enseignement secondaire



1. En fonction de la forme et de l'enseignement choisis | **2**. 2019-2020 | **3**. Bien que l'alternance soit possible en forme 4, dans la réalité seulement la forme 3 est observée | **4**. Inscription possible jusqu'à 21 an, mais possibilité de rester inscrit jusqu'à 25 ans | **Acronyme: CQS**: Certificat de qualification spécifique, **ETA**: Entreprise de travail adapté | **Sources**: Indicateurs 2021, L'enseignement spécialisé en Fédération Wallonie-Bruxelles, Circulaire 8226 Fédération Wallonie-Bruxelles

Fiche n°3: Parcours Enseignement Secondaire Spécialisé qualifiant

Enseignement spécialisé
Type d'enseignement/ de formation

Savoir-être et savoir-faire transversaux / Qualifiant
Objectif d'enseignement/ de formation

Forme d'enseignement spécialisé

Forme 3 : Enseignement professionnel

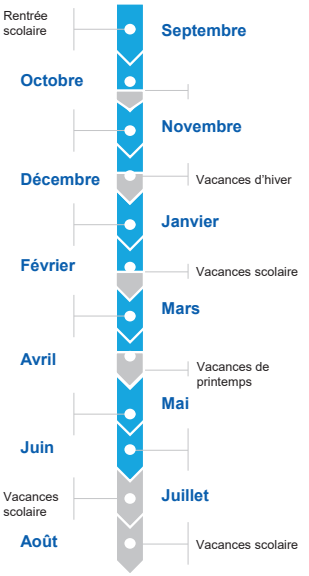
- **Objectif** : **marché du travail** ordinaire
- Même parcours que la **filière professionnelle**
- Possibilité de combiner avec **alternance** (cf fiche CEFA)
- **3 phases** : **(1)** temps d'observations de plusieurs secteurs professionnels d'une année maximum, **(2)** formation polyvalente dans un, puis plusieurs, groupes professionnels deux années maximum, avec obtention du CEB, **(3)** apprentissage d'un métier, qui peut être en alternance (art 47))

Forme 4 : Enseignement général, technique, artistique ou professionnel

- **Objectif** : **marché du travail** ordinaire
- Même parcours que la **filière ordinaire** (mais classes plus petites et avec intervenants médicaux spécifiques au spécialisé)
- Possibilité dans des cas très spécifiques de combiner avec **alternance** (cf fiche CEFA)
- **En développement**, considéré comme scolarité plus inclusive

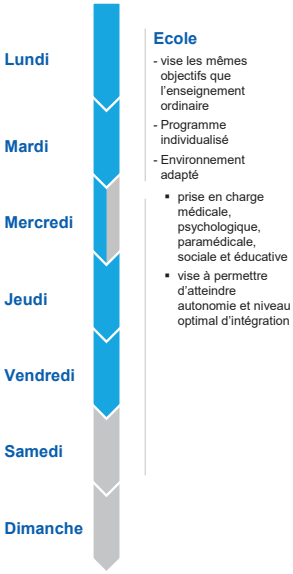
Moins de 10 % des élèves de l'**enseignement fondamental spécialisé sont réorientés vers l'enseignement ordinaire**

Exemple année [1]



Exemple semaine [1]

Enseignement Service d'accueil Repos



Ecole
- vise les mêmes objectifs que l'enseignement ordinaire
- Programme individualisé
- Environnement adapté
  - prise en charge médicale, psychologique, paramédicale, sociale et éducative
  - vise à permettre d'atteindre autonomie et niveau optimal d'intégration

L'enseignement spécialisé est organisé en **4 formes** en **fonction du projet futur** de l'élève et du public visé

Seuls les élèves du spécialisé peuvent être **scolarisé à temps partiel**, voire **non scolarisés** s'ils sont dans l'incapacité de suivre un parcours scolaire

Les élèves (**scolarisé ou non**) ont l'occasion d'**intégrer** un **Service d'accueil de jour en dehors des heures scolaires** et **pendant les congés**. Ils y disposent d'une **prise en charge multi-disciplinaire**

1. Exemple d'élève en Forme 4, scolarisé en enseignement professionnel | **Acronyme**: **ETA**: Entreprise de travail adapté | **Source:** Circulaire 8226 Fédération Wallonie-Bruxelles

PRE-ALLONGMENT DU TRONC COMMUN

Fiche n°4: Enseignement en alternance en CEFA

Enseignement en alternance
Type d'enseignement/ de formation

Qualifiant
Objectif d'enseignement/ de formation

Vue d'ensemble

Un CEFA dépend d'une **école secondaire** de plein exercice qui organise de **l'enseignement technique de qualification** ou de l'enseignement **professionnel**, ainsi que tout établissement d'**enseignement secondaire spécialisé**. Les élèves y effectuent 2 jours par semaine de cours théoriques (cours généraux et cours de formation professionnelle). **Les stages sont obligatoires** pour tous (3 jours par semaines) et payés selon le **barème prévu dans le dispositif de contrat (contrat d'alternance, CAI, CPE, CDD,,...) et/ou du secteur**. Il existe plusieurs types de formation :

- **Article 45** : Formation spécifique à l'enseignement professionnel en alternance permettant l'obtention d'une qualification spécifique et permettant d'accéder à l'article 49.
- **Article 49** : la formation vise les **mêmes objectifs, compétences et certifications que dans l'enseignement de plein exercice** (technique de qualification et professionnel). Les programmes des cours, examens et épreuves de qualifications portent sur les mêmes matières, sont organisés de façon similaire et donnent accès, en cas de réussite, aux mêmes certifications que le plein exercice.
- **Article 47**: La formation en **alternance** organisée en **enseignement spécialisé** (de **forme 3**[5])

PO et FPO

Communes, provinces, Cocof	ASBL	WBE
CPEONS	FELSI SEGEC	WBE

Modes et types

Forme de diffusion	Horaire	Emplacement	Age et situation du public concerné
Présentiel	En journée	Ecole (CEFA) Entreprise	Apd 15 ans[6] Elèves

Durée de formation

Très court | Court | Moyen | **Long**

Durée moyenne de 2 ans (2 ou 4 ans en fonction de l'inscription de l'élève)
Pas de durée minimum en Art 45

Contexte et objectifs

Niveau de formation

- 6e année: **ISCED 3**
- 7e année: **ISCED 4**

Condition préalable d'entrée

L'inscription d'élève de 15 à 21 ans peut être reçue toute l'année

- 15 ans: **2 ans d'enseignement secondaire** de plein exercice
- 16 - 18 ans: pas de condition
- 18 - 20 ans: avoir conclu un **contrat de travail**
- 21 - 25 ans: s'être **inscrit** dans un CEFA au plus tard le 1er octobre de **l'année de ses 21 ans** + avoir conclu un **contrat de travail**

Certification(s)

Année/ degré	Article 45	Article 49	Article 47
2ème degré	CQ, CEB	CE2D	-
3ème degré	-	CE6P, CQ6, CESS, CG	CQ de 3e phase de l'enseign. Spéc. de forme 3
7ème année	-	CESS, CQ7, CG	-

Finance

- **Allocation familiales**
  - jusqu'à 18ans (possibilité d'étendre jusqu'à 25 ans)
  - Si rétribution mensuelle dépasse 562,93€/mois, allocations suspendues pour le mois concerné
- **Soutien financier du FSE:**
  - Projet Cefaccroche
  - Erasmus+

Rémunération

- **Forfait mensuel** fixé en fonction du niveau de compétences (A, B, C) et du RMMMG[4] au 1/5/2022
  - Niveau A: 17 % RMMMG, 313,19 €/mois
  - Niveau B: 24 % RMMMG, 442,15 €/mois
  - Niveau C: 32 % RMMMG, 589,53 €/mois
- Tout apprenant débute au niveau A
- Le passage de niveau dépend de la maîtrise des compétences de chaque niveau (la décision est prise de façons diverses)
- Evaluation possible à tout moment de l'année (même en période d'essai)

Incitant

1. **En fonction du secteur**
   - **Financement du coût salarial du jeune:** le Fonds ASSS (concerne les filières Auxiliaire Administratif et d'Accueil), le Fonds MAE (Concerne les filières « cuisinier de collectivité » et « commis de cuisine »)
   - **Réduction du coût des cotisations ONSS :** Mesure ACTIVA, Reduction groupe-cible « jeune-travailleurs », et « très jeunes travailleurs »
   - **Prime Construction** : secteur de la construction, du bois ou de l'électricité: 2.000 euro
   - **Incitant +** : formation métier en pénurie 350€
2. **En Wallonie[3] (OFFA)**
   - **P1 – Prime « indépendant » : 750€** à la signature du premier contrat avec un jeune
   - **P2 – Prime entreprises partenaires des CEFA : 750€** lorsque l'**apprenant réussi sa première année** de formation
   - **P3 – Prime apprenants: 750€** à la réussite de la dernière année de formation
   - **P4 – Prime pour les opérateurs 1.000€**[3]
3. **En RBC**
   - **La prime tuteur : 3.000€ pour chaque tuteur** accompagnant un apprenant pendant minimum 6 mois au cours des 12 derniers mois (maximum 4 apprenants par siège d'exploitation, tuteur répondant à critères strictes. Prime auprès d'**Actiris**)
   - **La prime jeune**[4]: (maximum trois primes): 1ere demande : **500€**, 2eme demande: **500€**, 3eme demande: **750€**

Secteurs / métiers visés

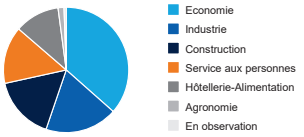
Formation à un **secteur / métier spécifique**

Chiffres clés

9.175 Elèves[1]

43 établissements[2]

Proportion d'élèves inscrits par secteur[3]



1. 2019-2020 | **2.** 2021-2022 | **3.** En 2022 de 1.806,16 € | **4.** Le jeune doit introduire la demande pour la réussite de chaque année de formation | **5.** et de forme 4 dans des cas très spécifiques et mineurs | Les chiffres peuvent varier en fonction des sources | 6. Inscription possible jusqu'à 21 ans, mais possibilité d'être inscrit jusqu'à 25 ans | **Acronymes**: **ACP**: Attestation d compétences professionnelles; permet d'intégrer art 49, **CEFA**: Centres d'Education et de Formation en Alternance, **CQS**: Certificat de qualifications spécifiques, **CE1D**: certificat d'étude du 1er degré, **CE2D**: Certificat d'étude de 2ème degré (délivré par l'école, mais reconnaissance limitée par employeurs), **CE6P**: Certificat d'étude de 6ème professionnelle, **CQ6**: Certificat de qualifications de 6ème professionnelle, **CQ7**: Certificat de qualifications de 7ème, **CESS:** Certificat d'Enseignement Secondaire Supérieur, si OBG de CEFA en TQ, **FSE**: Le Fonds Social Européen, **RRMG**: Revenu Mensuel Moyen Minimum Garanti, **Certificat de Gestion**: dépend du nombre de périodes par semaine et des modalités de l'école; **Sources**: Cadastre de l'enseignement qualifiant 2020, Les chiffres clés de la fédération Wallonie-Bruxelles 2020, Cadastre 2016 de l'offre francophone d'enseignement qualifiant et de formation professionnelle en région Bruxelles Capitale, APEF ASBL engager un jeune en alternance 2015-2016, FGTB: l'agenda de l'apprenti-e 2019-2020, Circulaire 8226 Fédération Wallonie-Bruxelles;

PRE-ALLONGEMENT DU TRONC COMMUN

Fiche n°4: Parcours type Enseignement en alternance CEFA

Enseignement en alternance
Type d'enseignement/ de formation

Qualifiant
Objectif d'enseignement/ de formation

Année type

Rentrée scolaire
Période d'essai de 1 mois

- **Septembre**
- **Octobre**
- Fermeture du centre de formation
- **Novembre**
- Examens
- Vacances d'hiver
- **Décembre**
- **Janvier**
- **Février**
- Fermeture du centre de formation
- **Mars**
- **Avril**
- Fermeture du centre de formation
- **Mai**
- **Juin**
- Examens
- **Juillet**
- **Août**
- Potentiel repos compensatoire

Vacances scolaires

- Elèves peuvent prester leur horaire hebdomadaire complet en entreprise en fonction des contrats de travail

Semaine type

Repos | Cours | Alternance

- **Lundi**
- **Mardi**
- **Mercredi**
- **Jeudi**
- **Vendredi**
- **Samedi**
- **Dimanche**

Semaine dans son ensemble

- Total **38 heures par semaine** (5 jours/semaine) et **8 heures / jour**
- **2 jours** de **formation par semaine** (600 périodes[1] par an, sur au moins 20 semaines)
- **3 jours** en **entreprise par semaine** (en moyenne 20 périodes par semaine)

Journée type en établissement scolaire

- **8:30-16:30** : cours
  Possibilité de devoir changer de bâtiment si le CEFA est rattaché à plusieurs institutions

Journée type en entreprise

- **Horaires** en fonction des métiers et de l'âge de l'apprenant
  pause imposée après 4h de travail

Grille horaire option CEFA Menuisière d'intérieur et d'extérieur

3e degré Professionnel, ***période par semaine***

Cours	5P/6P	
Formation commune		
Français	3	7
Mathématique	2	
Histoire	1	
Géographie	1	
Formation sociale et économique	2	
Cours à option		
Technologie et connaissance des matériaux	4	8
Travaux pratiques et méthodes	4	

Il est possible de **s'inscrire toute l'année .**

L'apprenant peut prendre **différents types de vacances** chaque année[2]

1. Les **vacances annuelles proméritées** (20 à 24 jours en fonction des jours prestés l'année précédente ou 20 jours de vacances européennes[3])
2. 4 semaines de **vacances "scolaires", non-rétribuées**
3. Un **repos compensatoire** dans le secteur de la construction (car contrat de 40h/semaine)

1. Une période correspond à 50 minutes | 2. Avec un minimum obligatoire de 3 semaines consécutives par année civile | **3**. Les vacances-européennes permettent des congés payés lors de la 1ère année de travail ou de compléter son droit à 20 jours de congés payés en cas de travail l'année précédente | **Sources**: Formations SIEP, Circulaire 6792 Fédération Wallonie-Bruxelles, Bruxelles J : CEFA, apprendre à l'école et chez un patron, FGTB : l'agenda de l'apprenti.e 2019-2020, Circulaire 8200 tome 3 Fédération Wallonie-Bruxelles

Fiche n°5: Enseignement de Promotion Sociale (EPS)

Enseignement de promotion sociale
Type d'enseignement/ de formation

Qualifiant, savoirs transversaux (mathématiques, français) et alphabétisation
Objectif d'enseignement/ de formation

Vue d'ensemble

L'EPS est organisé de manière modulaire pour un public n'étant plus en obligation scolaire à temps plein ou partiel (et au moins de 18 ans sous certaines conditions). Il se destine à un public en réorientation professionnelle ou en reprise d'études, qu'il soit demandeur d'emploi ou ayant un emploi. Cet enseignement est flexible dans sa structure dans la mesure où il permet à l'apprenant de suivre des cours en journée, en soirée ou en weekend, et à durée très variable. L'EPS a une visée certifiante et délivre des diplômes, certificats, brevets, attestations de réussite (ex: CESS, BES, …)

- **Poursuit deux finalités: (1)**Concourir à **l'épanouissement individuel** en promouvant une **meilleure insertion** professionnelle, sociale et culturelle (développement des personnes) et **(2) Répondre aux besoins et demandes en formation** émanant des entreprises, des administrations, de l'enseignement et d'une manière générale, des milieux socio-économiques et culturels (besoins de la société)
- Offre un **horaire compatible avec une activité professionnelle** mais aussi aux apprenants qui désirent intégrer ces formations **à temps plein.** La **valorisation des acquis de l'expérience** peut aussi être activée
- Peut viser davantage des cursus nécessaires à l'exercice d'un métier à travers des **cours modulaires ou en fonction de besoins précis**, via des **Unités d'Enseignement[1] (UE)**
- La section est sanctionnée par une "**épreuve intégrée**" qui a un caractère global et qui a pour objectif de vérifier si l'étudiant **maîtrise les acquis d'apprentissage** des unités d'enseignement mentionnées au dossier pédagogique d'une section.
- Organise des cursus (UE ou sections) d'initiative ou **sur base de conventions avec des acteurs économiques** (employeurs, entreprises) et **secteurs** (marchand – non-marchand), ou des organismes d'aide à la mise à l'emploi (FOREM, MIRE,…)

Chiffres clés

140.171 étudiants inscrits[2] en 2019-2020 (vs **142.434** en **2018-2019**) dont 32.437 relevant de l'enseignement supérieur
(chute du nombre d'apprenants ces dernières années)

10.800 enseignants (individus) en 2016

Les **frais d'inscriptions varient** en fonction du **niveau d'enseignement**, du nombre de périodes suivies (des **exemptions** existent pour les **demandeurs d'emplois)**

Budget : En 2022, la FWB a consacré **208 millions d'euros à l'EPS**

150 établissements affiliés aux différents réseaux en 2022

Niveaux de formation

Etudes secondaires: ISCED 3

Etudes supérieures : ISCED 4 à 7

Certifications

- **CEB** : délivré après la réussite de la 6e primaire et permet d'accéder à la 1e année d'enseignement secondaire
- **CE2D** : requis pour passer dans le 3ème degré de l'enseignement secondaire
- **CQ**: délivrés dans l'enseignement secondaire de plein exercice au terme des 2ème et 3ième degrés
- **CESS** : donne accès aux formations de l'enseignement supérieur
- **BES** : donne accès à un métier clairement défini (délivrable par tout l'enseignement de type court Haute Ecole, dans les faits uniquement délivré à l'EPS)
- Des **bacheliers correspondants** (ex., comptabilité, marketing…) ou **spécifiques** (ex., conseiller conjugal et familial)
- Des **masters correspondants** (ex., ingénieur en sciences industrielles) ou **spécifiques** (ex;, Master en urbanisme et aménagement du territoire)

PO et FPO

Communes, provinces, Cocof	**ASBL**	**WBE**
CPEONS	**FELSI** **SEGEC**	**WBE**

Condition d'accès

Dépend de la formation choisie, peut inclure :

- une **expérience professionnelle**
- un **diplôme** éventuel
- les résultats à un **test d'entrée**
- un **dossier** prouvant que l'étudiant possède les **capacités suffisantes** pour suivre une Unité d'Enseignement (UE)

Modes et types

Forme de diffusion : Présentiel, A distance
Également en E-learning et en comodal[#]

Horaire : En journée, En soirée/ hors temps de travail (WE)

Emplacement : Etablissement scolaire, Entreprise

L'EPS permet à l'apprenant de **combiner le travail en journée et les études en soirée**. Ces **cours** peuvent aussi être suivis **en journée**. Les **formations** peuvent être **dispensées dans les établissements mais aussi en entreprise** dépendamment des UE choisies (également en prison, centres d'insertion, centres pour réfugiés, …)

Statut du public concerné

Age du public concerné : **>18 ans** — Hors obligation scolaire (Sauf exception)

Situation du public concerné : Elèves / étudiants, Employés, Demandeurs d'emplois / inactifs

Tout étudiant n'étant **plus soumis à l'obligation scolaire** (généralement à partir de 18 ans), qu'il soit **inactif, travailleur, demandeur d'emploi** peut être admis dans l'EPS

Durée de formation

Très court | Court | Moyen | Long

La durée des études **dépend**

- **du type d'enseignement suivi** (par rapport aux unités d'enseignement) - peut aller de quelques semaines à plusieurs années
- de la **Valorisation des Acquis** des apprenants effectuée à l'entrée

Secteurs / métiers visés

Formation à un **secteur / métier spécifique**

Il existe **78 groupes** (électricité, mécanique, informatique industrielle) **de formations** regroupés en **10 domaines** (industrie, économie, construction) qu'un apprenant peut choisir

Les 3 secteurs les plus fréquentés au niveau secondaire[3]

Economie
Cours généraux
Sciences appliquées

1. Une UE est constituée d'un cours ou d'un ensemble de cours qui sont regroupés parce qu'ils poursuivent des objectifs communs et constituent, dès lors, un ensemble pédagogique au niveau de l'acquisition de compétences | 2. Ne reflète pas les étudiants qui ont décroché en cours d'année | 8. Une formation comodale se caractérise par un enseignement offert simultanément en présence et à distance | **3**. Pour le supérieur, l'EPS est réparti dans les domaines prévu à l'article 83 du décret paysage de l'enseignement supérieur | **Acronymes**: **BES**: Brevets d'Enseignement Supérieur, **CEB**: Certificat d'Etudes de Base, **CE2D**: Certificat d'études du 2e degré de l'enseignement secondaire, **CESS**: Certificat de l'Enseignement Supérieur Secondaire, **CQ**: Certificat de Qualification, **UE**: Unité d'enseignement | **Sources** : L'enseignement de promotion sociale (EPS), Enseignement en FWB. Zoom L'Enseignement de promotion sociale : un acteur majeur de l'enseignement tout au long de la vie, FBW/WBE, décembre 2017. Promotion sociale, Bruxelles-J. Belgique Communauté française: Principaux opérateurs de formation, Commission Européenne, janvier 2022. Décret du 16 avril 1991; Budget FWB 2022, Division Organique 56

Fiche n°5: Parcours Enseignement de Promotion Sociale (EPS)

Enseignement de promotion sociale
Type d'enseignement/ de formation

Qualifiant et Savoirs transversaux (mathématiques, français) et alphabétisation
Objectif d'enseignement/ de formation

Exemple 1: Obtention du CESS humanités générales

Exemple de parcours	En journée	En soirée
Durée de la formation	**2 ans** avec entrée en septembre	**2 ans et demi** avec entrée en septembre
Semaine type	Total de **32-40 périodes** par semaine (5 jours /semaine) pour la **première année** Total de **24-32 périodes** par semaine (5 jours / semaine) pour la **deuxième année**	**5 jours par semaine de cours, en soirée et en weekend**
Journée type	9h-16h50 à l'école avec une pause 12h40-13h20 (il y a certains jours qui sont des demi journées, principalement en 2éme année)	Lundi, mardi, mercredi, jeudi **en soirée** 17h10 - 21h30, et **samedi** en journée 9-12h30 puis 13h30-17h

Grille horaire pour l'obtention du CESS via l'EPS en 1ère année
formation cours généraux, ***périodes par semaine type***

Cours	Périodes	
Langues (néerlandais ou anglais)	8	40
Méthodes de travail	4	
Français renfort orthographe	4	
Bureautique	4	
Biologie 1	4	
Français 1	4	
Histoire 1	4	
Mathématiques 1	4	
Physique	4	

Exemple 2: Formations professionnelles en Bureautique et Informatique – Introduction à l'informatique

Exemple de parcours	En soirée
Durée de la formation	**5 jours repartis sur 3 semaines**
Semaine type	Cours **2 fois par semaine en soirée**, avec 4 périodes par cours, sur un total de 20 périodes en tout. Offert une fois par an
Journée type	Mardi et jeudi 17h40 – 21h
Informations additionnelles	Une attestation est délivrée en fin de formation Aucun pré requis est nécessaire Cout de €31.80 pour la formation, en plus de €25 de frais d'administration

Parcours modulaire par unité d'enseignement

Sources : Humanités – CESS, EPFC. Le CESS: comment l'obtenir? SIEP

Fiche n°6: Enseignement Supérieur en Alternance

Enseignement supérieur et alternance
Type d'enseignement/ de formation

Qualifiant
Objectif d'enseignement/ de formation

Vue d'ensemble

L'enseignement supérieur en alternance (en Hautes Ecoles ou à l'université) permet à un apprenant d'acquérir des compétences théoriques nécessaires pour l'obtention d'un diplôme tout en alternant un minimum de 40% dans une entreprise. Il est offert aux adultes de plus de 18 ans ayant obtenu le CESS ou un diplôme spécifique dépendant du secteur choisi. La formation est d'une durée d'au moins 3 ans

- **L'alternance est possible** dans les domaines d'études qui mènent à des **métiers en pénurie**, **nouveaux métiers**, **métiers en évolution**, **métiers liés au développement durable** ou **métiers en lien avec la reprise économique**
- Chaque étudiant doit conclure une convention d'alternance avec une entreprise et l'établissement d'enseignement supérieur; **il appartient à l'étudiant de trouver l'entreprise d'accueil**. Il sera toutefois **guidé dans cette tâche par l'établissement d'enseignement** auquel il est attaché
- L'apprenant **n'est généralement pas censé travailler durant les mois d'été**, et peut donc effectuer un job de vacances
- La **principale différence** entre l'alternance du **supérieur universitaire** et **non-universitaire** est **liée aux types de programmes** qu'un apprenant peut choisir

Contexte et objectifs

Niveau de formation et certifications

Les **cursus organisés en alternance** donnent accès à des **diplômes de l'enseignement supérieur** qui sont de **même niveau** et de valeur égale à ceux délivrés dans le **cadre de cursus organisés en plein exercice** et dans **l'enseignement supérieur de promotion sociale** – ISCED 6 et 7

Condition préalable d'entrée

Généralement, **un CESS ou autre diplôme reconnu** équivalent est nécessaire. Les conditions **d'accès aux bacheliers professionnalisants** sont **identiques** à celles des **autres formations organisées dans l'enseignement supérieur**. Pour accéder aux **masters**, les étudiants doivent déjà être **détenteurs d'un diplôme de bachelier particu-lier** en fonction du cursus choisi.

Informations additionnelles

L'entreprise doit **occuper l'apprenant en alternance** pour une durée moyenne de travail **d'au moins 20h/ semaine** en moyenne. Elle est tenue de verser à l'étudiant une **indemnité mensuelle minimale** qui est indexée

- 550€ pour les étudiants en bachelier en 2020
- 766€ pour les étudiants en master en 2020

Chiffres clés

11 diplômes
actuellement accessibles, dont 2 Bacheliers et 9 Masters

10 établissements
Participants, dont 3 Universités et 7 Hautes Ecoles

~20 à 50[1]
Etudiants par diplôme, donc au maximum quelques centaines d'étudiants concernés en Wallonie et à Bruxelles

Modes et types

Forme de diffusion : En journée ; WE (En soirée/ hors temps de travail)

Emplacement : Université et Hautes écoles ; Entreprise

Les programmes d'études comportent en proportion de jours ou de périodes d'activités un **minimum de 40 % en entreprise, 40 % au sein de l'établissement d'enseignement** supérieur, la répartition des **20 % restant étant laissée au choix** de l'établissement. La possibilité de travailler nuits et jours fériés existe et dépend de l'entreprise

Statut du public concerné

Age du public concerné : **>18 ans**

Situation du public concerné : Elèves / étudiants

L'enseignement d'alternance dans le supérieur est destiné aux élèves ayant obtenu le CESS ou équivalent, généralement à partir de 18 ans. Il s'applique aux études universitaires et aux Hautes Ecoles

Durée de formation

Très court ; Court ; Moyen ; **Long**

Durée de formation **>3 ans**

La durée de formation dépend généralement du choix d'études; pour les hautes écoles entre type court (bachelier ~3 ans) et type long (~5 ans bachelier et master)

Secteurs / métiers visés

Les **8 domaines d'études** dans lesquels l'enseignement supérieur en alternance peut être organisé sont les suivants (A la date de Septembre 2022 seuls ceux en gras sont activés) :

1. Information et communication
2. **Sciences politiques et sociales**
3. **Sciences économiques et de gestion**
4. Sciences biomédicales et pharmaceutiques
5. **Sciences**
6. Sciences agronomiques et ingénierie biologique
7. **Sciences de l'ingénieur et technologie**
8. Art de bâtir et urbanisme

1. Estimation basée sur données disponibles pour 5 diplomes sur 11 - données diffusées dans le Premier Rapport d'évaluation du comité de pilotage à l'attention de l'ARES

Sources : Alternance dans l'enseignement supérieur en Fédération Wallonie-Bruxelles VADE-MECUM, ARES, octobre 2020. L'enseignement Supérieur En Alternance (Haute École et Université), Enseignement en FWB. Masters et bacheliers organisés en alternance, mesetudes.be. Les Établissements D'enseignement Supérieur Reconnus en FWB, enseignement en FWB. Alternance dans l'enseignement supérieur, Agoria et essenscia, 2016. Frais d'inscription dans l'enseignement supérieur, enseignement en FWB. Enseignement de type court VS enseignement de type long : quelles différences?, student.be, mai 2021

Fiche n°7: Formation en alternance pour les jeunes à l'IFAPME

Enseignement et formation en alternance
Type d'enseignement/ de formation

Qualifiant
Objectif d'enseignement/ de formation

Vue d'ensemble

- **Equivalent** à l'apprentissage jeune de l'**EFP/SFPME** (Bruxelles)
- En **Wallonie**
- Objectif: **Apprendre un métier**
- **Pas de cours de gestion** (ne prépare pas à devenir indépendant)
- Formation en **alternance** à la pratique d'un métier
  - ¢ 3 à 4 jours/ semaine en alternance en entreprise
  - ¢ 1 à 2 jours/ semaine en cours au centre de formation
- Pour **les jeunes de 15 à 23 ans** (à l'inscription)
- **Choix entre 46 métiers**
- **Possibilité d'accompagnement** : orientation, remise à niveau des compétences de base, recherche d'un patron-formateur, suivi de la formation pratique en entreprise, création d'entreprise, accompagnement des entreprises ayant engagés un apprenant,, suivi de la formation pratique en entreprise…

Opérateur de formation

IFAPME

Contexte et objectifs

Niveau de formation

ISCED 3

Certification(s)

- **Certificat d'apprentissage**
  - ¢ homologué par la FWB
  - ¢ correspondant à un **CQ** dans certains cas
- **Europass**

Conditions préalables d'entrée

- **Minimum 15 ans**
- Contrat d'alternance **se termine au plus tard à 26 ans**
- Etablissement d'un **plan de formation**

Incitants financiers

1. En fonction du **secteur** :
   - Financement du **coût salarial du jeune**: le Fonds ASSS (concerne les filières Auxiliaire Administratif et d'Accueil),
   - le **Fonds MAE** (Concerne les filières « cuisinier de collectivité » et « commis de cuisine »)
   - Réduction des **cotisations ONSS** : Mesure **ACTIVA**, Reduction groupes-cibles « **jeune-travailleurs** » et « **très jeunes travailleurs** »
   - **Prime Construction** : secteur de la construction, du bois ou électro-technique: 2.000€
   - **Chèque mobilité** (secteur construction)
2. **En Wallonie**
   - **P1 – Prime « indépendant »** : 750€ à la signature du premier contrat avec un jeune
   - **P2 – Prime entreprises partenaires de l'IFAPME** : 750€ lorsque l'apprenant réussi sa première année de formation
   - **P3 – Prime apprenants** : 750€ à la réussite de la dernière année de formation
   - **P4** – Prime pour les opérateurs 1.000€ / apprenant ayant 270 jours d'alternance

Rémunération

Rémunération de l'apprenant[1]

Tout apprenant commence son parcours au niveau A et peut-être réévalué à tout moment de sa formation

- niveau A: 313,19€
- niveau B: 442,15€
- niveau C: 589,53€

Autre montants en faveur de l'apprenant

- Frais de déplacements
- Prime en cas de réussite
- Pécule de vacances
- Allocations familiales jusque 25 ans[2]

Modes et types

Forme de diffusion : Présentiel

Horaire : En journée

Emplacement : Centre de formation ; Entreprise

3 ou 4 jours semaine en entreprise

1 ou 2 jours semaine en Centre de formation IFAPME

Statut du public concerné

Age du public concerné : **15 - 26 ans**

Situation du public concerné : Elèves / étudiants

Durée de formation

Très court ; Court ; Moyen ; **Long**

3 ans

Secteurs / métiers visés

Formation à un **secteur / métier spécifique**

Chiffres clés

4.149 inscrits

>100 formations

83 % des diplômés trouvent un emploi[4] dans les **6 mois**

7 établissements répartis sur **24 implantations**

1. Montant au 1er mai 2022, Le patron-formateur qui le souhaite peut accorder à ses apprenants des montants plus élevés **| 2.** Au-delà de 715,46 €, les allocations familiales ne sont plus octroyées pour les >18 ans, 2021 **| 3.** Tuteur répondant à critères strictes **|** 4. Dont 26% sont insérés dans une formation qualifiante **| Acronymes : IFAPME:** Institut wallon de Formation en Alternance et des indépendants et Petites et Moyennes Entreprises, **CQ**: Certificat de qualification **| Sources** : IFAPME, FGTB, Bruxelles-J

Fiche n°7: Parcours type Formation en alternance pour jeunes à l'IFAPME

Wallonie

Enseignement et formation en alternance
Type d'enseignement/ de formation

Qualifiant
Objectif d'enseignement/ de formation

Exemple d'année

- Rentrée scolaire/ reprise des cours théorique — **Septembre**
- **Octobre**
- 1 mois de période d'essai pour tout nouveau contrat — **Novembre**
- **Décembre** — Vacances de Noël
- **Janvier**
- **Février**
- **Mars**
- **Avril**
- **Mai**
- **Juin** — Examens théoriques et pratiques
- 3 semaines consécutives de vacances — **Juillet**
- **Août** — Fermeture des cours théoriques durant une partie de l'été

Exemple de semaine

Repos | Cours | Alternance

Lundi, Mardi, Mercredi, Jeudi, Vendredi, Samedi, Dimanche

Semaine dans son ensemble

- Total **38 heures par semaine** (cours et temps en entreprise inclus)
- **1 à 2 jours** de **formation par semaine** dans les Centres de formation
  Cours généraux et cours techniques, théoriques et pratiques, ainsi que de connaissance générale: communication, mathématique, économie et droit
- **3 à 4 jours** en **entreprise par semaine**
- Dispensés par des **formateurs en activité** dans le métier qu'ils transmettent
- En moyenne **2 jours de repos** par semaine
  Peut-être différents des weekends traditionnels

Journée type en établissement IFAPME

- **8:30-16:30** : cours

Journée type en entreprise

- **8:30-17:00** : travail
  pause imposée après 4h de travail

Le **cycle** type dure **3 ans** et permet à l'apprenti de combiner cours théorique en classe ainsi que pratique en entreprise

Il est possible de s'inscrire toute l'année[1]

L'apprenant en alternance peut prendre **différents types de vacances** chaque année[2]

1. Les **vacances annuelles prométrées** (20 à 24 jours en fonction des jours prestés l'année précédente ou 20 jours de vacances européennes)
2. 4 semaines de **vacances "scolaires", non-rétribuées**[3]
3. Un **repos compensatoire** (en construction[4])

1. Si le contrat est signé avant le 31/12, il est possible de suivre les cours. Si non, l'apprenti travaille 5 jours en entreprise et les cours commencent l'année suivante | **2**. Concertées avec l'entreprise et le référent sur le choix des dates | **3**. Entre le 1/01 et le 31/12, dont 3 semaines consécutives entre le 1/05 et le 31/10, les vacances ne peuvent pas tomber pendant les jours de formation | 4. Les contrats sont basés sur 40h/semaine, c'est pourquoi un repos compensatoire est prévu à des jours fixes de l'année | Source: IFAPME

Fiche n°8: Formations Chef d'entreprise à l'IFAPME

Wallonie

En alternance / hors alternance
Type d'enseignement/ de formation

Qualifiant / Entreprenariat - formation de futur indépendant
Objectif d'enseignement/ de formation

Vue d'ensemble

- **Equivalent à la Formation Adultes de l'EFP/SFPME (Bruxelles)**
- En Wallonie
- Objectif: possibilité de démarrer une **activité d'indépendant**
- **Cours de gestion** (prépare à devenir indépendant)
- Formation en **alternance** (en fonction des options) à la pratique d'un métier
  - 4 jours/ semaine en alternance en entreprise
  - 8 heures/ semaine en cours au centre de formation
- Pour les personnes **hors obligation scolaire** (ou répondant aux conditions d'entrée)
- **Possibilité d'accompagnement** : orientation, recherche d'un patron-formateur, suivi de la formation pratique en entreprise, création d'entreprise, accompagnement des entreprises ayant engagés un apprenant, suivi de la formation pratique en entreprise…

Opérateur de formation

IFAPME

Modes et types

Forme de diffusion		*Horaire*		*Emplacement*	
Présentiel	A distance	En journée	En soirée/ hors temps de travail	Centre de formation	Entreprise[1]

Dans certains cas, le stage est obligatoire (ex: pas d'expérience pratique …); possibilité d'alternance (convention de stage

Les cours sont dispensés par des professionnels actifs dans le secteur d'activité

Contexte et objectifs

Niveau de formation

ISCED 4, 5

Certification(s)

- **Diplôme de chef d'entreprise**
  - homologué par la FWB
- **Europass CECAF**

Condition préalable d'entrée

Satisfaire à 1 des 3 exigences :

1. Avoir le **certificat d'apprentissage IFAPME** ***ou*** avoir **terminé les cours** de fin d'apprentissage et **réussir l'examen pratique** au plus tard en fin de 2ème année
2. Avoir réussi le **2ème degré** de l'enseignement secondaire **général, technique ou artistique**, ***ou*** le 3ème degré de l'enseignement secondaire **professionnel** et avoir le certificat de qualification ; CESS pour certaines formations
3. Avoir satisfait à un **examen d'entrée**

Chiffres clés

8.616 inscrits

7 établissements répartis sur **24 implantations**

>200 formations

90 % des diplômés trouvent un emploi[4] dans les **6 mois**

Finance

- **Coût pour l'apprenant**
- Droit d'inscription en fonction des formations : entre 220€ et 350€ ou plus
- **Rémunération de l'apprenant**[2]
- stagiaire titulaire d'un CA, CQ4T ou de CQ6P
  - 1ère année : 816,92 €
  - Années suivantes : 965,45 €
- stagiaire non détenteur de certificats
  - 1ère année : 482,72 €
  - 2ème année : 816,92 €
  - 3ème année : 965,45 €
- **Autres montants en faveur de l'apprenant**
- Prime Construction (secteur construction, bois ou électro-technique): 2.000€
- Incitant + (formation autre métier en pénurie) 350€
- Frais de déplacement, Chèque Mobilité (uniquement dans le secteur de la construction)
- Pécule de vacances
- Allocations familiales[3]
- **Incitants pour entreprises**
- Prime de 750€ la première année à partir de septembre 2022
- Prime pour l'indépendant qui engage son premier stagiaire de 750 € à partir de sept. 202

Statut du public concerné

Age du public concerné

>18 ans

Hors obligation scolaire

Situation du public concerné

Elèves / étudiants | Employés | Demandeurs d'emplois / inactifs | Retraités

Durée de formation

Très court | Court | Moyen | **Long**

3 ans

Possibilité 1 à 2 ans en fonction des compétences déjà acquises

Secteurs / métiers visés

Formation à un **secteur / métier spécifique**

Formation à des **compétences de gestion**

1. Possibilité en fonction de la formation et des compétences déjà acquises **| 2.** Le patron-formateur qui le souhaite peut accorder à ses apprenants des montants plus élevés **| 3.** Au-delà de 715,46 €, ou de 25 ans, les allocations familiales ne sont plus octroyées | **4**. incluant les élèves se ré-inscrivant à une autre formation | **Acronymes:** CA: Certificat d'Apprentissage, CQ: Certificat de Qualification, CECAF : certificat de compétence acquise en formation, **CQ4T**: certificat de qualification de 4ème technique, **CQ6**: 6ème professionnelle, **IFAPME:** Institut wallon de Formation en Alternance et des indépendants et Petites et Moyennes Entreprises | **Source**: IFAPME

Fiche n°8: Parcours type Formation Chef d'entreprise à l'IFAPME

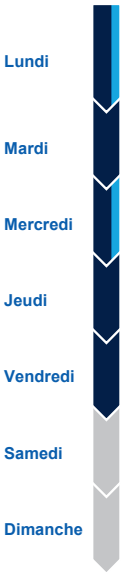
Wallonie

En alternance / hors alternance
Type d'enseignement/ de formation

Qualifiant / Entreprenariat - formation de futur indépendant
Objectif d'enseignement/ de formation

Exemple d'année

Exemple de semaine



Semaine dans son ensemble

- **8h** de **formation par semaine** dans les Centres de formation
  Cours de gestion
- Possibilité de suivre les cours en **horaires décalés**
- **4 jours** en **entreprise par semaine**
- Dispensés par des **formateurs en activité** dans le métier qu'ils transmettent
- En moyenne **2 jours de repos** par semaine
  Peut-être différents des weekends traditionnels

Horaire type en établissement IFAPME

- **Lundi au vendredi : 18:30-22:00** : cours
- **Samedi 9:00-12:00** : cours

Journée type en entreprise

- **8:30-17:00** : travail
  Pause imposée après 4h de travail

Le **cycle** type dure **3 ans**[1] et permet à l'apprenant de combiner cours théoriques en classe ainsi que pratiques en entreprise

L'apprenant peut prendre **différents types de vacances** chaque année[2]

1. Les **vacances annuelles prométrites** (20 à 24 jours en fonction des jours prestés l'année précédente ou 20 jours de vacances européennes) [3]
2. Jours fériés
3. Un **repos compensatoire** dépendant du secteur (e.g.: construction)

1. Parfois 1 à 2 ans en fonction de l'expérience de l'apprenant | **2**. Concertées avec l'entreprise et le référent sur le choix des dates | **3**. dont 2 semaines consécutives entre le 1/05 et le 31/10, les vacances ne peuvent pas tomber pendant les jours de formation | 4. 3 mois à partir du 1 janvier 2023 | **Source**: IFAPME

Fiche n°9: Formation de coordination et d'encadrement à l'IFAPME

Wallonie

En alternance (convention de stage) / hors alternance
Type d'enseignement/ de formation

Qualifiant
Objectif d'enseignement / de formation

Vue d'ensemble

- **Equivalent** à la **Formation Adultes (sans les cours de gestion)** de l'**EFP/SFPME** (Bruxelles)
- En **Wallonie**
- Objectif: s'insérer en tant que **salariés**
- **Pas de cours de gestion** (ne prépare pas à devenir indépendant)
- Formation (**possibilité en alternance**) à l'exercice d'une **fonction salariée, d'adjoint à la direction ou de coordination de projet** : planification des tâches, motivation, coaching, gestion de la communication
  - 4 à 5 jours/ semaine en alternance en entreprise
  - 8 heures / semaine en cours au centre de formation
  - en **horaires décalés**
- Pour les personnes **n'étant plus en obligation scolaire**
- **Possibilité d'accompagnement** : orientation, recherche d'un patron-formateur, suivi de la formation pratique en entreprise, création d'entreprise, etc.

Opérateur de formation

IFAPME

Modes et types

Forme de diffusion		*Horaire*	*Emplacement*		
Présentiel	A distance	En soirée/ hors temps de travail	Centre de formation	Entreprise	*Possibilité de formation en alternance (convention de stage)*

Les cours sont dispensés par des professionnels actifs dans le secteur d'activité

Statut du public concerné

Age du public concerné

>18 ans

Hors obligation scolaire

Situation du public concerné

Elèves / étudiants | Employés | Demandeurs d'emplois / inactifs | Retraités

Durée de formation

Très court | Court | **Moyen** | Long

1 an ou 2 ans

Possibilité d'année préparatoire en plus

Contexte et objectifs

Niveau de formation

ISCED 4, 5

Certification(s)

- **Diplôme de coordination et encadrement**
  - homologué par la FWB
- **Europass CECAF**

Condition préalable d'entrée

Satisfaire à 1 des 3 exigences :

- Avoir le **certificat d'apprentissage IFAPME ou** avoir **terminé les cours** de fin d'apprentissage et **réussir l'examen pratique** au plus tard en fin de 2ème année
- Avoir réussi le **2ème degré** de l'enseignement secondaire **général, technique ou artistique**, ou le 3ème degré de l'enseignement secondaire **professionnel et avoir le certificat de qualification**
- Avoir satisfait à un **examen d'entrée**
- **Année préparatoire** pour certains métiers

Finance

Coût pour l'apprenant

Inscription en fonction des formations entre 220€ et 350€ ou plus

Rémunération de l'apprenant[1]

stagiaire titulaire d'un CA, CQ4T ou de CQ6P

- 1ère année : 816,92 €
- Années suivantes : 965,45 €

stagiaire non détenteur de certificats

- 1ère année : 482,72 €
- 2ème année : 816,92 €
- 3ème année : 965,45 €

plan de formation avec année préparatoire

- 1ère année : 482,72 €
- 2ème année : 579,27 €
- 3ème année : 965,45 €

Autre montants en faveur de l'apprenant

- Prime Construction (secteur construction, du bois ou de l'électro-technique): 2.000 €
- Incitant + (métier en pénurie): 350€
- Frais de déplacements, chèque Mobilité (uniquement dans le secteur de la construction)
- Pécule de vacances
- Allocations (familiales[2] et chômages[3])

Incitants pour entreprises

- Prime de 750€ la première année à partir de septembre 2022
- Prime à l'indépendant qui engage son premier stagiaire de 750 €

Secteurs / métiers visés

Formation à un **secteur / métier spécifique**

Chiffres clés

90 % des diplômés trouvent un emploi[4] dans les **6 mois**

Année préparatoire: **2.429**

Formations[5]: **2.169**

>100 formations

7 établissements répartis sur **24 implantations**

1. Le patron-formateur qui le souhaite peut accorder à ses apprenants des montants plus élevés | **2.** Au-delà de 715,46 €, ou de 25 ans, les allocations familiales ne sont plus octroyées | **3**. dans les formations dans les métiers en pénurie le demandeur d'emploi peut cumuler la plus grande partie de son allocation de chômage avec la rétribution de stage de l'entreprise pendant toute la durée de la formation, et la dégressivité de ses allocations de chômage est gelée | **4**. inclus les apprenants formés qui se réinscrivent à une autre formation | **5**. Incluant les formations continues et les formations de coordination et d'encadrement | **Acronymes:** CECAF : certificat de compétences acquises en formation, **IFAPME:** Institut wallon de Formation en Alternance et des indépendants et Petites et Moyennes Entreprises | **Sources**: IFAPME

Fiche n°9: Parcours type Formation de coordination et d'encadrement à IFAPME

En alternance / hors alternance
Type d'enseignement/ de formation

Qualifiant
Objectif d'enseignement/ de formation

Exemple d'année

- Rentrée scolaire — **Septembre**
- **Octobre**
- **Novembre**
- **Décembre** — Examen théorique; Fermeture des cours pour les congés d'hiver
- **Janvier**
- **Février**
- Fermeture des cours pour les congés de printemps — **Mars**
- **Avril**
- Examens théoriques et pratiques — **Mai**
- **Juin**
- Remise des diplômes — **Juillet**
- **Août** — Fermeture de certains Centres de formations IFAPME une partie des vacances scolaires

Exemple de semaine

Repos | Cours | Alternance

Lundi, Mardi, Mercredi, Jeudi, Vendredi, Samedi, Dimanche

Semaine dans son ensemble

- **8h** de **formation par semaine** dans les Centres de formation *Cours techniques, théoriques et pratiques*
- Cours en **horaires décalés**
- Donnés par des **formateurs en activité** dans le métier qu'ils transmettent
- En moyenne **2 jour de repos** par semaine *Peut-être différents des weekends traditionnels*
- Possibilité de **travailler/** d'effectuer un **stage en entreprise** durant la journée *en moyenne **4 jours** par semaine*
- Les jours de travail dépendent du secteur choisi

Horaire type en établissement IFAPME

- **Lundi – vendredi 18:30-22:00** : cours
- **Samedi 9:00-12:00** : cours

Journée type en entreprise

- **8:30-17:00** : travail *pause imposée après 4h de travail*

Le **cycle** type dure **1 ou 2 ans**

Dans certains cas une **année préparatoire** est nécessaire

Les formations sont données en horaires décalés afin de pouvoir **combiner avec un travail** ou un **stage en entreprise** (parfois obligatoire)

Les vacances dépendent de la **fermeture des centres de formation** et du **contrat de travail/ convention de stage**

Source: IFAPME

Fiche n°10: Apprentissage Jeune à Bruxelles à l'EFP/SFPME

En alternance
Type d'enseignement/ de formation

Qualifiant
Objectif d'enseignement/ de formation

Vue d'ensemble

- **Equivalent** à la formation en alternance pour les jeunes de **l'EFP/SFPME** (Bruxelles)
- A **Bruxelles**
- Objectif: **Apprendre un métier**
- Formation en **alternance** PME à la pratique d'un métier
- **Pas de cours de gestion** (ne prépare pas à devenir indépendant)
  - 3 à 4 jours/ semaine en alternance en entreprise
  - 1 à 2 jours / semaines en cours au centre de formation
- Pour les jeunes de **15 à 23 ans**
- Choix entre **24 métiers**
- Possibilité d'**accompagnement individualisé** pour trouver une entreprise formatrice

Opérateur de formation

efp formateur de talents

Modes et types

Forme de diffusion		*Horaire*	*Emplacement*	
Présentiel	A distance[5]	En journée	Centre de formation	Entreprise

Durée de formation

Très court | Court | Moyen | Long

3 ans

Contexte et objectifs

Niveau de formation
ISCED 3

Certification(s)
- **Certificat d'apprentissage homologué par la FWB**[1]

Condition préalable d'entrée
- **Test de positionnement** (français et mathématiques)
- **Diplôme en fonction de la formation visée**

Rémunération

Rémunération de l'apprenant
- **Forfait mensuel** fixé en fonction du niveau de compétences (A, B, C) et du RMMMG[3]
  - **Niveau A**: 17 % RMMMG, **307,05 €/mois**
  - **Niveau B**: 24 % RMMMG, **433,48 €/mois**
  - **Niveau C**: 32 % RMMMG, **577,97 €/mois**
  - RMMMG à 100 % à 18 ans
- Tout apprenant débute au niveau A
- Transition vers autre niveau relève du référent, moyennant avis du tuteur et en concertation avec l'apprenant
- **Evaluation possible à tout moment** (même en période d'essai)

Autres montants en faveur de l'apprenant
- Frais de **déplacement**
- Prime en cas de **réussite**
- **Pécule de vacances**
- **Allocations familiales**[4]

Incitants financiers

1. En fonction du secteur
- **Financement du coût salarial du jeune:** Fonds ASSS, Fonds MAE
- **Réduction du coût des cotisations ONSS** : Mesure ACTIVA, Reduction groupe-cible « jeune-travailleurs », et « très jeunes travailleurs »
- **Prime Construction** : secteur de la construction, du bois ou de l'électricité: 2.000 €
- **Incitant +** : formation métier en pénurie 350€

2. En RBC
- **Prime tuteur** : **3.000€** pour chaque tuteur[2]
- **Prime jeune**: (maximum 3 fois): 1ère : **500€**, 2ème : **500€**, 3ème : **750€**

Statut du public concerné

Age du public concerné	*Situation du public concerné*
15 - 23 ans	Elèves / étudiants

Secteurs / métiers visés

Formation à un **secteur / métier spécifique**

Chiffres clés

24 métiers

713 Inscrits[6]

Répartition selon le sexe[6]
76% | 24%

Répartition selon l'âge[6]
0% | 35% | 65%
15-18 ans | 19-25 ans | 26-30 ans

Nombre d'inscrit par formation par pôle métier[6]

Alimentation	69
Bien-être	131
Commerce	95
Construction	195
Mobilité	116
Numérique	65
DORA	42

1. Titre donnant accès à la profession pour les métiers protégés et à la formation adultes de chef d'entreprise | **2**. Maximum 4 apprenants par siège d'exploitation | **3**. En 2022: 1.806,16 € | **4**. Maximum jusqu'à 25 ans, >562,23 € : allocations familiales ne sont plus octroyées pour le mois concerné, 2021 | **5**. Système de cours via Teams mis en place pour la rentrée académique 2020-2021 | **6**. 2020, | **Acronymes: RRMG**: Revenu Mensuel Moyen Minimum Garanti, **Source**: EFP Rapport d'activité 2020

Fiche n°10: Parcours type de l'Apprentissage Jeune à l'EFP/SFPME

En alternance
Type d'enseignement/ de formation

Qualifiant
Objectif d'enseignement/ de formation

Année type

- Fermeture des cours théorique durant l'été → **Septembre**
- **Octobre** — Rentrée scolaire/ reprise des cours théorique
- période d'essai pour nouveau contrat d'alternance (1 à 3 mois) → **Novembre**
- **Décembre** — Vacances de Noël
- **Janvier**
- **Février**
- **Mars**
- **Avril**
- **Mai**
- **Juin** — Examen théorique
- 3 semaines consécutives de vacances → **Juillet**
- **Août** — Fermeture des cours théorique durant l'été

Semaine type

Semaine dans son ensemble

- Total **38h/semaine** (cours et temps en entreprise inclus)
- **1 à 2 jours** de **formation par semaine** dans les Centres de formation
  Cours généraux (Communication, Mathématique, Économie, Droit), techniques, théoriques et pratiques
- **3 à 4 jours** en **entreprise par semaine**
- Dispensés par des **formateurs en activités** dans le métier qu'ils transmettent
- En moyenne **2 jours de repos** par semaine
  Peut-être différents des weekends traditionnels

Journée type en établissement EFP

- **8:30-16:30** : Cours

Journée type en entreprise

- **8:30-17:00** : travail
  pause imposée après 4h de travail

Le **cycle** type dure **3 ans** et permet à l'apprenti de combiner cours théorique en classe ainsi que pratique en entreprise

Il est possible de s'inscrire toute l'année[1]

L'apprenti peut prendre **différents types de vacances** chaque année[2]

1. Les **vacances annuelles proméritées** (20 à 24 jours en fonction des jours prestés l'année précédente ou 20 jours de vacances européennes)
2. 4 semaines de **vacances "scolaires", non-rétribuées**[3]
3. Un **repos compensatoire** dépendant du secteur (e.g.: construction)

1. Si le contrat est signé avant le 31/12, il est possible de suivre les cours. Si non, l'apprenti travaille 5 jours en entreprise et les cours commence l'année suivante | **2**. Concertées avec l'entreprise et le référent sur le choix des dates | **3**. Entre le 1/01 et le 31/12, dont 3 semaines consécutives entre le 1/05 et le 31/10, les vacances ne peuvent pas tomber pendant les jours de formation,

Fiche n°11: Formation Adultes à l'EFP/SFPME

En alternance
Type d'enseignement/ de formation

Qualifiant / Entreprenariat - formation de futur indépendant
Objectif d'enseignement/ de formation

Vue d'ensemble

- **Equivalent** à la formation en **chef d'entreprise** de l'**IFAPME** (Wallonie)
- A **Bruxelles**
- Objectif: possibilité de démarrer une activité d'**indépendant**
- Formation en **alternance** PME à la pratique d'un métier
- **Possibilité** de suivre **uniquement** la **formation accélérée à la gestion** (en plein temps de 16 semaines)[3]
- **Cours de gestion** (prépare à devenir indépendant)[3]
  - **3 à 4 jours**/ semaine en alternance en **entreprise**
  - **1 à 2 jours** / semaines en **cours** au centre de formation
- Pour les personnes de **minimum 18 ans**
- Choix entre 90 métiers
- **Possibilité d'accompagnement** individualisé pour trouver une entreprise formatrice

Opérateur de formation

efp

Contexte et objectifs

Niveau de formation

ISCED: none, 2,3,4,5

Certification(s)

- **Diplôme de chef d'entreprise** (homologué par la FWB)
- **Diplôme de coordination et d'encadrement** (homologué par la FWB)
- **Accès à la profession**

Condition préalable d'entrée

- Avoir **18 ans** accomplis au 31/12 de l'année d'inscription
- Répondre à l'**une des conditions suivantes**:
  - 4ème année secondaire réussie dans l'enseignement général, technique ou artistique (**CESI/CE2D**)
  - 6ème année secondaire réussie dans l'enseignement professionnel (**CE6P ou CQ6P**)
  - **Certificat d'apprentissage**
  - Examen d'admission aux conditions générales (**CESI/CE2D**)
  - **Test d'entrée** en français et mathématiques
- Assister à une séance d'information OBLIGATOIRE en ligne - disponible dans les jours à venir

Modes et types

Forme de diffusion		*Horaire*		*Emplacement*	
Présentiel	A distance	En journée	En soirée/ hors temps de travail (WE)	Centre de formation	Entreprise

Statut du public concerné

Age du public concerné

>18 ans

Situation du public concerné

Elèves / étudiants — Employés — Demandeurs d'emplois / inactifs

Durée de formation

Très court — Court — **Moyen** — **Long**

1 à 3 ans

Condition préalable d'entrée
Diplôme

Finance

Coût pour l'apprenant

- **Frais d'inscription** en fonction de la formation (ex arboriste 325€/an, agent immobilier: 395€/an…)
- **Gratuité pour demandeurs d'emploi** reconnus par Actiris (**1.274** personnes en 2020)

Rémunération : allocation d'apprentissage

- En fonction du niveau de compétences[2] : 319,45€, 450,99 € et 601,32€[3] pour niveau A, B et C respect.
- Frais de **déplacement**
- Prime en cas de **réussite**
- **Pécule de vacances**
- **Allocations de chômage**[1]

Chiffres clés

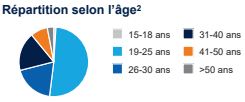
5.377 Inscrits[2]

>90 métiers

Répartition selon le sexe[2]

55% — 45%

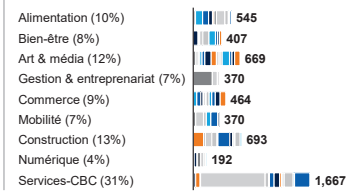
Répartition selon l'âge[2]



Secteurs / métiers visés

Formation à un **secteur / métier spécifique**

Inscrits par formation par pôle métiers[2]



1. le demandeur d'emploi peut cumuler la plus grande partie de son allocation de chômage avec la rétribution de stage pendant toute la durée de formation, la dégressivité des allocations est gelée | 2. 2020 | 3. à Bruxelles et en Wallonie, ce certificat est obligatoire pour pouvoir exercer une activité commerciale ou artisanale, que ce soit à titre principal ou complémentaire |
2. Trois niveaux de compétences : A, B et C, qui correspondent généralement à une année de formation
3. Montants avant l'indexation du 1/11/2022, indexés en août 2022

Fiche n°11: Formation Adultes à l'EFP/SFPME

En alternance
Type d'enseignement/ de formation

Qualifiant / Entreprenariat - formation de futur indépendant
Objectif d'enseignement/ de formation

Vue d'ensemble

- **Equivalent** à la formation en **chef d'entreprise** de l'**IFAPME** (Wallonie)
- A **Bruxelles**
- Objectif: possibilité de démarrer une activité d'**indépendant**
- Formation en **alternance** PME à la pratique d'un métier
- **Possibilité** de suivre **uniquement** la **formation accélérée à la gestion** (en plein temps de 16 semaines)[1]
- **Cours de gestion** (prépare à devenir indépendant)[1]
  - **3 à 4 jours**/ semaine en alternance en **entreprise**
  - **1 à 2 jours** / semaines en **cours** au centre de formation
- Pour les personnes de **minimum 18 ans**
- Choix entre 90 métiers
- **Possibilité d'accompagnement** individualisé pour trouver une entreprise formatrice

Opérateur de formation

efp

Contexte et objectifs

Niveau de formation

ISCED: none, 2,3,4,5

Certification(s)

- **Diplôme de chef d'entreprise** (homologué par la FWB)
- **Diplôme de coordination et d'encadrement** (homologué par la FWB)
- **Accès à la profession**

Condition préalable d'entrée

- Avoir **18 ans** accomplis au 31/12 de l'année d'inscription
- Répondre à l'**une des conditions suivantes**:
  - 4ème année secondaire réussie dans l'enseignement général, technique ou artistique (**CESI/CE2D**)
  - 6ème année secondaire réussie dans l'enseignement professionnel (**CE6P ou CQ6P**)
  - **Certificat d'apprentissage**
  - Examen d'admission aux conditions générales (**CESI/CE2D**)
  - **Test d'entrée** en français et mathématiques
- Assister à une séance d'information OBLIGATOIRE en ligne - disponible dans les jours à venir

Modes et types

Forme de diffusion — Présentiel; A distance

Horaire — En journée; En soirée/ hors temps de travail (WE)

Emplacement — Centre de formation; Entreprise

Statut du public concerné

Age du public concerné

>18 ans

Situation du public concerné

Elèves / étudiants; Employés; Demandeurs d'emplois / inactifs

Durée de formation

Très court; Court; **Moyen**; **Long**

1 à 3 ans

Condition préalable d'entrée
Diplôme

Secteurs / métiers visés

Formation à un **secteur / métier spécifique**

Finance

Coût pour l'apprenant

- **Frais d'inscription** en fonction de la formation (ex arboriste 325€/an, agent immobilier: 395€/an…)
- **Gratuité pour demandeurs d'emploi** reconnus par Actiris (**1.274** personnes en 2020)

Rémunération : allocation d'apprentissage

- En fonction du niveau de compétences[2] : 319,45€, 450,99 € et 601,32€[3] par niveau A, B et C respect.
- Frais de **déplacement**
- Prime en cas de **réussite**
- **Pécule de vacances**
- **Allocations de chômage**[4]

Chiffres clés

5.377 Inscrits[5]

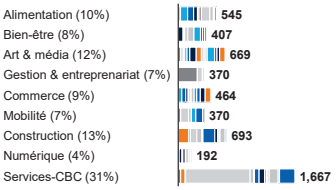
>90 métiers

Répartition selon le sexe[5]

55% 45%

Répartition selon l'âge[5]

Inscrits par formation par pôle métiers[5]



1. A Bruxelles et en Wallonie, ce certificat est obligatoire pour pouvoir exercer une activité commerciale ou artisanale, que ce soit à titre principal ou complémentaire 2. Les niveaux de compétence correspondent généralement à une année de formation 3. Montants avant l'indexation du 1/11/2022, indexés en août 2022 4. Le demandeur d'emploi peut cumuler la plus grande partie de son allocation de chômage avec la rétribution de stage pendant toute la durée de formation, la dégressivité des allocations est gelée 5. Chiffres pour 2020

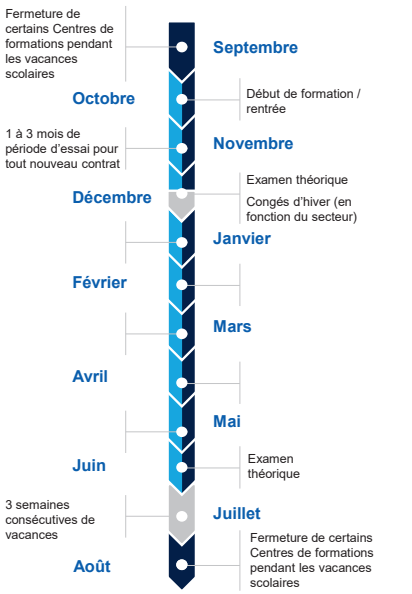
Source : EFP Rapport d'activité 2020

Fiche n°11: Parcours type Formation Adultes à l'EFP/SFPME

En alternance
Type d'enseignement/ de formation

Qualifiant / Entreprenariat - formation de futur indépendant
Objectif d'enseignement/ de formation

Exemple d'année



Exemple de semaine

Repos; Cours; Alternance

Semaine dans son ensemble

- **Total** de **38h par semaine** (cours et temps en entreprise compris)
- **1 à 2 jours** de **formation par semaine** dans les Centres de formation
  Cours techniques, théoriques et pratiques
- Possibilité de suivre les cours en **horaires décalés**
- **3 à 4 jours** en **entreprise par semaine**
- Dispensés par des **formateurs en activités** dans le métier qu'ils transmettent
- En moyenne **1 jour de repos** par semaine
  Peut-être différents des weekends traditionnels

Horaire type en établissement IFAPME

- **Lundi 20:00-22:00** : cours
- **Mercredi 20:00-22:00** : cours
- **Samedi 9:00-12:00** : cours

Journée type en entreprise

- **8:30-17:00** : travail
  pause imposée après 4h de travail

Le **cycle** type dure **3 ans**[1] et permet à l'apprenant de combiner cours théorique en classe ainsi que pratique en entreprise

L'apprenti peut prendre **différents types de vacances** chaque année[2]

1. Les **vacances annuelles proméritées** (20 à 24 jours en fonction des jours prestés l'année précédente ou 20 jours de vacances européennes) [3]
2. Jours feriés
3. Un **repos compensatoire** dépendant du secteur (e.g.: construction)

1. Parfois 1 à 2 ans en fonction de l'expérience de l'apprenti | **2**. Concertées avec l'entreprise et le référent sur le choix des dates | **3**. dont 2 semaines consécutives entre le 1/05 et le 31/10, les vacances ne peuvent pas tomber pendant les jours de formation

Fiche n°12: Formation Forem (hors formation alternée)

Wallonie

Formation professionnelle
Type d'enseignement/ de formation

Qualifiant / Savoir-être et savoir-faire transversaux
Objectif d'enseignement/ de formation

Vue d'ensemble

- **Equivalent** au **Bruxelles Formation (Bruxelles)**
- Objectif: Apprendre un **métier** ou des **compétences transversales** (ex numérique, langues, …)
- **Plus de 300 formations**
- **En Wallonie**
- Formation professionnelle organisée par le **service public**
  - **Compétences de base** et des **remises à niveau** ciblées sur un projet professionnel
  - **Formations continues**/ pour entreprises
  - **Formations qualifiantes**
- Possibilité de stage et **formation en entreprise**
- **Large choix de domaines couverts**: la construction, l'Horeca, la vente, les services aux personnes, l'industrie technologique, la logistique, les métiers de bureau et de services, les langues, le management et les technologies de l'information et de la communication (TIC)…

Niveau de formation

ISCED: none, 2,3,4,5

Certification(s)

CECAF, Europass, Attestation de formation professionnelle

Condition préalable d'entrée

- **Connaissances pré-requises**
  - Test
  - Certificat
  - En fonction de la formation
- **Condition administrative** en fonction de la formation
  (ex: participation à séance d'information, CV, entretien de motivation, visite médicale …)

Chiffres clés

>300 formations

7.065 formés dans les métiers en pénurie[2]

22.870 demandeurs d'emploi formés[2]

6/10 formations dédiées aux métiers en pénurie

4.725 travailleurs formés dans les centres[2]

48,3 % des formés trouvent un emploi dans les **6 mois**

31.262 Jeunes en stage d'insertion[2]

67,13% des formés trouvent dans les **12 mois**

Opérateur de formation

LE FOREM · BRUXELLES FORMATION · IFAPME · L'interfédé CISP · Missions régionales pour l'Emploi

Finance

Coût d'inscription

- **Variable** (en fonction de la formation, ex 72,20€ pour formation en œnologie)
- **Gratuite** pour
  - Chômeurs complets indemnisés
  - Personnes dépendantes de l'AVIQ
  - Bénéficiaires d'allocation
  - Etudiants de moins de 18 ans

Aide à la formation

- Congé-éducation payé
- Chèques Outplacement
- Chèques-Formation
- Crédit-Adaptation
- Fonds de l'expérience professionnelle

Incitants financier

- **Prime Construction**[1] **:** formation dans le secteur de la construction, du bois ou de l'électricité, **2.000 euro**
- **Incitant +** [1]**:** formation dans un autre métier en pénurie, **350€**

Modes et types

Forme de diffusion: Présentiel, A distance

Horaire: En journée, En soirée/ hors temps de travail, WE, Flexible

Emplacement: Centre de formation, Centre de Compétences, Entreprise

Pour certaines formations, le stage en entreprise est obligatoire

Statut du public concerné

Situation du public concerné

Demandeurs d'emplois / inactifs · Travailleurs

Le Forem est en pratique ouvert à tout public

Durée de formation

Très court · Court · Moyen · Long

Variable

- Dans la **durée** (2h, 40h, 2 semaines, 1 mois, 1 an, 18 mois …)
- Dans la **fréquence** (ponctuel, quotidien, bi-hebdomadaire …)

Secteurs / métiers visés

Formation à un **secteur / métier spécifique**

Formation à des **compétences** (pas de secteur/métier en particulier)

1. formations suivies sous contrat de formation professionnelle ou sous contrat de formation alternée, auprès du Forem, d'un Centre de Compétence ou de l'IFAPME | 2. 2021 | 3. Optionnel | **Source**: Forem

Fiche n°13: Formation alternée FOREM

Wallonie

Formation alternée
Type d'enseignement/ de formation

Qualifiant / Savoir-être et savoir-faire transversaux
Objectif d'enseignement/ de formation

Vue d'ensemble

La formation alternée est similaire à une formation en alternance de plus courte durée

- A été introduite en 2014 et destine **uniquement à l'apprentissage d'une profession**
- Ne prépare pas à la poursuite d'études supérieures
- Permet d'obtenir le certificat de compétences acquises en formation (parfois autre type de certification tel que l'agrément de soudure, l'agrément type Cedicol…)
- Le FOREM est en charge de
  - Suivre le bénéficiaire tout au long de l'exécution du contrat au travers du plan d'actions prévu par un accompagnement individualisé
  - Informer les employeurs et les demandeurs d'emploi du dispositif de la formation alternée

Niveau de formation

ISCED 3 à 5

Certification(s)

ACP : Attestation **dispensant le bénéficiaire de** la formation alternée de

- La **première année** du cycle complet de formation « **chef d'entreprise** »
- La « **formation de coordination et d'encadrement** » à l'IFAPME
- L'**année préparatoire** relative à ces deux formations

Condition préalable d'entrée

Demandeurs d'emplois de 18 à 25 ans disposant au max. du CESS
Ou
Demandeurs d'emplois inscrites dans une cellule de reconversion (sans limites d'âge) suite à un licenciement collectif

Finance

En 2022, FOREM a reçu **69.066 Milliers d'euros** visé à l'organisation des formations

Une indemnité mensuelle pour les apprenants de **350 euros** nets de charges sociales (où de **450 euros** pour les métiers en pénurie)

Chiffres clés

23 centre de compétences

300-400 Apprenants en alternance

Opérateur de formation

forem · IFAPME

D'autres acteurs communales comme par ex., Mirewapi[1]

Modes et types

Forme de diffusion: Présentiel

Horaire: En journée, En soirée/ hors temps de travail, WE, Flexible

Emplacement: Centre de formation, Entreprise agréée

50-80 % en entreprise

Statut du public concerné

Age du public concerné

Tout public

Situation du public concerné

Demandeurs d'emplois / inactifs

Durée de formation

Très court · Court · Moyen · Long

Dure entre 3 mois (minimum) et 12 mois (maximum)

Secteurs / métiers visés

Formation à un **secteur / métier spécifique**

Par exemple,
Carreleur
Collaborateur administratif
Couvreur tuiles et ardoises
Déclarant en douane
Dispatcher
Maçon
Magasinier
Menuisier d'intérieur
Monteur en chauffage et sanitaire
Operateur polyvalent de poste
Technicien frigoriste
Vendeur en magasin

1. ASBL qui a pour objectif la mise à l'emploi des personnes ayant des difficultés d'insertion sur le marché de l'emploi dans la Wallonie Picarde | **Acronyme: ACP**: attestation des compétences professionnelles acquises en formation | **Sources** : OFFA, FOREM, MIREWAPI, Décret relatif a la formation alternée (Février 2014), Budget des recettes de la Région wallonne pour l'année budgétaire 2022

Fiche n°14: Formation au sein de Bruxelles Formation

Formation professionnelle
Type d'enseignement/ de formation

Qualifiant / Savoir-être et savoir-faire transversaux
Objectif d'enseignement/ de formation

Vue d'ensemble

- **Equivalent** au **Forem** (Wallonie)
- Objectif: Apprendre un **métier** ou des **compétences transversales** (ex numérique, langues, …)
- **Plus de 300 formations**
- **En RBC**
- Formation professionnelle organisée par le **service public**
  - **Formations de base** et des **remises à niveau** ciblées sur un projet professionnel
  - **Formations continues**/ pour entreprises
  - **Formations qualifiantes**
- Possibilité de stage et **formation en entreprise**
  - **Non rémunérés** sous contrat de formation avec Bruxelles formation ou partenaire (stage d'observation, de fin de formation, d'immersion linguistique)
  - **Rémunérés** (FIRST pour >30 ans pour 3 à 6 mois via Actiris, FPIE 1 à 6 mois, CIP max 6 mois)
- **Large choix de domaines couverts**: la construction, l'horeca, la vente, les services aux personnes, l'industrie technologique, la logistique, les métiers de bureau et de services, les langues, le management et les technologies de l'information et de la communication (TIC)…

Opérateur de formation[3]

BRUXELLES FORMATION

Dispense ses propres formations et conventionne des partenaires

Modes et types

Forme de diffusion
Présentiel | A distance

Horaire
En journée | En soirée/ hors temps de travail | Flexible

Emplacement
Centre de formation | Entreprise

Statut du public concerné

Age du public concerné
18-29 ans

Situation du public concerné
Demandeurs d'emplois / inactifs | Personnes en situation d'handicap | Employés

Durée de formation

Très court | **Court** | **Moyen** | Long

Durée variable (eg: 40h, 2 fois par semaines étalé sur 1 an, 1 mois …)

Contexte et objectifs

Niveau de formation
ISCED: none, 2,3,4,5

Certification(s)
CeCAF, CAFS, Europass, attestation de formation professionnelle, Titre de compétence
Aucun diplôme n'est délivré (sauf exception)

Condition préalable d'entrée
- **Belges**, les **étrangers avec titre de séjour valide**
- Personnes **non bruxelloises** avec **document** de mobilité interrégionale du **VDAB, Forem ou ADG**
- Répondre à au moins **une des conditions** suivantes:
  - **Chercheur d'emploi** inscrit auprès d'Actiris, FOREM, VDAB, ADG
  - **Formation en dehors des heures de travail**
  - Suivre une formation **à la demande de l'employeur**
  - Être en **incapacité de travail** et **ne plus être en mesure d'exercer** son métier
- **Prérequis spécifiques** en fonction de la formation

Finance

Coût pour l'apprennant
- **0€** (matériel compris)

Prime
- Chercheur d'emploi d'Actiris, inoccupé ou à temps partiel : **2€/ heure de formation + frais de déplacement**
- Personnes en incapacité de travail reconnu par l'INAMI: **5€/ heure de formation**

Secteurs / métiers visés

Formation à un **secteur / métier spécifique**

Formation à des **compétences** (pas de secteur/métier en particulier)

Chiffres clés

>300 formations

- **13.409** chercheurs d'emploi formés[1]
- **1.912 (ou 2.149)**[2] formation en entreprise
- **5.868** travailleurs et statut « hors chercheurs d'emploi formés[1]

70.4% de sorties vers l'emploi et/ou reprise d'études ou de formation (après formation qualifiante)

1. 2020, formés par Bruxelles Formation et ses partenaires conventionnés, Inclus les formations en entreprise | **2.** « 1.912 » selon le rapport de 2020, « 2.149 » selon le site internet | **3.** liste non exhaustive | **Acronyme**: **CeCAF**: Certificat de compétences acquises en formation, **CAFS**: Certificat d'acquis de formation spécifique, **FPIE**: Formation Professionnelle Individuelle en entreprise, **CIP**: Convention d'immersion professionnelle | **Source**: Bruxelles Formation

Fiche n°15: Centre d'Insertion Socio Professionnelle (CISP)

Insertion socio-professionnelle
Type d'enseignement/ de formation

Professionnalisant, orientant et savoirs de base (alphabétisation, mathématiques, français, digital …)
Objectif d'enseignement/ de formation

Vue d'ensemble

Ces formations sont organisées en 153 centres CISP qui sont des associations locales à vocation socio professionnelle et de CPAS qui sont offertes aux adultes de plus de 18 ans peu scolarisés et fragilisés par rapport au marché de l'emploi. Elles regroupent 2 méthodologies: les DéFI1 qui offrent des modules théoriques couplés à des stages en entreprise; et les EFT2 dont l'objectif est de former les stagiaires sur chantiers en situation réelle

- Soutient les personnes dans une perspective **d'émancipation sociale**, de **développement personnel** et **d'insertion durable**
- **Parcours individualisés** (durée de formation, rythme d'apprentissage et contenu des formations) au regard des **besoins spécifiques** du stagiaire en prenant en compte la **personne dans sa globalité**
- Accompagne les personnes dans le développement des connaissances, compétences et comportements pour **accéder à un emploi ou à une formation qualifiante** à travers des formations pratiques et des stages; tout en offrant un suivi personnalisé et adapté à chacun
- Forme sur base de 3 axes principaux: l'**orientation professionnelle**, la **formation de base** et la **formation professionnalisante**
- Recourt à une pédagogie spécifique pour permettre aux stagiaire **d'acquérir des compétences générales et techniques**, tout en bénéficiant d'un **accompagnement psychosocial**
- **Equivalent** en Wallonie **des OISP bruxelloises**

Modes et types

Forme de diffusion
Présentiel | A distance

Emplacement
Centre de formation | Entreprise

La priorité est la formation en présentiel, ce qui peut inclure des compléments dispensés en ligne

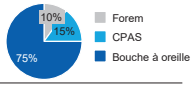
Statut du public concerné

Age du public concerné
>18 ans

Le décret de 2013 définit très strictement dans l'article 5 les conditions pour rentrer en CISP, qui s'adresse aux adultes de plus de 18 ans qui inclue
- **Demandeurs d'emploi** qui n'ont pas leur diplôme de fin d'études secondaire (CESS)
- Demandeurs d'emploi de longues durée (qui ont peu travaillé dans les 2 dernières années)
- Personnes **détenues**
- Personnes **étrangères peu scolarisées**
- Personnes qui reçoivent une **aide sociale** ou une **indemnité mutuelle**

Provenance du public en %

Le CISP part du principe qu'une personne venant volontairement sera plus motivée et mobilisée vis-à-vis de la formation, ce qui augmente les chances de réussites



Durée de formation

Les formations proposées pas le CISP ont des durées variables car elles sont **personnalisées** en fonction des **besoins du stagiaire**; elles peuvent durer de **quelques semaines à plus de 18 mois**

Contexte et objectifs

Chiffres clés

400+ formations en Wallonie en 2019
Près de **6 millions d'heures** de formation en 2019, avec une durée moyenne de 386h par stagiaire
15.323 apprenants formées en 2019
20 % du public a entre **18 et 25 ans**, un **chiffre en hausse** dû à l'**augmentation du taux de décrochage** tôt dans l'enseignement
25 % de remise en emploi en moyenne
28 % des stagiaires ont **arrêté la formation** avant son terme, **dont ¼ ont abandonné** en 2019
X% des **stagiaires** suivent une **autre formation**
153 centres CISP agréés en 2022, généralement situés **proches** des **stagiaires**
Tous les 6 ans, les CISP doivent déposer une **demande d'réagrément**[3]
Chaque année les CISPs ont la possibilité de réintroduire un dossier d'évolution d'offre de formation[4]

Les CISP sont **financés à l'heure de formation par stagiaire** au **tarif de 16,30 €** en 2022

Certification(s)

Les CISPs **ne sont pas des organismes certifiants**

Effet de droit de l'**attestation de fin de formation CISP** :
- **Valorisation du stagiaire** et des **compétences acquises** (dont les soft skills)
- Accès à l'**emploi**
- Accès à d'**autres formations**
- Accès à la **validation des compétences**

Aides qu'un participant reçoit durant la formation CISP:
- Suspension de la disponibilité active sur le marché de l'emploi pour tout stagiaire
  - Pour les stagiaires en DéFI: gel de la dégressivité des allocations de chômage
- Conservations des **allocations sociales éventuelles** (dépendamment du statut initial du stagiaire)
- Obtention d'**un euro brut pour chaque heure de formation suivie**
- **Aide pour les frais de déplacements** et de **garde d'enfants** (sur demande en EFT)

Secteurs / métiers visés

Orientation professionnelle permet à l'apprenant d'envisager différentes alternatives qui favorisent son insertion socioprofessionnelle

Formation de base vise l'acquisition de connaissances élémentaires, compétences générales et techniques utiles a l'insertion socioprofessionnelle

Formation professionnalisante vise l'apprentissage nécessaires a l'exercice d'un métier déterminé (par ex, commerce, construction, spectacle …)

70 % des stagiaires ont suivi une formation DéFI (2020)
30 % des stagiaires ont suivi une formation EFT(2020)

Secteurs d'activités des CISP:
EFT: bâtiment, services à domicile, vente, hôtellerie, couture …
DéFI: informatique, alphabétisation, FLE[5], soins infirmiers, remise a niveau, développement personnel …

1. Défis de formation et d'insertion | 2. Entreprise de formation par le travail | 3. Un nouveau centre CISP est d'abord agréé pour un epériode de 2 an | 4. Les CISPs doivent déposer leur demande pour fin août. Si l'accord est donné par le gouvernement, il est valable à partir du 1er janvier de l'année qui suit | 5. français langue étrangère | **Sources**: Centres d'Insertion Socioprofessionnelle (CISP), Wallonie emploi formation SPW. Chiffres clés 2019 du secteur CISP en Wallonie, Interfédé, 2019. Entretien. Analyse des données précarité – Stagiaire 2020, Interfédé 08/2021. Stagiaire et offre de formation des CISP

Fiche n°15: Exemple de parcours EFT en CISP

Wallonie

Insertion socio-professionnelle
Type d'enseignement/ de formation

Professionnalisant, orientant et savoirs de base (alphabétisation, mathématiques, français, digital …)
Objectif d'enseignement/ de formation

Exemple d'une semaine type en EFT

Informations générales

Public visé en Wallonie sans emploi et sans CESS

Les EFT ne sont pas subsidiées à 100% car elles développent une activité économique comme support à la formation et génèrent par conséquent un revenu.

Ce revenu permet par exemple de payer le 1€ brut de l'heure, les frais de déplacements et les gardes d'enfants aux stagiaires EFT

Semaine type

Formation en milieu professionnel | Formation en Centre | Repos

Lundi
Mardi
Mercredi
Jeudi
Vendredi
Samedi
Dimanche

Formation pratique
Axée sur la pratique par une **formation par le travail** et mise en situation réelle du travailleur.

Stages peuvent être offerts en **entreprise** selon disponibilités

Formation théorique
Assuré par le formateur pratique au cours de la formation

Outre la théorie se référant à la formation pratique, **une formation d'ordre général est assurée** par les accompagnateurs sociaux

La formation est à la fois **collective** (par ex. réflexion autour du thème de l'emploi et du chômage, régler les conflits …) et **individuelle** (par ex. remise à niveau en français et mathématiques, élaboration d'un CV …)

Journée type
Formations de 8h-16h30

Au-delà de la formation professionnelle, **l'apprenant est appelé à développer d'autres compétences de base:** la régularité professionnelle, le travail de qualité, la **valorisation personnelle**, la réinsertion, l'alternative professionnelle, **la remise à niveau** des connaissances, la remobilisation sociale et professionnelle, **la recherche active d'un emploi**

1. Centre CISP basé en Wallonie en région du Luxembourg. **Sources**: Interfede

Fiche n°15: Exemple de parcours DéFI en CISP

Wallonie

Insertion socio-professionnelle
Type d'enseignement/ de formation

Professionnalisant, orientant et savoirs de base (alphabétisation, mathématiques, français, digital …)
Objectif d'enseignement/ de formation

Exemple d'une semaine type en DéFI

Informations générales

Public visé en Wallonie sans emploi et sans CESS

En Défi, les stagiaires bénéficient d'un contrat de formation professionnelle délivré par le Forem.

Suite à cela, c'est le Forem qui paie le 1€ brut de l'heure, les frais de déplacements et les gardes d'enfants aux stagiaires EFT

Semaine type

Formation en milieu professionnel | Formation en Centre | Repos

Lundi
Mardi
Mercredi
Jeudi
Vendredi
Samedi
Dimanche

Formation **théorique et pratique** : assurée par divers formateurs, la formation est constituée d'une **alternance de modules de formation théorique** et d'**exercices pratiques**, le plus souvent **complétés par des stages** en entreprises de maximum 520h

La formation est à la fois **collective** (par ex. réflexion autour du thème de l'emploi et du chômage, régler les conflits …) et **individuelle** (par ex. remise à niveau en français et mathématiques, élaboration d'un CV …)

Journée type
Formations de 8h-16h30

Au-delà de la formation professionnelle, **l'apprenant est appelé à développer d'autres compétences de base:** la régularité professionnelle, le travail de qualité, la **valorisation personnelle**, la réinsertion, l'alternative professionnelle, **la remise à niveau** des connaissances, la remobilisation sociale et professionnelle, **la recherche active d'un emploi**

1. Centre CISP basé en Wallonie en région du Luxembourg. **Sources**: Interfede

Fiche n°16: Organisme d'Insertion Socio Professionnelle (OISP)

Insertion socio-professionnelle
Type d'enseignement/ de formation

Pré-qualifiant, orientant et Savoirs transversaux (mathématiques, français) et alphabétisation
Objectif d'enseignement/ de formation

Vue d'ensemble

Les OISP, organisés en 50 centres en RBC[1], ont pour objectif de donner plus de chances aux chercheurs d'emploi peu qualifiés de plus de 18 ans qui n'ont pas obtenu le CESS. Des formations de base sont principalement dispensées dans ces centres durant la journée

- Offre des formations qui permettent de maîtriser la lecture et l'écriture, **d'acquérir des compétences de base** et surtout **d'obtenir une qualification professionnelle** afin de **poursuivre une formation ou de rechercher un emploi**
- Assiste lors de **recherches d'emploi**, en considérant la personne dans son ensemble, c'est pourquoi, un **appui psychosocial** peut être fourni tout au long du parcours
- **Equivalent des CISP** en Région Bruxelles Capital

Contexte et objectifs

Chiffres clés

Volume de **formations** : près **de 1,6 millions d'heures** en RBC

 # d'apprenants : **4.000+ de DE formés** chaque année en moyenne

 # de centres : **50** OISP en RBC

La **formation est gratuite** pour les bénéficiaires

Certification(s)

En fin de formation, l'apprenant reçoit une « attestation de participation » ou un « certificat d'acquis ou de compétences ». Ce document reprend les modules de formation ainsi que les compétences métier suivies et acquises.

Formations offertes

- **Alphabétisation** : pour ceux qui n'ont pas été ou très peu à l'école (apprendre à lire et à écrire)
- **Formation de base** : remise à niveau, surtout en français et calcul, pour se préparer à entrer en formation qualifiante et à réussir les tests d'entrée
- **Préformation** : acquérir des compétences de base liées à un métier. Elle vise l'acquisition de prérequis professionnels indispensables pour entrer en formation qualifiante
- **Formation qualifiante** : permet d'acquérir des compétences professionnelles nécessaires à l'exercice d'un métier ou d'une fonction. Elle vise une qualification permettant d'accéder à un emploi rémunéré
- **Formation par le travail** : permet à la fois de remettre à niveau tes connaissances générales et d'acquérir, par la pratique, des compétences liées à un métier

Modes et types

Forme de diffusion	*Horaire*	*Emplacement*		
Présentiel	En journée	Centre de formation	Entreprise	

Les cours et stages sont **dispensés en journée**, les formations générales sont données parfois à temps partiel, et les formations qualifiantes, généralement à temps plein de durée variable

Statut du public concerné

Age du public concerné	*Situation du public concerné*
>18 ans	Demandeurs d'emplois / inactifs

Le OISP s'adresse aux **adultes de plus de 18 ans** qui sont demandeurs d'emploi qui n'ont pas obtenu le certificat d'enseignement secondaire (CESS). Un en-tretien et des tests peuvent être requis à un apprenant avant de commencer son parcours dans l'OISP

Soutien qu'un demandeur d'emploi reçoit pendant la formation :

- Formation gratuite
- Aide pour les frais de déplacements
- Obtention de deux euros pour chaque heure de formation suivie

Secteurs / métiers visés

Une palette de formations dans de nombreux domaines et métiers existe. Par exemple, dans l'Horeca, bureautique, construction, l'aide aux personnes, l'animation culturelle, la bureautique, la maintenance …

1. Région Bruxelles Capital. **Sources**: OISP, formations pour les moins qualifiés, Bruxelles-J, aout 2021. Organismes d'Insertion Socioprofessionnelle (OISP) & Centres d'Insertion Socioprofessionnelle (CISP), Formations SIEP. Organismes d'insertion socioprofessionnelle (OISP), Infor Jeunes Bruxelles, 2019. Organisme d'insertion socioprofessionnelle, HEC Liège, Febisp

Fiche n°16: Exemple de formation OISP

Insertion socio-professionnelle
Type d'enseignement/ de formation

Pré-qualifiant, orientant, savoirs transversaux (mathématiques, français) et alphabétisation
Objectif d'enseignement/ de formation

Exemple : Ateliers du soleil en formation d'alphabétisation basé en région RBC

Vue d'ensemble de l' établissement

Le centre Ateliers du Soleil forme des citoyens d'origine étrangère pour qu'ils puissent intégrer les valeurs, les coutumes et le mode de fonctionnement de la société d'accueil. Ainsi, les Bruxellois d'origine étrangère sont amenés progressivement à participer activement à la vie de leur ville

Description de la formation d'alphabétisation

Apprentissage du **français oral**, de la **lecture** et de l'**écriture**. Cours de "**vie sociale**" afin de **mieux comprendre la société**, les structures, les instances et services pour **mieux s'insérer socialement et professionnellement.**

Commence **fin août** et **février** uniquement, avec **une durée de 4 mois (400 heures)**

Gratuit aux participants

Pre requis: être **chercheur d'emploi**, avoir **plus de 18 ans**, et avoir au maximum le CEB[1]

Attestation de participation de l'organisme délivré en fin de formation

Semaine type sur 4 mois

Formation pratique

- Cours tous les jours de la semaine
- 25 heures par semaine
- Formation en présentiel
- Horaire: 9h30 à 15h30 avec pause déjeuner d'une heure à 12h
- Congé du 1er au 11 novembre[2]

Weekend
Pas de formations offertes

1. Certificat d'études de base | 2. dates pour l'année 2022 uniquement dans l'établissement mentionné. **Sources**: Ateliers du Soleil; *Ateliers du soleil*, Bruxelles Formation, 2022. *Alphabétisation*, Dorifor, InterMire

Fiche n°17: Missions Régionales (MIRE)

Wallonie

Insertion socio-professionnelle
Type d'enseignement / de formation

Pré-qualifiant, orientant
Objectif d'enseignement / de formation

Vue d'ensemble

Les MIRE sont des ASBL[1] organisées en 11 centres à travers la Wallonie qui mettent en œuvre des actions d'insertion et d'accompagnement à destination d'un public adulte de plus de 18 ans, éloigné de l'emploi, et fragilisé, en vue d'accéder à un emploi durable et de qualité. Deux dispositifs sont en place: le dispositif individuel qui inclus un suivi personnalisé, et un dispositif de formation alternée qui inclus une formation spécifique suivie par une alternance en entreprise. Ce suivi dure un maximum d'un an

- Réalise **le « matching » entre les profils des candidats** à la recherche d'emploi et à la **demande des entreprises** avec des conditions favorables à l'intégration du nouveau travailleur
- **Accompagne les personnes** dans le cadre de leur nouvel emploi pour une **période de 6 mois** après l'obtention d'un contrat de travail par l'apprenant
- Soutien les DE[2] et aide les entreprises à recruter, un service **complètement gratuit**
- **Diffère d'autres accompagnements** et formations par le fait que les **apprenants sont à la recherche d'un emploi** et non d'une formation de longue durée

Contexte et objectifs

Chiffres clés

Entre 6 à 7.000 DE formés par les MIRE en moyenne chaque année, avec une **légère diminution des apprenants due à la crise sanitaire**

3.210 personnes suivies par une MIRE ont signé un contrat de travail en 2018; soit un taux de **~50% qui trouvent un emploi durable**

11 MIRE agréées en Wallonie, chacune agit sur le territoire de plusieurs communes

~20% de formations alternées et **~80% d'accompagnement individuel**

L'équivalent de **300 ETP[4]** travaillent dans les MIRE

Financement: subventions dépendent des résultats de placement

- **Part fixe de 70%**
- **Part variable de 30%** qui est basée sur un nombre minimum de personnes accompagnés, et le taux de personnes qui trouve un emploi durable

Modes et types

Forme de diffusion		*Emplacement*	
Présentiel	A distance	Centre de formation	Entreprise

Appui psychosocial

Statut du public concerné

>18 ans

Le MIRE s'adresse aux adultes de **plus de 18 ans** qui incluent:

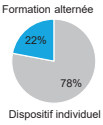
- Demandeurs d'emploi sans diplôme secondaire supérieur
- Demandeurs d'emploi de longues durée (qui ont peu travaillé dans les 3 dernières années)
- Personnes reconnues par le CPAS[3]
- Personnes qui reçoivent une aide sociale
- Ressortissant étranger muni d'une autorisation de séjour et refugié

Provenance du public
Principalement de bouche à oreille; mais 50% viennent du Forem

Il existe **2 dispositifs pour ramener les bénéficiaires à l'emploi:**

Dispositif individuel de construite de projet professionnel avec recherche d'emploi qui peut se faire par court stage en entreprise

Dispositif collectif ou formation alternée de mise sur pied de formation alternée où il faut des entreprises qui ont des besoins spécifiques, des DE qui veulent se former à ce métier et un opérateur de formation (Forem, EPS) qui accepte d'offrir une formation spécifique nécessaire à cet emploi



Durée de formation

Très court | Court | Moyen | Long

Maximum 1 an

Accompagnement dure maximum 1 an, qui inclus aussi un **suivis des apprenants** durant une période de **6 mois après avoir commencé un emploi**. Si pour une raison ou une autre, l'emploi est perdu avant les 6 mois, et que l'apprenant en trouve en trouve un autre, il est **possible que la durée totale dépasse les 1 an**

Secteurs / métiers visés

Tant les employeurs du secteur privé que ceux des secteurs public peuvent collaborer avec une MIRE pour recruter du personnel dans divers secteurs, principalement en métiers de première qualification (par ex. vente, logistique, nettoyage, Horeca, construction …)

1. Association Sans But Lucratif | 2. Demandeurs d'emploi | 3. Centre Public d'Action Sociale | 3. Equivalent temps plein. **Sources**: Les Missions Régionales pour L'emploi, Wallonie emploi formation SPW. Missions locales d'insertion socio-professionnelle, be.brussels. Mission Locale pour l'emploi de Saint-Gilles. Missions locales pour l'emploi, Brulocalis. Ordonnance Missions Locales, FeBISP. Actiris. Entretien

Fiche n°17: Exemple de parcours des Missions Régionales (MIRE)

Wallonie

Insertion socio-professionnelle
Type d'enseignement / de formation

Pré-qualifiant, orientant
Objectif d'enseignement / de formation

Exemple: La Mission régionale pour l'Emploi des Arrondissements de Namur et Dinant (MIRENA)

Vue d'ensemble de l'établissement

La MIRENA est un lien entre les chercheurs d'emploi et les entreprises de son territoire. En conciliant l'offre et la demande d'emploi, elle contribue à réduire le taux de chômage. Ce suivi intensif peut durer jusqu'à 1 an

Parcours type d'un candidat

1. **Entretien avec un jobcoach:** déterminer si c'est la solution la plus adaptée à la situation de l'apprenant
2. **Bilan personnel et professionnel:** évaluation informelle pour aider à définir le ou les métiers qui conviennent le mieux à l'apprenant
3. **Recherche active d'emploi:** définir les actions pour y arriver
4. **Module court de formation (au besoin)** de 3 jours à maximum 2 mois, selon le secteur et permet d'acquérir des compétences dans les domaines suivants: nettoyage, travail en hauteur, vente …
5. **Stage de courte durée:** pour tester un job pour 2 semaines maximum

Dans un contexte d'un MIRE en formation alternée, ce sont ces 2 points qui changeraient

6. **Contrat de travail:** le coach reste en contact avec l'apprenant pendant les 6 premiers mois
7. **Suivi dans l'emploi:** le coach reste en contact avec l'apprenant pendant les 6 premiers mois

Sources: Liste Des Missions Régionales pour L'emploi Agréées, Wallonie emploi formation SPW. Mirena

Partie IV.

Perspectives transversales sur l’alternance

Contenu de ce chapitre

1. Pourquoi l'alternance (avantages et désavantages de l'alternance) ?

2. Quelle vision et quels objectifs pour l'alternance en Wallonie et en RBC ?

3. Quel impact potentiel d'un développement de l'alternance sur le niveau d'emploi ?

4. Quelles leçons apprises d'autres systèmes qui ont tenté de développer l'alternance ?

Avantages (et désavantages) de développer la formation en alternance à grande échelle

Plusieurs études identifient les avantages de la formation en alternance

L'alternance permet …	Exemples d'impact
A … d'améliorer le taux d'insertion dans l'emploi des jeunes à la sortie de la formation	Le **taux de chômage** des jeunes ayant suivi une formation en alternance est **50% plus bas** que celui des jeunes n'ayant pas eu d'expérience professionnelle pendant leur formation (Eurostat[1)]
B … de développer des compétences qui répondent mieux aux besoins des employeurs et des apprenants sur le long terme	La formation en alternance diminue l'écart entre **compétences développées et besoins des employeurs** et améliore les **capacités des apprenants à apprendre tout au long de la vie** (ILO, CEDEFOP, Oxford…[2])
C … de réaliser un retour positif sur investissement	**1 € investi** dans l'alternance rapporterait **1,2 € aux finances publiques** (France[3])
D … de diminuer le décrochage scolaire	Il existe une corrélation positive entre le développement de l'alternance et la diminution du décrochage scolaire: **10% de jeunes en alternance en plus est corrélé à une réduction de 4% du décrochage scolaire** (OCDE[4])

Certains acteurs notent par ailleurs que l'alternance est un moyen « automatique » indirect pour assurer la pertinence de l'offre de formation au regard des besoins sociétaux en talent ainsi que pour rapprocher le monde de l'enseignement qualifiant et de la formation du monde du travail.

Sources: 1. EUROSTAT Unemployment rate by sex, age, educational attainment level and work experience while studying [LFSO_16UNERT__custom_2974661] – All ISCED 2011 | 2. ILO (2020), ECONSTOR (2012), CEDEFOP (2015), Oxford Economics Papers (2015) | 3. Etude du cabinet Goodwill-Management pour le compte de l'association de CFA Walt (Novembre 2021) – aide financière lié au plan de relance non reflétées | 4. Basée sur OCDE (2019) 5. Forster et al., 2016; Brunello & Rocco, 2017; Hampf & Woessmann, 2017; Hanushek et al., 2017; Lavrijsen & Nicaise, 2017 | 5. Voir "The Significance of Australian Vocational Education Institutions in Opening Access to Higher Education" G. Moodie, L. WHEELAHAN, (2009) | 6. ILO & World Bank - Towards a model apprenticeship framework, 2013, Hambye & Siroux, 2018

Par ailleurs, les comparaisons internationales[6] et retour des acteurs indiquent que

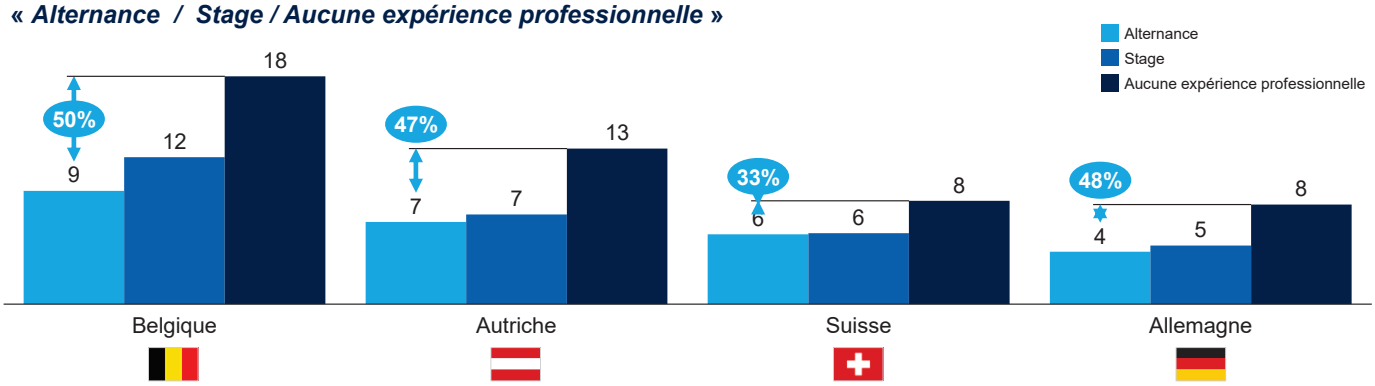
L'alternance apparaît comme une pédagogie **adaptée à la majorité des métiers** (comme le démontrent les exemples de l'Allemagne, de la Suisse ou de l'Autriche : voir *Partie VI.* « **Transparence sur l'offre d'enseignement et de formation** » tant pour les formations de niveau secondaire que supérieur

Certains acteurs soulignent que l'alternance jouerait également un **rôle « d'ascenseur social »** pour des apprenants qui, en l'absence de rémunération, n'auraient pas eu le choix de suivre une formation de plein exercice non rémunérée (la recherche existante est cependant contrastée sur cette question[5])

L'alternance permet de **répondre aux besoins d'une partie des apprenants** de plus de 15 ans pour lesquels la formation (partiellement) dans et par le travail apparaît comme une modalité d'apprentissage plus motivante.

A. Le taux de chômage des jeunes ayant suivi une formation en alternance est jusqu'à 50% inférieur à celui des jeunes n'ayant pas eu d'expérience professionnelle pendant leur formation

Pourcentage de chômeurs de 15 à 34 ans selon le type d'expérience professionnelle durant leur formation initiale « *Alternance / Stage / Aucune expérience professionnelle* »



> Plus de 25 rapports et études associent le développement de l'apprentissage à la réduction du chômage des jeunes
>
> *Publications académiques*[1]

> En France, les étudiants en alternance se retrouvent, deux ans après l'obtention de leur master, deux fois moins au chômage que les diplômés n'ayant pas suivi d'alternance, soit 7% contre 14% de chômeurs
>
> *– APEC, 2018*

> En Wallonie et à Bruxelles, l'alternance est la 2ème formation la plus rapide et la plus fiable pour trouver un emploi, laissant derrière elle le diplôme de master
>
> *– Forem, 2018*

> En Espagne et ailleurs, la formation en alternance améliore l'insertion professionnelle par rapport à l'enseignement secondaire professionnel de plein exercice
>
> *– OCDE, 2019; Posthumus 2020*

1. Ryan, 2001; Zimmerman et al., 2013; Hanushek, Schwerdt, Woessman, & Zhang, 2017; Wolter & Ryan, 2011; Hanushek, 2012; Cedefop, 2013a; European Commission, 2013c; European Commission, 2013f; ETUC (Confederation Syndicat European Trade Union), 2014; European Commission, 2013a; World Bank Group, 2018; Neyt et al., 2018; Posthumus, 2020; Forster et al., 2016; Brunello & Rocco, 2017; Ha& Woessmann, 2017; Hanushek mpf et al., 2017; Lavrijsen & Nicaise, 2017; OECD, 2010; OECD, 2014; UNESCO, 2012; Ryan, 2008; Wolters and Ryan, 2011; Parey, 2009; Breibon, 2017; European Parliament, 2014.

Source: EUROSTAT Unemployment rate by sex, age, educational attainment level and work experience while studying [LFSO_16UNERT__custom_2974661] –All ISCED 2011 levels

B. L'alternance permet de développer des compétences qui répondent mieux aux besoins des employeurs et des apprenants sur le long terme

> L'alternance est avant tout une question de **développement des compétences au profit des employeurs**, de leurs employés et de l'économie au sens large. L'alternance peut **s'adapter à un large éventail de capacités et d'aptitudes** car il reflète fidèlement l'éventail tout aussi large de compétences requises dans une économie moderne. […] Les **compétences transférables et les composantes de l'alternance contribuent à l'employabilité** des apprentis à l'issue de leur formation.
>
> *– ILO, 2020*

> Dans un monde en perpétuelle évolution technologique, l'alternance devrait être moins sujet aux problèmes d'inadéquation de l'enseignement en début de carrière, **les entreprises étant censées adapter en temps utile leurs programmes de formation à l'évolution des compétences requises**
>
> *– ECONSTOR, IZA, 2012*

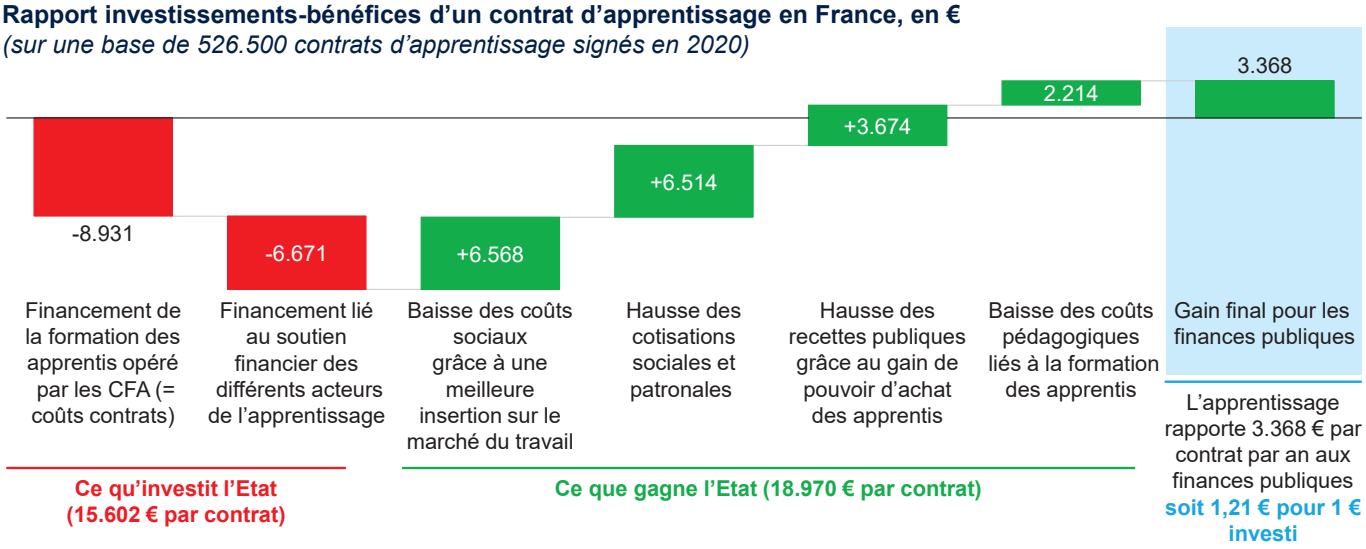
> Ces inefficacités sont attribuées à **l'inadéquation des compétences, qui résulte principalement du manque d'expérience professionnelle** et de compétences professionnelles appropriées (ou de l'employabilité) des apprenants (plus jeunes).
>
> *– CEDEFOP, 2015*

> Les programmes d'alternance suisses semblent réussir **à produire des compétences et des connaissances transférables**, de sorte que les apprentissages ne se limitent pas à un ensemble restreint de compétences
>
> *– Oxford Economics Papers, Université de Bern, 2015*

Source: ILO 2020 | CEDEFOP 2015 | ECONSTOR, IZA, 2012 | Oxford Economic Papers, Université de Bern, 2015

C. En France, 1 € investi dans l'alternance rapporterait 1,2 € aux finances publiques

Rapport investissements-bénéfices d'un contrat d'apprentissage en France, en €
(sur une base de 526.500 contrats d'apprentissage signés en 2020)



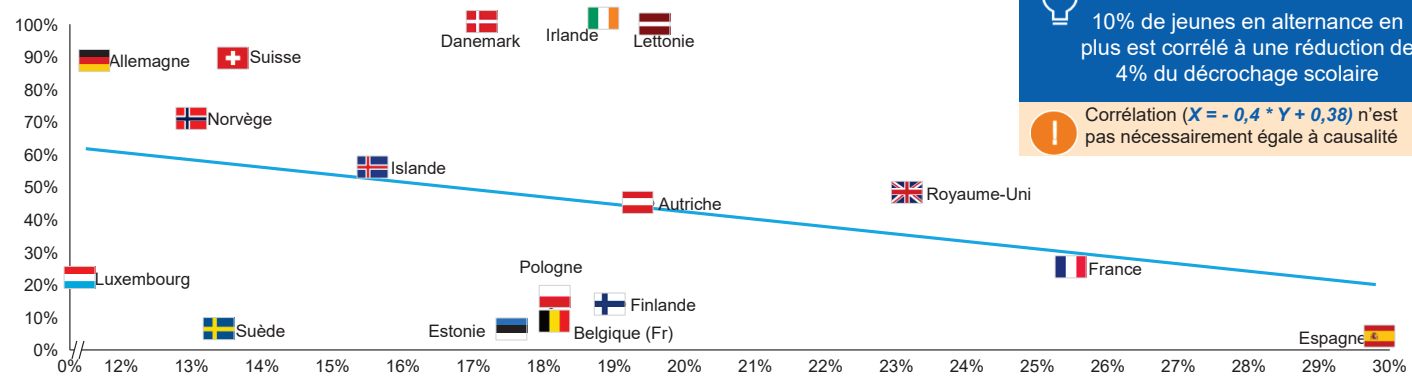
L'apprentissage rapporte 3.368 € par contrat par an aux finances publiques **soit 1,21 € pour 1 € investi**

Le retour sur investissement de l'éducation en général est estimé à 10 % pour les pays dont le niveau de revenu par habitant est élevé (Banque Mondiale, 2018)

Source: Etude du cabinet Goodwill-Management pour le compte de l'association de CFA Walt (Novembre 2021)

D. Il existe une corrélation positive entre le développement de l'alternance et la diminution du décrochage scolaire

Part des étudiants inscrits dans l'alternance en % de tous les étudiants inscrits dans l'enseignement qualifiant et la formation professionnelle



Part des jeunes qui ne sont pas dans l'emploi, l'éducation ou la formation (NEET)

10% de jeunes en alternance en plus est corrélé à une réduction de 4% du décrochage scolaire

Corrélation (***X = - 0,4 * Y + 0,38)*** n'est pas nécessairement égale à causalité

> Les données suggèrent que **l'alternance peut contribuer à réduire les taux d'abandon** dans l'enseignement secondaire
>
> *– OCDE, 2019*

> Pour mieux soutenir les jeunes NEET, **le système de garantie pour la jeunesse, l'agenda européen des compétences et le pilier européen des droits sociaux** placent l'amélioration de la disponibilité des mesures d'apprentissage en milieu professionnel en tête de leurs priorités
>
> *– CEDEFOP, 2022*

> Le CEDEFOP a identifié **44 politiques** et initiatives en Europe qui montrent que **l'alternance est une mesure efficace pour lutter contre le décrochage scolaire**
>
> *– CEDEFOP, 2022*

1. Les jeunes qui ne sont ni dans l'emploi, l'éducation ou la formation

Source: OCDE (2018) | CFWB (2019-20) | IFAPME (2021-22) | SFPME (2019-20), OCDE

E. Cependant, l'alternance fait également l'objet de plusieurs critiques

Principales critiques de l'alternance	Citations illustratives
1. Les effets positifs de l'alternance sur l'employabilité **s'estomperaient avec le temps**[1]	« ***L'adaptabilité des employés plus âgés*** *aux changements économiques* ***se réduit avec le temps*** *. . .* ***en particulier dans des pays avec un système d'alternance***» Hampf & Woessmann[1], 2017
2. La formation en alternance pourrait **spécialiser l'apprenant à l'excès sur un poste de travail existant et compliquerait sa réorientation professionnelle** ou sa reprise d'autres études[2]	«***La relation entre la formation en alternance et les études supérieures*** *en Europe* ***est caractérisée par des questions de manque de perméabilité*** *. . . l'accès aux études supérieures pour des étudiants provenant des ménages de la classe ouvrière reste un thème controversé* » Esmond[4], 2016
	«***Les employés*** *ayant été formés en alternance* ***qui*** *plus tard* ***changent de secteurs d'activité font face à un écart salarial significatif*** *comparé aux employés qui restent dans le même secteur* » Agostino et al.[5], 2021
3. La mission première des employeurs n'est pas de former des jeunes apprenants; l'alternance ne serait donc **pas une pédagogie adaptée** pour atteindre les **objectifs « humanistes »** visés par l'enseignement[3]	« ***L'entreprise est avant tout un lieu de production*** *et qu'en cela ses intérêts ne sont pas ceux d'un lieu de formation . . .* ***les alternants se voient souvent confiées des tâches sommaires et répétitives****, dont l'aspect formateur est discutable* » Hambye & Siroux[3], 2018
4. L'alternance contribuerait à **perpétuer les inégalités socio-économiques**, en se focalisant sur des métiers moins avantageux en termes de conditions de travail ou de salaire[3]	« ***L'orientation des jeunes vers différents types d'enseignement (incluant la formation en alternance) est fortement influencée par la classe sociale****: les personnes issues des classes sociales les plus basses ayant les plus mauvais résultats en termes de qualifications et d'emploi futur* » The Conversation[6], 2016

Sources: 1. Forster et al.: Do they intend to stay?, 2016; Brunello & Rocco: The effects of vocational education on adult skills, employment and wages, 2017; Hampf & Woessmann: Vocational vs. General Education and Employment over the Life-Cycle, 2017; Hanushek et al.: General Education, Vocational Education, and Labor-Market Outcomes over the Lifecycle, 2017; Lavrijsen & Nicaise: Returns on vocational education over the life cycle, 2017 | 2. ILO & World Bank - Towards a model apprenticeship framework, 2013 | 3. Hambye & Siroux: Le salut par l'alternance, 2018 | 4. Esmond: 'Bridging' the gap between VET and higher education: permeability or perpetuation?, 2019 | 5. Agostino et al., Job mobility and heterogeneous returns to apprenticeship training in Italy, Août 2021 | 6. The Conversation: Vocational education still has an esteem problem, Mai 2016

Contenu de ce chapitre

1. Pourquoi l'alternance (avantages et désavantages de l'alternance) ?
2. **Quelle vision et quels objectifs pour l'alternance en Wallonie et en RBC ?**
3. Quel impact potentiel d'un développement de l'alternance sur le niveau d'emploi ?
4. Quelles leçons apprises d'autres systèmes qui ont tenté de développer l'alternance ?

En Belgique francophone, la réforme de la formation en alternance est un point essentiel des déclarations de politique pour la législature 2019-2024

Les différentes déclarations gouvernementales (2019-24) exposent chacune une ambition en matière de développement de l'alternance

Déclaration de politique Fédération Wallonie-Bruxelles

Au cours de la législature, le Gouvernement mènera une **profonde réforme de l'alternance pour en faire un parcours d'excellence** en développant un modèle comparable à celui existant en Suisse ou en Allemagne.

Déclaration de politique régionale pour la Wallonie

Il [le Gouvernement de Wallonie] visera en particulier à offrir des formations qui débouchent sur des perspectives positives en termes d'emploi durable et de qualité, en particulier par une **réforme de la formation en alternance**.

(…) Le Gouvernement se fixe **pour objectif d'amener davantage les jeunes qui le souhaitent vers la formation en alternance.**

Accord de Gouvernement de la Cocof

Le Gouvernement **intensifiera la formation en entreprise** et prioritairement la formation individuelle en entreprise (FPIe) et la formation en alternance en **garantissant aux chercheurs d'emploi en formation en alternance les mêmes droits** que les chercheurs d'emploi sous contrat de formation auprès de Bruxelles Formation.

Déclaration de politique générale commune au Gouvernement de la Région de Bruxelles-Capitale et au Collège réuni de la Commission communautaire commune

Il ne s'agit plus de former et puis d'insérer dans l'emploi mais bien de **placer systématiquement les chercheurs d'emploi en situation afin qu'ils se forment dans l'entreprise**. A cet égard, il faut continuer à **développer la formation en alternance**, après évaluation du dispositif actuel, afin de réorienter ses actions vers plus de souplesse, d'efficacité et de lisibilité.

Source: Déclaration de politique communautaire, régionale ou générale (voir citations) en 2019-2024

Cependant, celles-ci comportent des différences dans la manière d'exposer l'ambition

- « … en faire un parcours d'excellence »
- « amener davantage les jeunes qui le souhaitent vers la formation en alternance » (Wallonie)
- « intensifier la formation en entreprise » (Cocof)
- « développer la formation en alternance » (RBC)

L'alternance est une modalité d'apprentissage caractérisée par quatre éléments complémentaires

Deux temps et deux lieux (production et formation)[1]

Les **deux parties (travail/étude) sont effectuées dans le cadre de et couvertes par un contrat** auquel l'employeur et le jeune sont parties

Le contrat prévoit une **rétribution financière**

La formation mène à une **qualification professionnelle reconnue**

Ces 4 éléments sont une constante dans les définitions utilisées à l'international (e.g., par la Commission européenne)

1. Occasionnellement organisé sous forme « triale »

Source: Recommendation on a European Framework for Quality and Effective Apprenticeships, le 5 mars 2018;

A noter:

Ces quatre éléments se retrouvent également dans la définition de l'alternance dans le cadre de la réglementation fédérale relative à la sécurité sociale (qui y rajoute des conditions minimales en termes de nombre total d'heures de formation, respectivement en entreprise et en centre).

Des termes différents sont utilisés de manière interchangeables comme par exemple

- L'alternance
- L'apprentissage
- Le système d'éducation « dual »
- L'enseignement par le travail

Ces 4 éléments permettent de différencier l'alternance d'autres formes de formation en ou avec l'entreprise

Différentes formes de formation en où avec l'entreprise

L'alternance	Une pédagogie qui permet à un apprenant d'acquérir des compétences à la fois en centre de formation et en entreprise
Formation en entreprise	Une formation organisé par l'entreprise pour un où plusieurs de ses (futurs) employés
Stage en entreprise	Une période temporaire en milieu professionnel où l'étudiant acquiert des compétences professionnelles et met en œuvre les acquis de sa formation
Stage d'observation	Une courte expérience en milieu professionnel pour mieux comprendre la réalité d'une profession sans y participer (également appelé stage de découverte, stage d'initiation)
Simulation d'entreprise	Une pédagogie en milieu scolaire qui permet de travailler à partir d'une situation professionnelle simulée à l'école, accompagnés par un formateur
Le mentorat en entreprise	Une relation (formelle ou informelle) entre un mentor (plus expérimenté) et un mentoré (moins expérimenté) pour développer des compétences dans le domaine concerné

Les 4 éléments clés

Deux temps et deux lieux	Une relation contractuelle[1]	Une rétribution financière	La qualification professionnelle reconnue
✓	✓	✓	✓
	✓	✓	✓
✓	✓	✓	
	✓		

✓ Elément présent
✓ Elément présent dans certains cas

A noter:

La définition qui précède permet de clarifier que l'alternance n'est pas, en soi, une « filière d'enseignement » mais bien **une modalité d'apprentissage** (une pédagogie)

L'organisation actuelle de l'alternance en Belgique francophone en **« filières » ou « quasi-filières »** (Voir *Partie III.* **« Transparence sur la vue d'ensemble de l'écosystème (filières, acteurs et parcours) »**) constitue donc un choix historique et non une nécessité

1. Les deux parties (travail/étude) sont effectuées dans le cadre de et couvertes par un contrat auquel l'employeur et le jeune sont parties

Source: Accord de coopération-cadre relatif à la formation en alternance, conclu à Bruxelles, le 24 octobre 2008, entre la Communauté française, la Région wallonne et la Commission communautaire française (dans sa teneur modifiée au 30 juillet 2014); Recommendation on a European Framework for Quality and Effective Apprenticeships, le 5 mars 2018 | FOREM | IFAPME | QTRIO | OFFA | EFP | Décret relatif a la formation alternée (Février 2014), Budget des recettes de la Région wallonne pour l'année budgétaire 2022, Accrochage scolaire Bruxelles Work based learning ETF (2018)

Les 4 éléments constitutifs de l'alternance se retrouvent en Belgique ainsi que dans les autres pays européens – Exemples

Les 4 éléments clés

- **Deux temps et deux lieux**
- Une relation **contractuelle**[1]
- Une **rétribution financière**
- La **qualification professionnelle reconnue**

	Enseignement en alternance	Formation en alternance	Formation en alternance
Deux temps et deux lieux	✓	✓	✓
Une relation contractuelle[1]	✓	✓	✓
Une rétribution financière	✓	✓	✓
La qualification professionnelle reconnue	✓	✓	✓

✓ Elément présent

	Flandre	France	Allemagne	Suisse
Deux temps et deux lieux	Deux lieux **chaque semaine** Min. 20h en entreprise	Le **rythme varie** entre formations Min. 25% en formation	Le **rythme varie** entre formations 70% en production; 30% en formation	**Trois lieux**, école, CdC[2] et entreprise Min. de 50% en production
Une relation contractuelle[1]	Effectuées dans le cadre de & **couvertes par un contrat** entre l'employeur et le jeune	Les deux partis sont **couvert par un contrat** spécifique a l'alternance	**Contrat d'éducation professionnel**	**Contrat standardisé**
Une rétribution financière	**Rétribution financière** de l'apprenant (534 – 636 € par mois)	**Rétribution financière** de l'apprenant (420 – 1213€ par mois)	**Rétribution financière** de l'apprenant (300 – 1000 € par mois)	**Rétribution financière** de l'apprenant, non harmonisée
La qualification professionnelle reconnue	Reconnu dans la **structure des qualifications flamandes** indiquant le parcours	Reconnu par la **répertoire national des certifications prof.**, n'indiquant pas le parcours	Reconnu par des **standards nationaux**	Reconnu sous **certificats généraux au niveau fédéral**

1. Les deux parties (travail/étude) sont effectuées dans le cadre de et couvertes par un contrat auquel l'employeur et le jeune sont parties
2. Centre de Compétence

Source: Accord de coopération-cadre relatif à la formation en alternance, conclu à Bruxelles, le 24 octobre 2008, entre la Communauté française, la Région wallonne et la Commission communautaire française (dans sa teneur modifiée au 30 juillet 2014) | Recommendation on a European Framework for Quality and Effective Apprenticeships, le 5 mars 2018 | CEDEFOP BE NL | CEDEFOP FR | ILO Skills Bridge Masterclass: Succeeding at DUAL VET: A Swiss case study (30/03/2022); A brief introduction to the Swiss VET system (30/03/2022)

Néanmoins, au-delà de ces 4 éléments communs, il existe une grande diversité dans les modalités d'opérationnalisation de la formation en alternance

Dimensions de diversification	Eventail d'options	Exemples de pays ou régions aux profils diversifiés
Âge à l'entrée	15 ans – 18 ans – 25 ans – +25 ans	• **Pays-Bas:** programmes pratiques, orientés vers le travail, pour les étudiants en difficultés dès 13 ans • **Bulgarie:** programmes d'alternance à partir de 14 ans • **France**: l'âge de départ est passé de 16 à 15 ans, à condition d'avoir terminé le secondaire inférieur • **Norvège:** Programme 2+2 avec 2 ans en entreprise à partir de ~17 ans • **Grèce:** programmes d'alternance à partir de 17 ans
Niveaux d'enseignement	Niveau secondaire – post secondaire – supérieur – Hors ISCED	• **France:** De formation en alternance dans l'enseignement secondaire et supérieur (y compris les universités et les écoles de commerce), ainsi que à des niveaux sectoriels. • **Suisse:** Formation en alternance dans l'enseignement supérieur débouchant sur un diplôme fédéral de formation professionnelle. • **Canada**: à l'exception de la région du Québec, l'alternance n'existe que pour l'enseignement supérieur
Durée de la formation	< 1 ans – 1 – 3 ans – +3 ans	• **Allemagne :** normalement 2 à 3,5 ans, possibilité de réduire la durée de 6 mois à un an. • **Canada :** dépend du programme, peut être un programme de 1 à 5 ans. • **Singapore:** programme entre 6 et 36 mois
Mix formation / emploi	80% formation / 20% emploi – 50% formation / 50% emploi – 20% formation / 80% emploi	• **Luxembourg :** déterminé sur la base de la profession, la plupart des cours comprennent plus de 50% de formation pratique, mais certains n'en ont que 20% ; d'autres 75% • **Italie:** une composante d'apprentissage basée sur le travail de 30% • **Norvège:** une composante d'apprentissage basée sur le travail de 100% durant les 2 dernières années
Rythme de l'alternance	Par blocs de jours – semaines – mois – ans	• **Autriche** : différentes formes existent, par exemple par blocs de 1 ou 2 jours, de 8 jours, ou concentrées sur quelques mois par an. • **Luxembourg :** […] peuvent être organisés par jour/semaine/périodes alternées, selon la profession. • **Norvège:** En général, deux années passées à l'école suivies de deux années sur le lieu de travail.
Rémunération de l'apprenant	Pas de salaire – % du salaire à temps plein – Le salaire d'un salarié à temps plein	• **Suisse :** Le salaire des apprentis est déterminé par les forces du marché et est protégé par le salaire minimum défini par les organes sectoriels. • **Allemagne :** les salaires sont déterminés par des conventions collectives et dépendent du secteur professionnel.
Certification à la sortie	Certifications non reconnus – accès métier – accès études supérieurs	• **Italie** : Les parcours verticaux et la poursuite de la spécialisation ou de l'éducation sont possibles à tous les niveaux pour l'apprentissage de type 1. • **Suisse :** le système est connu pour sa grande perméabilité, c'est-à-dire les nombreuses façons d'entrer ou de passer dans un programme de formation ou une école où programme de formation de rattrapage.

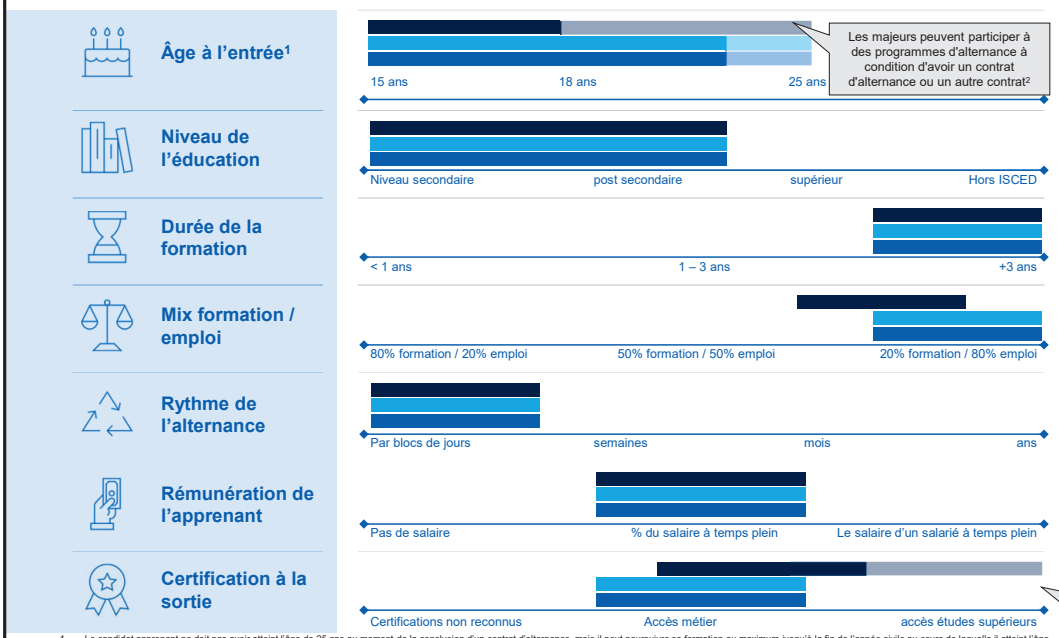
Source: L'apprentissage et l'alternance en sept questions - Leçons des expériences internationales | CEDEFOP | EDK

La diversité des modalités d'organisation de l'alternance est importante pour mieux répondre aux besoins des apprenants et des employeurs

Dimensions de diversification	Ce que peut permettre une diversité de modalité d'organisation de l'alternance				
	Augmenter **le nombre d'apprenants**	Mieux prendre en compte **la diversité en points de départ** des apprenants	Renforcer **l'adéquation** entre la formation et les besoins des employeurs	S'adapter aux **différents parcours de vie** des apprenants	Améliorer **l'image de l'alternance**
Âge à l'entrée	✓	✓	✓		
Niveaux d'enseignement	✓	✓	✓		✓
Durée de la formation	✓	✓	✓	✓	
Mix formation / emploi	✓	✓	✓	✓	✓
Rythme de l'alternance	✓	✓	✓	✓	
Rémunération de l'apprenant	✓	✓		✓	✓
Certification à la sortie	✓	✓	✓	✓	✓

Source: L'apprentissage et l'alternance en sept questions - Leçons des expériences internationales

Modalités d'organisation des formations en alternance en Wallonie et RBC/Cocof[3]



1. Le candidat apprenant ne doit pas avoir atteint l'âge de 25 ans au moment de la conclusion d'un contrat d'alternance, mais il peut poursuivre sa formation au maximum jusqu'à la fin de l'année civile au cours de laquelle il atteint l'âge de 26 ans | 2. Un contrat d'apprentissage de professions exercées par des travailleurs salariés; une convention emploi formation; toute autre forme de contrat ou de convention reconnue par la législation du travail et s'inscrivant dans le cadre d'une formation en alternance qui aura reçu; pour ceux de plus de 21 ans; une convention de premier emploi de type 2 ou 3 liée à un contrat de travail (CDD, CDI) ; l'approbation du Gouvernement de la FWB | 3. Ne comprend pas les formations de Chef d'Entreprise, Formation alternée, Formation « triale » et les formations organisées par les MIRE

Source: IFAPME | OFFA | EFP | Décret relatif a la formation alternée (Février 2014) | | Budget des recettes de la Région wallonne pour l'année budgétaire 2022

La variation des modalités de la formation en alternance (au sens strict) en Wallonie et RBC/Cocof est assez limitée

Les principales différences se situent dans les **certifications obtenues à** la sortie de la formation et dans **le mix formation/emploi:**

- L'enseignement en alternance offre généralement 2 jours en formation et 3 jours en entreprise
- La formation en alternance offre généralement 1 jour en formation et 4 jours en entreprise

A l'heure actuelle, au-delà des déclarations générale d'intention, il n'y a pas de consensus sur la Vision pour l'Alternance en Belgique Francophone

Exemples d'interprétations possibles de l'objectif de « développer l'alternance »

Améliorer l'image de l'alternance et diversifier les profils d'apprenants qui choisissent l'alternance ?

Améliorer la qualité des formations en alternance ?

Augmenter le nombre d'apprenants formés en alternance ?

Diversifier les métiers pour lesquels des formations en alternance sont offertes

Opérateurs de formation en alternance

Modalités d'organisation de l'alternance	Rester dans le cadre des opérateurs existants	Se donner la possibilité de réinventer le spectre des opérateurs
Diversifier les modalités d'organisation de l'alternance	**Développer l'alternance avec les mêmes opérateurs mais une plus grande diversité dans les modalités d'organisation**	**Développer l'alternance sans nécessairement se limiter à ses opérateurs historiques et en diversifiant ses modalités**
Conserver les modalités d'organisation actuelles	**Développer l'alternance dans le cadre existant** (mêmes modalités, même opérateurs)	**Ouvrir l'alternance à d'autres opérateurs mais conserver globalement les modalités d'organisation actuelle**

Diverses visions coexistent également en termes d'objectifs quantitatifs…

> **L'alternance** devrait être **généralisée** à la **quasi-totalité** des formations professionnelles d'une durée minimale

> **L'alternance devrait être augmentée significativement** mais ne **convient que pour une partie** des formations

> On pourra certes **augmenter un peu le nombre d'élèves** mais **l'alternance est quelque chose qui n'est pas inscrit dans l'ADN** de notre système éducatif

Sources: Entretiens et focus groupes réalisés entre avril et septembre 2022

L'absence de consensus sur une vision partagée et d'objectifs pour le futur de l'alternance apparait comme une des causes racines de l'absence de développement de l'alternance au cours des 15 dernières années

Au-delà des déclarations d'intention sur l'objectif général de « développer l'alternance » et d'en faire une « filière d'excellence », **il n'existe pas, à l'heure actuelle** – tant au niveau des décideurs politiques qu'au sein des acteurs de l'alternance – **d'accord sur une vision concrète** pour le futur de l'alternance et ce, au niveau qualitatif comme quantitatif et organisationnel :

- Au **niveau qualitatif,** s'agit-il d'améliorer la qualité des formations en alternance existantes ? D'y attirer un autre public d'apprenants ? De développer le nombre d'apprenants en alternance ou les métiers couverts par des formations en alternance ?
- Au **niveau quantitatif,** l'objectif est-il de généraliser l'alternance à la quasi-totalité des formations qualifiantes à un « métier » ou de réaliser une augmentation « marginale de l'alternance » dans les ordres de grandeur existants ?
- Au **niveau organisationnel**, le développement de l'alternance doit-il se penser : au sein de ses opérateurs « historiques » ou en ouvrant le champ d'action à d'autres opérateurs ? Dans le cadre organisationnel actuel ou en en diversifiant les modalités ?

L'absence d'une vision explicite sur ces différents points – et d'un plan d'action intégré pour y parvenir – apparaissent comme un **premier facteur d'explication de l'échec relatif des tentatives déployées au cours des dernières années pour développer l'alternance** et en faire une « filière d'excellence » (Voir *Partie V.* **« Diagnostic des facteurs d'output et de résultat »**).

Sources: Entretiens et focus groupes réalisés entre avril et septembre 2022

Contenu de ce chapitre

1. Pourquoi l'alternance (avantages et désavantages de l'alternance) ?
2. Quelle Vision et quels objectifs pour l'alternance en Wallonie et en RBC ?
3. **Quel impact potentiel d'un développement de l'alternance sur le niveau d'emploi ?**
4. Quelles leçons apprises d'autres systèmes qui ont tenté de développer l'alternance ?

Première tentative de quantification de l'impact d'un développement de l'alternance en Wallonie et RBC – Scénarios modélisés (1/3)

ANALYSE « EN ORDRE DE GRANDEUR » SUR BASE D'UNE MODÉLISATION SIMPLIFIÉE

Scénarios modélisés

Scénario 1
+30% d'apprenants en alternance (par rapport au niveau actuel)

Scénario 2
+100% d'apprenants en alternance (par rapport au niveau actuel)

Scénario 3
33% des élèves passant actuellement par le plein exercice qualifiant désormais formés en alternance (~ x5 par rapport au niveau actuel)

Scénario 4
66% des élèves passant actuellement par le plein exercice qualifiant désormais formés en alternance (~ x10 par rapport au niveau actuel)

Principales hypothèses de modélisation

Périmètre

RBC et Wallonie

Paramètres clés

- Pourcentage des membres d'une cohorte (~58.000 personnes par année) ayant suivi une formation en alternance[1]
- 3 impacts possibles de l'alternance sur le taux d'emploi[3] : +5%, +10% et +15%

Effets modélisés

- Effets calculés « en rythme de croisière »[2]
- Effet direct : Apprenants en alternance considérés comme « en emploi » durant leur formation
- Effet indirect : augmentation du taux d'emploi des formés en alternance[3]

Modalités d'alternance

- Alternance en 3 ans dans les scénarios 1 et 2
- Parcours mixte (1,5 années d'alternance après 1,5 de plein exercice) dans les scénarios 3 et 4[4]

Sources des données

Population et taux d'emploi
Statbel
STATBEL

Proportion actuelle de personnes formés en alternance (2016)
European Labor Force Survey (données pour la Belgique)
eurostat

Part d'élèves suivant une formation secondaire qualifiante
Base de données « Elèves » de la FWB
FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES

1. L'analyse est agnostique sur la question de savoir si l'alternance a été suivie au sein d'un CEFA, de l'IFAPME/EFP ou d'un autre opérateur de formation 2. Quand tous les membres d'une classe d'âge seront passés dans le nouveau système dans le cadre de leurs études 3. Par rapport à une formation de même niveau hors alternance 4. Au-delà du pourcentage d'alternants dans le scénario 2

Première tentative de quantification de l'impact d'un développement de l'alternance en Wallonie et RBC - Impact sur le taux d'emploi (2/3)

ANALYSE « EN ORDRE DE GRANDEUR » SUR BASE D'UNE MODÉLISATION SIMPLIFIÉE – ANALYSE EN RYTHME DE CROISIERE

Scénarios	Pourcentage de personnes formées en alternance par cohorte[1] (vs actuellement ~3%)	Impact sur le taux d'emploi des 15-24 ans				Impact sur le taux d'emploi au-delà des 24 ans		
		Direct (c-à-d. en alternance)	Direct + indirect (augmentation du taux d'insertion) + 5%	+ 10%	+ 15%	Indirect (augmentation du taux d'insertion) + 5%	+ 10%	+ 15%
Scenario 1 **+30%** d'apprenants en alternance (par rapport au niveau actuel)	+ 4%	+ 0,3%	+ 0,3%	+ 0,3%	+ 0,4%	~0%	+ 0,1%	+ 0,1%
Scenario 2 **+100%** d'apprenants en alternance (par rapport au niveau actuel)	+ 7%	+ 1%	+ 1,1%	+ 1,1%	+ 1,2%	+ 0,2%	+ 0,3%	+ 0,5%
Scenario 3 **33% des élèves passant actuellement par le plein exercice qualifiant désormais formés en alternance** (~ x5 par rapport au niveau actuel)	+ 17%	+ 4,4%	+ 4,8%	+ 5,1%	+ 5,4%	+ 0,7%	+ 1,3%	+ 2,0%
Scenario 4 **66% des élèves passant actuellement par le plein exercice qualifiant désormais formés en alternance** (~ x10 par rapport au niveau actuel)	+ 33%	+ 6,9%	+ 7,6%	+ 8,4%	+ 9,1%	+ 1,5%	+ 3,0%	+ 4,5%

1. Taille des cohortes d'élèves dans l'enseignement qualifiant chaque année (= ~58.000 élèves)

Source: EuroStat (Employment and activity by sex and age – annual data) | Statbel (Population et taux d'emploi) | Base de données « Elèves » de la FWB (Part d'élèves suivant une formation secondaire qualifiante)

Première tentative de quantification de l'impact d'un développement de l'alternance en Wallonie et RBC - Impact sur le taux d'emploi avec comparaison internationale (3/3)

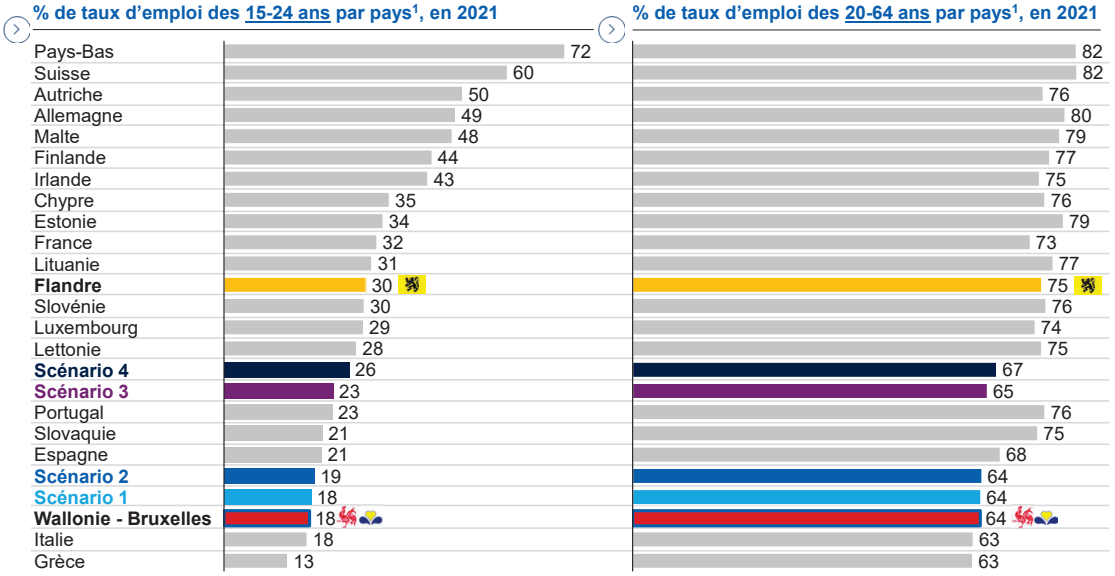
ANALYSE « EN ORDRE DE GRANDEUR » SUR BASE D'UNE MODÉLISATION SIMPLIFIÉE – ANALYSE EN RYTHME DE CROISIERE

Scenario 1
+30% d'apprenants en alternance (par rapport au niveau actuel)

Scenario 2
+100% d'apprenants en alternance (par rapport au niveau actuel)

Scenario 3
33% des élèves passant actuellement par le qualifiant formés et diplômés en alternance (~ x5 par rapport au niveau actuel)

Scenario 4
66% des élèves passant actuellement par le qualifiant formés et diplômés en alternance (~ x10 par rapport au niveau actuel)



1. Pays de la Zone Euro et la Suisse
2. Avec une augmentation indirect du taux d'insertion de 10%

Source: EuroStat (Employment and activity by sex and age – annual data) | Statbel (Population et taux d'emploi), Base de données « Elèves » de la FWB (Part d'élèves suivant une formation secondaire qualifiante) | Statistiek Vlaaderen (Employment rate)

Contenu de ce chapitre

1. Pourquoi l'alternance (avantages et désavantages de l'alternance) ?
2. Quelle vision et quels objectifs pour l'alternance en Wallonie et RBC ?
3. Quel impact potentiel d'un développement de l'alternance sur le niveau d'emploi ?
4. **Quelles leçons apprises d'autres systèmes qui ont tenté de développer l'alternance ?**

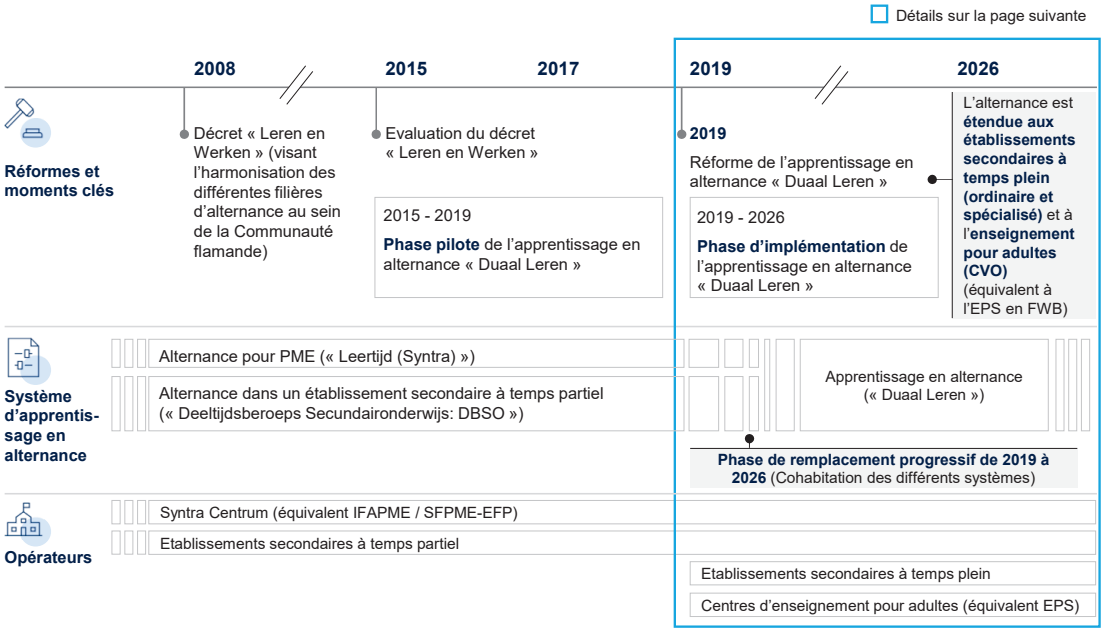
Exemples de développement de l'alternance issus dans d'autres systèmes

	Région flamande	France	Angleterre	Etats-Unis	Danemark	Norvège	Communauté germanophone
Date de la réforme	2019 (en cours)	2018	2015	2008	*Multiples*	1994	*Effort continu*
Objectifs de la réforme	• Intégrer et harmoniser l'alternance • Améliorer l'image et la valorisation • Introduire une phase de démarrage • Piloter l'alternance dans le supérieur	• Développer, simplifier et flexibiliser l'alternance • Augmenter le salaire minimum • Soutenir financièrement les entreprises	• 3 millions de contrats d'alternance signés au total en 5 ans (vs 500k par an avant réforme) • Améliorer la qualité et l'image • S'assurer de la bonne orientation • Augmenter le salaire minimum	• Développer l'alternance • Harmoniser les efforts nationaux • Simplifier le procès de vérification • Créer des compétences requises • Inclure les jeunes dans l'alternance	• « Sortir » l'alternance de son positionnement structurel de filière de relégation • Préparer les apprenants à la formation en alternance • Diminuer le taux d'abandon de la formation en alternance	• Généraliser l'alternance à l'ensemble des formations qualifiantes • Accroître le nombre de places de stage en alternance • Trouver une alternative pour les apprenants n'étant pas en mesure de trouver une place de stage	• Développer, simplifier et flexibiliser l'alternance • Augmenter le salaire minimum • Soutenir financièrement les entreprises
Impact sur le nombre d'apprenants	**+16%** 2019 - 2021	**+141%** 2017 - 2021	**-36%** 2015 - 2020	**+90%** 2009 - 2020	*Taux d'abandon* : **-88%**	**+143%** 1995 - 2020	N.A.
Retours sur la réforme 👍	« L'alternance devient de plus en plus populaire dans les écoles et les entreprises. **Il s'agit d'un système gagnant-gagnant** » - Ben Weyts, Ministre de l'enseignement	« Cette loi a posé **le premier jalon du décollage sans précédent de l'apprentissage** que nous avons connu à partir de 2019 » - Elisabeth Borne, Ministre de l'emploi	« Les apprentissages sont désormais **de meilleure qualité, d'une durée plus longue**, avec davantage de formation en dehors du travail et une évaluation rigoureuse à la fin » - Ministère de l'éducation	« Un **système d'alternance robuste offre le potentiel d'augmenter les revenus et de réduire la ségrégation professionnelle** dans le marché du travail » - Brookings	« Ce système a permis de **réduire drastiquement le taux d'abandon** des apprenants : ils sont davantage motivés, c'est efficace »	« Ce modèle d'alternance a également permis **d'attirer des candidats plus âgés** (plus de 24 ans) »	N.A.
	👎 «La procédure de reconnaissance est dure, lente et compliquée. **Il y a trop d'obstacles à l'entrée** pour les (petites) entreprises » - VOKA	« Dans les conditions actuelles, le nouveau système issu de la réforme **n'est pas en mesure de financer** le développement de l'apprentissage et **place France Compétences dans une situation préoccupante** » - Cour des Comptes	« Nous avons besoin de changements significatifs. Ce que nous avons obtenu, c'est **une nouvelle occasion manquée et une perte de temps considérable** » - John Hardy, Président de la Confédération des industries anglaises		« En durcissant les conditions d'accès à l'alternance régionale pour en faire une filière d'excellence, on obtient encore **moins d'élèves sans changer** massivement le statut quo au niveau de **l'image de l'alternance** »		

Exemples détaillés dans les prochaines pages

Sources: CCI Paris Ile-de France | Données du Ministère du travail, du plein emploi et de l'insertion (France) | Rapport d'évaluation de la loi "Avenir professionnel" (Janvier 2022) | English Apprenticeships: Our 2020 Vision (2015) - Department for Business, Innovation & Skills (link) | UK Department for Education: Progress report on the Apprenticeships Reform Programme (Juillet 2021) | Universities UK: The Future of Degree Apprenticeships (Juillet 2021) | English Apprenticeships: Our 2020 Vision | Onderwijs Vlaanderen, Vlor, Press Search | De Standaard «Het gefaal van duaal: waarom het nieuwe leren en werken niet aanslaat» | Brookings: Apprenticeships are an overlooked solution for creating more access to quality jobs (Jan 2021) | Lerman: Can the United States Exaond Apprenticeship, 2012

Flandre - Développement de l'alternance en Flandre depuis la réforme de 2008



La Flandre a entamé une **série de mesures afin de réformer son système d'alternance**

Les **2 systèmes** initiaux (« Leertijd », « Deeltijdsberoeps Secundaironderwijs ») **sont remplacés par le nouveau modèle d'alternance « Duaal Leren »,** étendu d'abord aux établissements de l'enseignement secondaire de plein exercice et ensuite aux centres d'enseignement pour adultes (Centrum voor Volwassenenonderwijs – CVO, équivalent à l'EPS en Wallonie et RBC)

Source: Dual learning in Flanders: professionnalisation of teachers - project supported by the European Commission's Directorate-General for Structural Reform Support (DG REFORM), Juin 2020 | Verschillende wegen naar 'Leren en Werken': een exploratief kwalitatief onderzoek (A. De boek, F van Droogenbroek, E. De Coninck, 2015)

Flandre - La nouvelle réforme « Duaal Leren » vise à former 10.000 apprenants en alternance d'ici 2030

Réforme de l'alternance

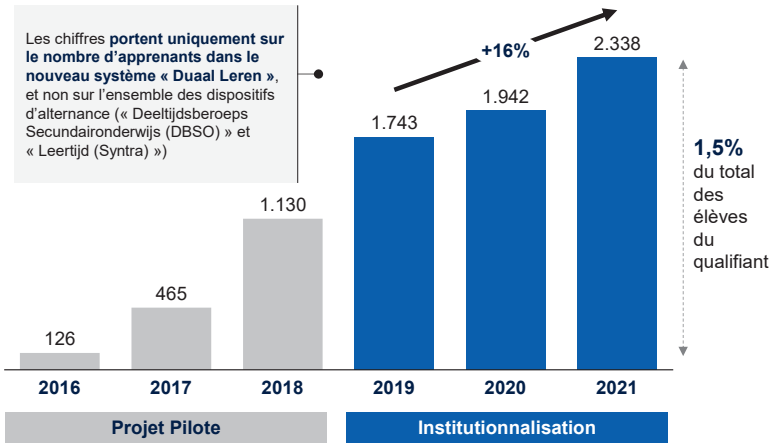
Réforme entamée en 2019 et complétée d'ici la rentrée 2025-2026

Cette réforme vise à continuer l'homogénéisation des types et modalités de l'alternance (commencée en 2008 avec la réforme « Leren en Werken ») et d'étendre l'apprentissage en alternance aux:

- Etablissements d'enseignement secondaire à temps plein ordinaire (ou spécialisé de type 3 ou 4),
- Centres d'enseignement pour adultes (Centrum voor Volwassenenonderwijs – CVO)

L'apprentissage en alternance était déjà disponible en centres Syntra, et centres d'enseignement en alternance (Centra voor deeltijds onderwijs)

Evolution du nombre de jeunes dans l'enseignement en alternance « Duaal Leren » par an



La Flandre a développé **l'alternance stricto sensu dans l'enseignement secondaire** à travers un projet pilote de 3 ans

La Flandre **institutionnalise l'alternance dans l'enseignement secondaire** depuis 2019

Le nombre d'élèves dans l'enseignement en **alternance « Duaal Leren »** a augmenté de 16% en 3 ans

Ce nombre représente **1,5%** du nombre total des élèves fréquentant l'enseignement qualifiant

L'objectif est d'atteindre **10.000 élèves dans l'enseignement en alternance** d'ici **2030**

1. A partir de 16 ans, et sous certaines conditions à partir de 15 ans

Sources: CD&V | Vlaanderen onderwijs | Decreet betreffende duaal leren en de aanloopfase 2018 | Vlaams Onderwijs in cijfers 2020-2021

Flandre – Homogénéisation entre les différents opérateurs, en ce compris accès au diplôme de fin de l'enseignement secondaire supérieur

Vue d'ensemble des formes d'alternance en Flandre

Forme d'alternance pour adultes

	Enseignement en alternance			Formation en alternance	
Forme d'alternance	**L'enseignement en alternance** *« Duaal leren in voltijds secundair onderwijs »*	**L'enseignement spécialisé en alternance (forme 3/4)** *« Duaal leren in buitengewoon secundair onderwijs - opleidingsvorm 3 of 4 »*	L'enseignement pour adulte en alternance[1] *« Duaal leren in CVO centra »*	La formation en alternance pour jeunes SYNTRA *« Duaal leren in Syntra campus »*	La formation en alternance pour adultes SYNTRA *« Opleiding met werkplekleren»*
Equivalent en FWB	**CEFA**	**~CEFA** (art 47 et art 49)	Enseignement de Promotion Sociale (en alternance)	**l'IFAPME et EFP/SFPME (Formation pour jeunes)**	**l'IFAPME et EFP/SFPME (Formation pour adultes)**
Opérateur	**Etablissement secondaire de plein exercice** (Scholen voor voltijds secundair onderwijs) ou **Centre d'enseignement en alternance** (Centra voor deeltijds onderwijs)	**Ecole d'enseignement spécialisé** (Buitengewoon secundair onderwijs - BUSO)	Centre d'enseignement pour adultes (Centrum voor Volwassenenonderwijs – CVO)	Centre de formation SYNTRA (SYNTRA-campussen)	Centre de formation SYNTRA (SYNTRA-campussen)
Age d'admission	**+ 15 ans** (avec la complétion des 2 premières années de secondaire)	**+ 15 ans** (avec la complétion des 2 premières années de secondaire)	**+ 18 ans** (enseignement seulement réservé aux adultes)	**Entre 15 et 25 ans**	**+ 18 ans** (formation seulement réservé aux adultes)
Certification	Diplôme de fin de l'enseignement secondaire supérieur[3]				Certificats
	Institutionalisé en 2019[2]		Introduit en 2022[1]	Formes d'alternance déjà présentes	

Dans le nouveau système d'alternance post-réforme, l'apprenant peut suivre une formation en alternance pour jeune dans une école d'enseignement secondaire à temps plein (ordinaire ou spécialisée de type 3 ou4), un centre d'enseignement à temps partiel ou un centre de formation Syntra

Différents opérateurs ciblant des publics similaires permettent de suivre un enseignement et/ou une formation en alternance

La réforme de 2019 élargit les périmètres de l'alternance **en l'étendant aux établissement secondaire de plein exercice** (ordinaire et spécialisé) **et aux CVO** (équivalent de l'EPS en Wallonie et RBC)

Concernant la **concurrence entre les opérateurs de l'alternance:** la réforme:

- **La réforme homogénéise les formes d'alternance entre opérateurs** (un seul type « Duaal Leren » pour l'alternance pour jeunes)
- Chaque opérateur peut délivrer le **diplôme de fin de l'enseignement secondaire supérieur** pour les jeunes en alternance

1. La formation en alternance pour adultes sera lancée en septembre 2022, mais des projets pilotes étaient déjà existants
2. L'enseignement en alternance était déjà disponible dans les centres d'enseignement en alternance, mais est étendu aux établissements secondaire de plein exercice en 2019
3. Dépend du programme pour les CVO : La complétion d'un module de formation générale ("Aanvullend Algemen Vorming") permet d'accéder à un diplôme de fin d'enseignement supérieur

Sources: Onderwijs Vlaanderen | Syntra | vlaanderen.be, Omzendbrief duaal leren en de aanloopfase (13/03/2019) | ReferNet Belgium : Vocational Education and Traning in Europe

Ostbelgien

Communauté Germanophone de Belgique - Chiffres clés de l'alternance

DONNÉES DISPONIBLES À DATE DU 3 OCTOBRE 2022

800 **Apprentis pour une population de 78.000 habitants** soit 10x plus d'apprentis par habitant qu'en Wallonie et RBC

600 **Entreprises formant des apprentis**

90% **des entreprises formant des apprentis ont moins de 50 travailleurs** (vs. approx. 95% en Wallonie et RBC)

95% **des apprenants qui arrivent au bout de leur contrat d'apprentissage trouvent un travail dans les 6 semaines**

> 60 professions accessibles en alternance dont la majorité sont accessibles uniquement en alternance

2 **Centres d'enseignement à temps partiel** (dans les écoles techniques secondaires d'Eupen et de Saint-Vith)

Source: Institut pour la formation et le perfectionnement des indépendants et PME (IAWM) | DG - Ostbelgien leben 2025 | Concept de Développement Régional de la Communauté germanophone

Communauté Germanophone de Belgique – Caractéristiques clés de la formation en alternance

Ostbelgien

1. Qualifications reconnues

- **Formation de « Geselle »:** formation générale et professionnelle en alternance de haute qualité permettant au jeune d'obtenir un certificat scolaire de la sixième année professionnelle du secondaire et d'avoir accès au CESS par une 7ème année en alternance
- **Formation de « Meister »:** Bachelier en alternance. Qualification professionnelle préalable dans le métier obligatoire; permet de devenir un « champion » dans son métier. Passerelle avec le Master possible

2. Excellentes perspectives d'emploi

- 95% des apprenants qui arrivent au bout de leur contrat d'apprentissage trouvent un travail dans les 6 semaines

3. Intégration professionnelle et sociale des jeunes

- Apprenti considéré avant tout comme un « apprenant » en milieu d'entreprise: conditions et contrats de formation bien règlementés[1]
- Présence régulière des secrétaires d'apprentissage en entreprise (rôle de conseillers, médiateurs et inspecteurs)

4. Engagement des entreprises dans un processus de qualité

- Conditions d'agrément strictes. Agrément pour un cycle de 3 ans
- Obligation de formation au tutorat pour chaque formateur. Charte de qualité (capacités formatives). Suivi du respect des conditions de formation

5. Formation proche de l'évolution des métiers et des entreprises

- Les formateurs sont des professionnels du secteur
- Dans les « classes-ateliers », passage constant de la théorie à la pratique

6. Passerelles entre les filières de l'enseignement, de l'alternance et des études supérieures

- Octroi systématique du certificat scolaire de la sixième année professionnelle du secondaire
- Accès au CESS par une 7ème année en alternance

7. Un pilote « complet » de l'alternance

- L 'IAWM est l'organisme de tutelle de la formation en alternance en Communauté germanophone

(Zoom page suivante)

1 Arrêté du 29 juin 2009 portant sur l'indemnisation, l'horaire de travail, les délais de préavis, la médiation, etc.

Source: Institut für Aus- und Weiterbildung im Mittelstand und in kleinen und mittleren Unternehmen (IAWM)

Communauté germanophone de Belgique - L'IAWM[1] exerce un rôle de pilote « complet » pour l'alternance

Ostbelgien

Types de missions	Missions
Coordination / coopération	▪ **Coordination des cours dispensés aux sein des deux centres de formation** ▪ **Coordination des examens** ▪ **Coopération avec d'autres acteurs de formation** (SFPME, IFAPME, SYNTRA Vlaanderen, Promotion sociale) et les secteurs ▪ **Coopération internationale** (avec des Chambres de métiers ou de l'industrie et du commerce, ministères, centres de compétences etc.)
Formation	▪ **Actualisation et création des programmes** de formation ▪ **Formation pédagogique des tuteurs** ▪ **Formation pédagogique des formateurs** aux Centres de formation (CAP)
Certification	▪ **Certification en fin d'apprentissage**, en fin de formation de chef d'entreprise, de la formation continuée ▪ **Remise du certificat scolaire de sixième année du secondaire professionnel**
Assurance qualité / suivi	▪ **Agrément / retrait d'agrément des entreprises** formatrices reconnues (label); ▪ **Suivi de la formation en entreprise** par les secrétaires d'apprentissage et l'agrément des contrats d'apprentissage ▪ **Surveillance administrative, financière et pédagogique** de toute activité de formation en alternance
Autres rôles	▪ **Toute initiative de promotion des métiers, de la formation** ainsi que la défense des intérêts des acteurs de formation ▪ **Information, conseil et aide à la formation** pour apprentis aussi bien que pour les entreprises formatrices ▪ **Préparation de décrets, d'arrêtés et de circulaires ministériels** ainsi que la rédaction d'avis motivés sur des projets de textes légaux ▪ **Propositions de règlementation** en matière de formation professionnelle ▪ **Subventionnement des associations professionnelles**, de l'union des classes moyennes en Communauté germanophone, des fédérations et des concours professionnels

A l'heure actuelle, **il n'existe pas d'équivalent de l'IAWM en Wallonie et RBC** (les missions de l'IAWM sont prises en charge par plus de 10 acteurs différents en Wallonie et RBC)…

Cependant, il convient de garder à l'esprit que le pilotage d'un système de formation pour une population de ~4,5 millions d'habitants est plus complexe que pour une population de ~78.000 habitants…

1 Institut für Aus- und Weiterbildung im Mittelstand und in kleinen und mittleren Unternehmen (IAWM)

Source: Institut für Aus- und Weiterbildung im Mittelstand und in kleinen und mittleren Unternehmen (IAWM)

France - Une réforme de l'alternance a été votée en 2018 dans le cadre d'une réforme plus large de « *La liberté de choisir son avenir professionnel* »

Titres	Chapitres de la loi du 5 septembre 2018 pour « *La liberté de choisir son avenir professionnel* »
I. Vers une nouvelle société des compétences	I. Renforcer et accompagner la liberté des individus dans le choix de leur formation
	II. Libérer et sécuriser les investissements pour les compétences des actifs
	III. Transformer l'alternance *(zoom pages suivantes)*
	IV. Refonder le système de construction et de régulation des diplômes et titres professionnels
	V. Gouvernance, financement, dialogue social
	VI. Dispositions outre-mer
II. Une indemnisation du chômage plus universelle et plus juste	I. Créer de nouveaux droits à indemnisation et lutter contre la précarité et la permittence
	II. Un nouveau cadre d'organisation de l'indemnisation du chômage
	III. Un accompagnement plus personnalisé des demandeurs d'emploi et une meilleure effectivité des obligations liées à la recherche d'emploi
	IV. Dispositions applicables outre-mer
	V. Dispositions diverses
III. Dispositions relatives à l'emploi	I. Favoriser l'entreprise inclusive
	II. Moderniser la gouvernance et les informations relatives à l'emploi
	III. Mesures relatives au détachement des travailleurs et à la lutte contre le travail illégal
	IV. Egalité de rémunération entre les femmes et les hommes et lutte contre les violences sexuelles et les agissements sexistes au travail
	V. Mesures relatives au parcours professionnel dans la fonction publique
	VI. Dispositions d'applications

Source: Loi n° 2018-771 du 5 septembre 2018 pour la liberté de choisir son avenir professionnel

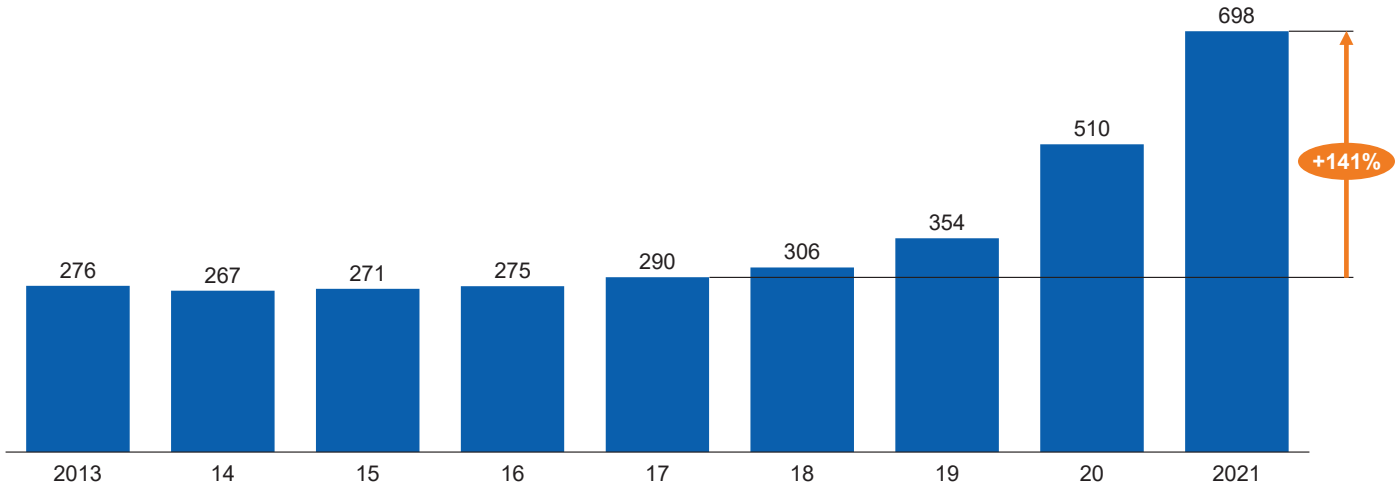
France - La réforme visant à transformer l'alternance a été structurée autour de 4 axes principaux

Axes de la réforme	Mesures clés
A **Simplification et flexibilisation des conditions d'exécution du contrat d'apprentissage**	• **Limite d'âge d'accès** à l'apprentissage **repoussée à 29 an**s révolus (au lieu de 25 ans) • **Durée minimale** du contrat **réduite à six mois** (au lieu d'un an) • **Possibilité d'adapter la durée du contrat** afin de tenir compte du niveau initial de compétence du jeune, par la signature d'une convention tripartite entre l'employeur, le CFA et l'apprenti. • **Entrées en apprentissage possibles à tout moment**, au cours de l'année, • **Possibilité de déroger à la limite** hebdomadaire et journalière **de la durée du travail des apprentis mineurs** pour des secteurs d'activité spécifiques (bâtiment, travaux publics…) • **Conditions de compétences professionnelles** du maître d'apprentissage **déterminées par les branches,** à défaut par voie réglementaire • **Modalités de rupture** de contrat **facilitées (coté apprenant et côté employeur)** • **Mobilité internationale** des apprentis facilitée • Contrat d'apprentissage à déposer auprès de l'opérateur de compétences
B **Mise en place d'aides pour les jeunes apprentis**	• **Augmentation de la rémunération des jeunes de 16 à 20 ans de 30 € nets par mois** • **Aide de 500 €** pour les jeunes de plus de 18 ans **pour passer leur permis de conduire**
C **Simplification des démarches pour les entreprises**	• *(Pour les entreprises de moins de 250 salariés)* **Mise en place d'une aide unique versée mensuellement par l'État,** pour les apprentis préparant un diplôme ou un titre à finalité professionnelle équivalent au plus au bac, **en lieu et place des 4 aides existantes**
D **Aide financière exceptionnelle aux entreprises**	• **Mise en place d'une aide financière exceptionnelle** aux entreprises pour financer le coût de leurs apprentis (niveau CAP à Master) recrutés **entre le 1er juillet 2020 et le 22 juin 2022** : 5.000 € pour les apprentis mineurs et 8.000 € pour les apprentis majeurs.

Source: CCI Paris Ile-de France | Ministère français du travail, du plein emploi et de l'insertion, 2022

France - Cette réforme a permis d'augmenter le nombre de contrats d'apprentissage dans le secteur privé en France de 141% en 4 ans

Nombre de contrats d'apprentissage par an - Secteur privé
Milliers de contrats



En 2021, à ajouter 20.000 contrats d'apprentissage du secteur public

Source: Données du Ministère du travail, du plein emploi et de l'insertion (France), 2022

France - Le succès de cette réforme est à nuancer…

Principaux constats invitant à nuancer le succès de la réforme	Description
Faible impact sur l'insertion professionnelle des jeunes présentant les plus bas niveaux de qualification	Si l'ensemble des niveaux de formation sont concernés par la hausse, **le niveau CAP-BEP a vu son poids relatif diminuer**, tout en continuant à croître en valeur absolue (+7% entre 2019 et 2020). Or, la réforme française visait à améliorer l'insertion professionnelle des jeunes présentant les plus bas niveaux de qualification
Coût de la réforme élevé & situation financière préoccupante de l'instance de régulation de la formation professionnelle et de l'alternance	**Les primes de 5.000 à 8.000 €** pour le recrutement d'un apprenti **ont coûté 4,4 milliards €** à l'Etat en 2021 **France Compétences** (l'instance de régulation de la formation professionnelle et de l'alternance) **affiche un déficit significatif et en croissance** (4,6 milliards € en 2020, 3,2 milliards en 2021 et 5,9 milliards en 2022 [prévisionnel]) malgré des subventions exceptionnelles de l'Etat sur cette période
Incertitude quant à la pérennité du décollage de l'alternance une fois les aides financières temporaires abolies	**Quid de l'aide financière exceptionnelle aux entreprises** pour financer le coût de leurs apprentis (niveau CAP à Master) de 5.000 € pour les apprentis mineurs et de 8.000 € pour les apprentis majeurs **recrutés après le 22 juin 2022? Quel sera l'impact sur le nombre d'alternants recrutés ?**

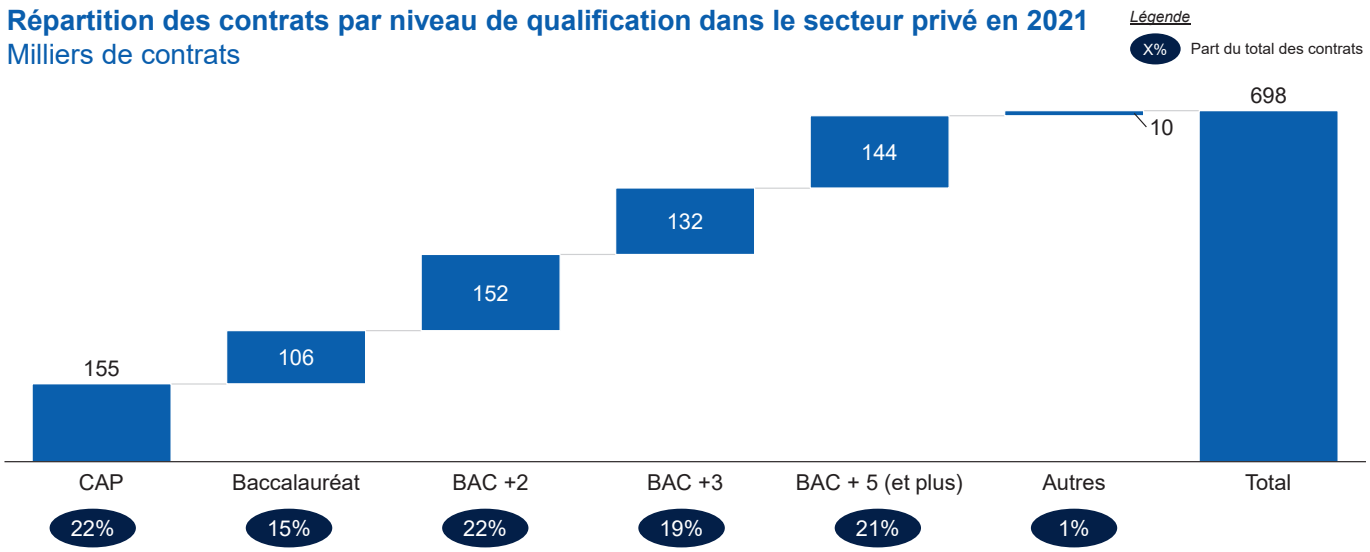
Source: Rapport de la Cour des Comptes au sujet de la réforme de l'apprentissage (2022)

France - 80% des apprentis français ont un niveau de qualification égal ou supérieur au baccalauréat (équivalent du CESS)

? Le succès du développement de l'alternance (pour les jeunes avec un niveau égal ou supérieur au CESS) pose la question de l'intérêt de développer l'alternance dans l'enseignement supérieur en Wallonie et RBC

Répartition des contrats par niveau de qualification dans le secteur privé en 2021

Milliers de contrats



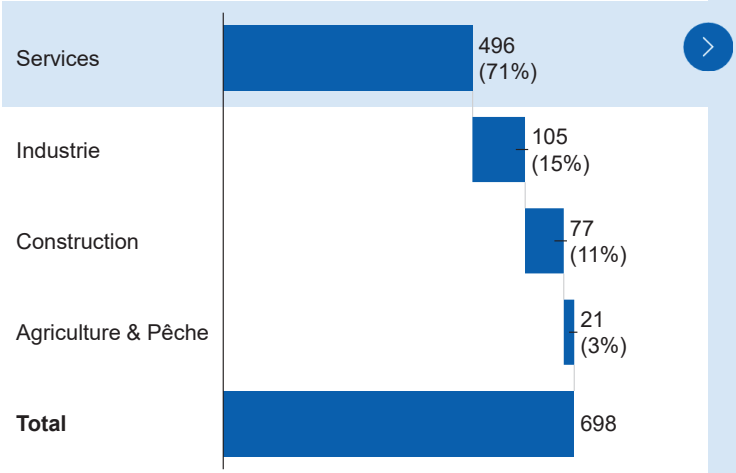
Source: Données du Ministère du travail, du plein emploi et de l'insertion (France), 2022

France - Bien que tous les secteurs économiques ont recours à l'apprentissage, 71% des contrats sont liés au secteur des services

? Opportunité de prioriser le développement de l'alternance dans les secteurs développés en France et peu en Wallonie et RBC ?

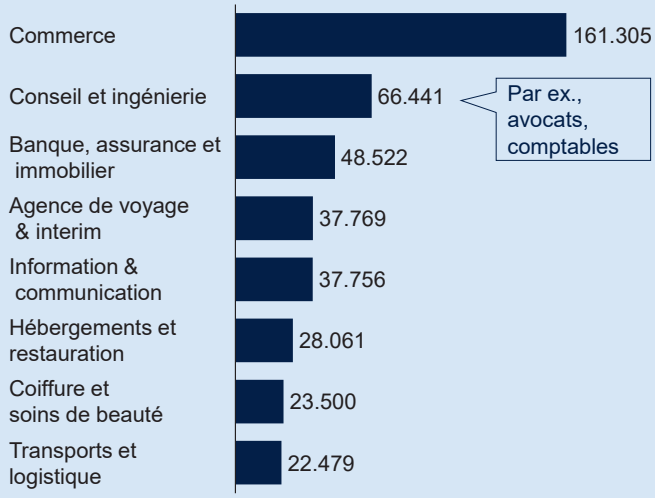
Répartition des contrats d'apprentissage par grand secteur d'activités en 2021

Milliers de contrats



Focus sur le secteur des services

Top 8 des principaux sous-secteurs par nombre de contrats



Source: Données du Ministère du travail, du plein emploi et de l'insertion (France), 2022

Angleterre - La réforme de l'alternance visait 3 millions de nouveaux contrats en alternance via un nouveau mécanisme de financement et en impliquant davantage les employeurs dans la conception des programmes

Objectifs de la réforme

Réaliser 3 millions de nouveaux contrats en alternance sur la période 2015-2020

Créer un mécanisme de financement de l'alternance simple et transparent pour les entreprises

Améliorer la qualité de la formation en alternance en développant des compétences plus spécifiques à certains secteurs / métiers

Impliquer davantage les employeurs dans la conception des programmes de formation afin de répondre à leurs besoins en compétences

Développer les talents de demain

Mesures mises en œuvre

Création d'un **organisme public exécutif** (Institute for Apprenticeships) en charge des profils métier

Mise en place d'un prélèvement financé par les grandes entreprises

Exigence minimale pour les étudiants en alternance de se **former hors de l'entreprise** (p.ex., école professionnelle) pendant **20% de leur cursus**

Implication systématique des employeurs dans le développement de nouveaux profils métier (p.ex., co-développement avec 3.000 employeurs)

Durée minimale de 12 mois pour les programmes d'alternance

Evaluation indépendante en fin de formation avec des normes harmonisées pour garantir la qualité de l'alternance

Pour les grandes entreprises (plus de 3 millions de £ de coûts de personnel par an):

- Contribution annuelle à hauteur de **0,5% des dépenses totales,** moins une indemnité de 15.000 £
- **Contribution du gouvernement** à hauteur de 10% de la contribution de l'entreprise
- **Prélèvements** déposés sur un compte dédié **visant à financer l'alternance** dans les 24 mois suivant le prélèvement

Pour les **autres entreprises:**

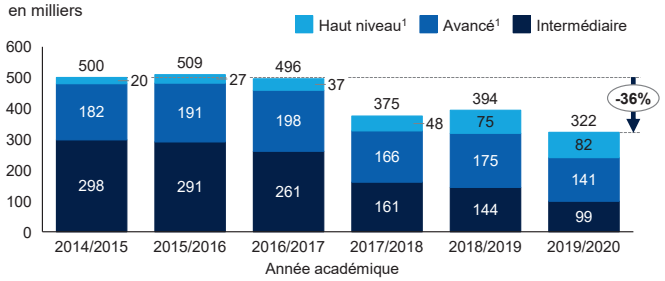
- Contribution à hauteur de **5% des coûts de formation** (10% avant 2019)
- **Financement complémentaire de l'alternance** grâce aux excédents des prélèvements (non utilisés par les grandes entreprises)

Source: DfE Apprenticeships and Traineeships data | Centre for vocational education research: The impact of the apprenticeship levy on apprenticeships and other training outcomes, Avril 2021 | LSE Business Review: UK apprenticeships: impacts of the levy and COVID-19, Avril 2021 | House of Commons Briefing Papers: Apprenticeship Statistics, Mars 2021 | Apprenticeships and skilly policy in England, Septembre 2020 | Hartpury University: EU grade equivalents | Depart for Education: Progress report on the Apprenticeships Reform Programme, Juillet 2021

Angleterre - La réforme a donné des résultats mitigés avec une baisse du nombre de contrats en alternance mais une augmentation d'heures de formation

↓36% **Baisse des nouveaux contrats en alternance** entre 2014/2015 et 2019/2020 avec cependant une augmentation dans les niveaux d'éducation élevés

Nombre de contrats en alternance signés en Angleterre par niveau d'éducation, en milliers



↑26% **Augmentation du nombre moyen d'heures de formation prévues** en 2019 en raison du seuil minimal de 20% de formation hors entreprise

↑53% **Augmentation de la durée moyenne de l'alternance** qui passe de 406 jours en 2011/2012 à 621 jours en 2019/2020

Principales leçons de cette expérience

Les incitants financiers ont eu un effet limité

- Un **impact positif modéré a été observé pour les grandes entreprises** (p.ex., plus de contrats en alternance avec un haut niveau d'éducation) …
- **…** mais il n'a pas été compensé par l'**impact neutre ou négatif** sur les petites entreprises

Les nouvelles exigences posées pour augmenter la qualité de l'alternance semble, a contrario, être la cause de la baisse de succès de l'alternance:

- **Durée minimale** de l'alternance de 12 mois,
- **Complexité** des modalités d'utilisation des nouveaux **incitants financiers**
- Seuil minimal de **20% de formation hors entreprise**
- Nouveaux **standards à respecter**
- …

1 Haut niveau: équivalent à deux tiers d'une licence, combinaison d'éléments académiques et professionnelles; Avancé: équivalent au certificat d'études de sixième année de l'enseignement secondaire professionnel (CE6P)

Source: DfE Apprenticeships and Traineeships data | Centre for vocational education research: The impact of the apprenticeship levy on apprenticeships and other training outcomes, Avril 2021 | LSE Business Review: UK apprenticeships: impacts of the levy and COVID-19, Avril 2021 | House of Commons Briefing Papers: Apprenticeship Statistics, Mars 2021 | Apprenticeships and skilly policy in England, Septembre 2020 | Hartpury University: EU grade equivalents | Depart for Education: Progress report on the Apprenticeships Reform Programme, Juillet 2021 | Chartered Institute of Personnel Development: Apprenticeship Levy has failed on every measure, Mars 2021

Etats-Unis - Une réforme de l'alternance a permis d'augmenter de 90% le nombre d'apprenants en alternance entre 2009 et 2020

Régulations et subventions post-2008

Une réforme de l'alternance a été mise en place en 2008 aux Etats-Unis avec l'objectif d'introduire un programme national d'alternance répondant aux besoins des employeurs.

Ce programme inclut:

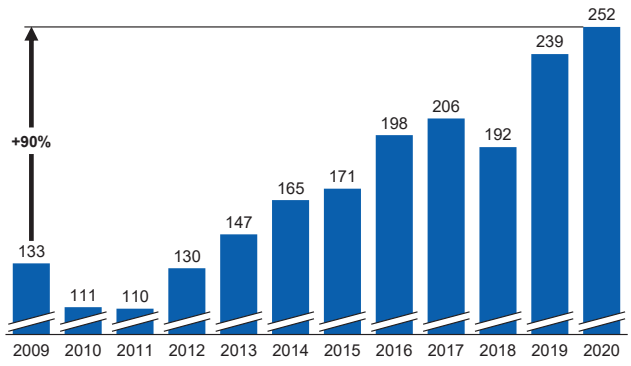
- Des formations numériques / à distance
- Des possibilités de certification en fonction des heures et / ou compétences ciblées
- Une coopération intensifiée entre acteurs du système

Depuis 2008, l'administration fédéral fournit des subsides (s'élevant à 250 mn $ en 2020) ciblant p.ex.:

- Les **jeunes de 16 à 24 ans**[1]
- Les **programmes d'alternance dans des industries avec un manque de compétences** (p.ex., santé, intelligence artificielle, sécurité cyber)
- L'harmonisation et le **soutien des efforts individuels des états américains**

Nombre d'apprenants en alternance aux Etats-Unis

En milliers d'individus



En 2022, le nombre d'apprenants en alternance reste ~4 fois moins élevé qu'en Wallonie et RBC (à population égale)

1. Aux Etats-Unis la majorité des formations professionnelles sont orientées vers la population adulte

Sources: Brookings: Work-based learning can advance equity and opportunity for America's young people, November 2020 | Desegregating work and learning through 'earn-and-learn' models, Decembre 2020 | European Commission: United States: Policy developments on apprenticeship, 2018 | apprenticeship.gov | Credential Engine: Counting U.S. Postsecondary and Secondary Credentials, Avril 2018 | New America: The road to 500'000 apprentices | KOF Swiss Economic Institute, ETH Zurich: From bright spots to a system: Measuring education-employment linkage in Colorado career and technical education, 2016 | Office of Apprenticeship: Guidance – National Guidelines for Apprenticeship Standards , Février 2022

Danemark - Ensemble de mesures « dans le cadre actuel » de l'alternance pour « sortir » l'alternance de son positionnement de filière de relégation

Mesures mises en place au Danemark pour améliorer le positionnement de l'alternance

- **Renforcement des conditions d'accès:**
  - Entretien individuel pour évaluer le niveau d'employabilité
  - Réussite des cours de danois et de mathématiques en 9/10ème année (15-16 ans) & fréquentation de la classe de 9ème année au minimum
- **Intégration d'un programme de préparation obligatoire au parcours en alternance**
- **Programme de remédiation**
  - Préparation à l'examen d'entrée de la formation en alternance suite à l'échec à l'examen d'entrée à une formation en alternance
- **École de la deuxième chance**
  - Programme de raccrochage scolaire individualisé à travers des petits groupes et une approche personnalisée

Résultats contrastés

- **Réduction de 7% du nombre d'apprenants venant directement de l'enseignement obligatoire** entre 2014 et 2019
- Réduction du **taux d'abandon de 28% à 3,2%**

Certains acteurs doutent cependant des « chances de succès » de cette approche

Cette approche n'adressera pas les facteurs structurels décrits dans cette section, certains acteurs estiment **qu'elle ne sera pas suffisante pour « casser la dynamique actuelle de perpétuation de l'alternance comme filière de relégation »**

> *Je vois mal comment une réforme des conditions d'accès pourrait en elle-même opérer un changement majeur sur la réputation de filière de second rang que s'est bâtie l'alternance depuis des années.* ***Il faudrait en soi un changement plus holistique et structurel***

Le renforcement des conditions d'accès risque par ailleurs de **diminuer encore le nombre d'élèves en alternance sans nécessairement attirer de meilleurs élèves à court terme**

> *On a déjà essayé de durcir les conditions d'accès à l'alternance régionale pour en faire une filière d'excellence. Résultat: on a eu encore moins d'élèves sans changer massivement le statut quo au niveau de l'image de l'alternance*

Sources: Entretiens et focus groupes réalisés entre avril et septembre 2022 | Hamburg Model (DE); CEDEFOP: « Understanding of apprenticeships in the national context (Denmark) »

Norvège - La réforme du qualifiant de 1994 illustre le potentiel mais aussi le défi de généraliser l'alternance à l'ensemble des formations qualifiantes

Généralisation de l'alternance en 1994

En 1994, la formation par apprentissage est systématisée dans le qualifiant :

- **D'abord, 2 ans d'enseignement de plein exercice**
- **Ensuite, 2 ans d'apprentissage en entreprise pour toutes les filières professionnelles**

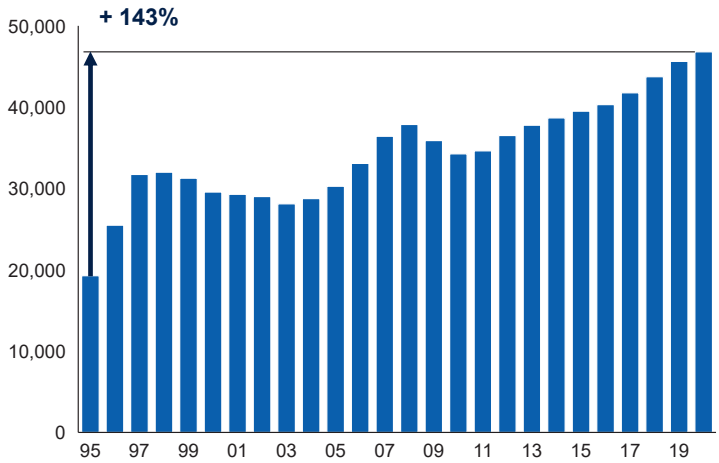
Ce modèle 2+2 est encore le **principal modèle en vigueur**

Le **manque de places de stage d'alternance** a cependant été un problème dans le cadre de la mise en oeuvre (3 candidats sur 10 n'obtenant pas de place d'apprentissage)

La réforme comprend des mesures pour les apprenants n'étant **pas en mesure de trouver un stage d'alternance ainsi que des mesures de fluidité :**

- Droit à une **alternative pratique en milieu scolaire**, menant à la même qualification professionnelle formelle que l'alternance
- Possibilité de **passer d'un programme professionnel à l'enseignement général par une troisième année supplémentaire afin de se qualifier pour l'enseignement supérieur**

Evolution du nombre d'apprenants en Norvège, 1995-2020,



*Ce modèle d'alternance a également permis **d'attirer des candidats plus âgés (plus de 24 ans)***

Sources: CEDEFOP, The future of vocational education and training in Europe, 2022

Partie V.

Diagnostic des facteurs d’output et de résultat

Messages clés : Diagnostic des facteurs d'output et de résultat (1/3)

Constats spécifiques à l'alternance – Participation et complétion des formations en alternance

- **L'alternance n'accueille aujourd'hui (et ne concerne) qu'une part minoritaire des apprenants** dans les programmes de formation et d'enseignement qualifiant de niveau secondaire, avec p.ex. ~7% des diplômés de l'enseignement qualifiant entre 30 et 34 ans qui ont eu des expériences d'alternance, v. ~30% en moyenne en Europe et plus de 80% en Allemagne, Suisse ou Autriche
- **Le nombre d'apprenants dans l'alternance pour jeunes (15-25 ans) a diminué de 1%** par an en moyenne sur dix ans ; si on **inclut les formations pour adultes** organisées par les opérateurs régionaux, les chiffres **augmentent légèrement sur 10 ans** (+1%)
- **Plus de 50% des apprenants sont concentrés dans 5 métiers** (vendeur, maçon, auxiliaire de magasin, mécanicien et restaurateur), sur base des données disponibles en Wallonie (IFAPME et CEFA wallons), et plus de 60% des apprenants se concentrent dans 3 secteurs (Construction, Commerce et Alimentation)
- **La difficulté à trouver un stage est significative, tant au niveau de la formation pour jeunes que pour adultes, et en particulier en 1ère année** : les données disponibles (à interpréter avec la plus grande précaution vu leurs limitations et les différentes méthodes appliquées pour mesurer l'ampleur du phénomène) indiquent que, selon le type de formation et d'année considérée, le taux d'apprenants sans stage varie entre 12 et 26% des inscrits jeunes sur 3 ans (mais concentrés dans les faits en 1ère année) et entre 37 et 53% des inscrits adultes
- **Les données (imparfaites) indiquent que, quels que soient les opérateurs, le taux d'abandon entre la première et la dernière année de formation en alternance est supérieur à 60-70% du nombre d'inscrits initial pour l'alternance pour jeunes**, avec p.ex. des estimations d'abandon de l'ordre de[1] :
  - CEFA : ~50% des apprenants entrant en alternance au début du degré 2 qui quittent l'enseignement dans les 2 ans
  - IFAPME (jeunes) : ~60% des apprenants entrant en alternance qui n'atteignent pas la certification, selon une première tentative d'estimation (pouvant être pour des raisons de retour vers l'enseignement ou de transition vers le marché du travail)
  - EFP (jeunes) : ~60% des apprenants entrant ne se réinscrivent pas en 3ème année, selon une estimation (non réinscription pouvant être due aux éléments repris ci-dessus)

  Des données similaires n'existent pas dans la formation pour adultes mais les données disponibles indiquent, d'une part, qu'une partie significative des apprenants adultes ne disposent pas de stages dans les formations où cela est obligatoire (ce qui, de facto, les rend inéligibles à la finalisation de leur formation – voir ci-dessus) et, d'autre part, qu'on constate ces dernières années au sein de l'IFAPME, une diminution du nombre de certifications dans la formation pour adultes.

La réduction de la part des personnes faiblement qualifiées demeure un défi majeur pour la Wallonie et la RBC

- Le niveau d'éducation en Wallonie et en RBC est comparativement élevé au sein des pays développés, avec 58,4% et 41,7% de diplômés de l'enseignement supérieur en RBC et en Wallonie en 2021 pour la population de 30-34 ans respectivement, vs une moyenne de 48% pour les pays de l'OCDE en 2021 pour la population des 25-34 ans
- Cependant, le pourcentage de personnes peu qualifiées (niveau inférieur au secondaire supérieur) demeure trop élevé par rapport aux besoins du marché du travail et des régions les plus avancées en Europe : (i) 28 et 26% de la population présentant un niveau d'éducation « bas » vs 20% de la population en Flandre, (ii) les personnes peu qualifiées ou sans équivalence reconnue représentent 65% des demandeurs d'emploi en RBC et 45% en Wallonie, (iii) d'ici à 2025, moins de 7% des nouveaux emplois créés nécessiteront un niveau de qualification « bas »

En ce qui concerne l'enseignement secondaire, la persistance d'un taux de décrochage élevé est un défi majeur ; les filières qualifiantes tendent également à attirer moins d'élèves

- Dans les deuxième et troisième degrés (et l'alternance régionale), la part d'élèves inscrits dans le qualifiant s'élève à ~50% du total des élèves, un pourcentage comparativement élevé au niveau international (~40% en moyenne dans l'OCDE)
- Cependant, les filières qualifiantes attirent de moins en moins d'élèves (-1.2% par an entre 2014 et 2020 vs +1.2% dans le général)
- Le défi principal est cependant celui du décrochage scolaire : le taux de décrochage scolaire des 18-24 ans s'élevait à 11% en 2018, un chiffre sensiblement plus élevé que d'autres pays européens (7% en Flandre et aux Pays bas)
- Ce problème est concentré au sein des filières qualifiantes : 80% des élèves sortis sans diplôme en sont issus

1. Estimations d'ordre de grandeur à considérer avec prudence dans la mesure où (1) tous les opérateurs ne disposent pas de données de cohorte permettant de mesurer le taux d'abandon de manière fiable, (2) le nombre d'inscrits en 1ère année n'est pas mesuré de la même façon par les différents opérateurs (différentes dates et conditions pour être considéré comme régulièrement inscrit)

Messages clés : Diagnostic des facteurs d'output et de résultat (2/3)

En ce qui concerne la formation pour adultes, le défi majeur est celui de la difficulté à attirer et à maintenir suffisamment de demandeurs d'emploi en formation (problématique de la pénurie d'apprenants)

- Sur l'ensemble de la population des demandeurs d'emploi adulte, le taux de participation à la formation est légèrement sous la moyenne européenne de 10% mais largement en-dessous de certains autres pays européens, en particulier scandinaves (comme la Finlande avec 21%, le Danemark 34% ou la Suède 43%). Les données relatives aux dispenses de recherche d'emploi pour cause de formation semblent par ailleurs indiquer un taux de participation plus faible à la formation en Wallonie et à Bruxelles qu'en Flandre.
- Les données relatives aux dispenses de recherche d'emploi pour cause de formation semblent par ailleurs semble indique un taux de participation nettement plus faible à la formation en Wallonie et en RBC qu'en Flandre
- Sur la décennie, et bien que certains opérateurs démontrent une hausse du nombre d'apprenants (IFAPME, EFP, Bruxelles Formation), d'autres opérateurs font l'expérience d'une diminution du nombre d'apprenants (Forem, CISP, Enseignement de Promotion Sociale).
- La difficulté à attirer des apprenants revient, dans tous les cas, comme le principal défi rencontré par la majorité des opérateurs. Bien qu'on ne dispose pas de données comparables entre opérateurs sur les taux de complétion des formations professionnelles pour adultes (voir cependant section précédente sur l'alternance), les retours des acteurs indiquent qu'il demeure complexe de maintenir avec succès des apprenants dans des parcours de formation intégrés (au-delà des formations de courte durée)

Tant au niveau de l'enseignement qualifiant que de la formation professionnelle, il est de plus en plus difficile d'attirer des apprenants vers les métiers techniques et en pénurie (problématique de la « pénurie des apprenants dans les métiers en pénurie »)

- Dans l'enseignement qualifiant, le nombre total d'apprenants dans les métiers en pénurie identifiés par le Forem et Actiris a diminué de 8% depuis 2015 – ce constat est valable pour la majorité des métiers en pénurie
- Plus généralement, une proportion plus importante de formations menant à des métiers techniques (vs. de service) observe une diminution de leur nombre d'élèves
- Des chiffres comparables ne sont pas disponibles pour les opérateurs de formation professionnelle mais les retours qualitatifs indiquent que le défi y est similaire

Le genre continue à être un facteur déterminant dans la participation aux formations qualifiantes

- Dans la formation professionnelle, +80% des demandeurs d'emploi dispensés pour des formations professionnelles à temps plein menant à des métiers en pénurie sont des hommes
- De plus, en enseignement en alternance, une majorité des secteurs ont une répartition à tendance genrée

Qualité des formations : absence de données comparables mais des retours convergents des acteurs rencontrés dans le cadre de l'Etat des lieux sur certains points

- En l'absence d'un système généralisé d'assurance qualité, d'enquête de satisfaction ou d'évaluation externe des apprentissages, il n'est pas possible de tirer des conclusions définitives sur la qualité des programmes de l'enseignement qualifiant et de la formation professionnelle. Les éléments suivants semblent cependant ressortir :
  - Les enquêtes de satisfaction comme les retours qualitatifs des acteurs (employeurs, apprenants) sont fortement hétérogènes (satisfaction élevée dans certains cas, faible voire très faible dans d'autres). Cette hétérogénéité se marque notamment entre établissements de l'enseignement secondaire ;
  - Une partie importante des employeurs estiment devoir former ou reformer une partie des nouvelles recrues issues de la formation initiale ;
  - Le manque de pertinence des compétences enseignées au regard de la réalité actuelle des métiers est revenu de manière régulière comme un des points principaux de douleur des employeurs, en particulier dans l'enseignement qualifiant et, dans une moindre mesure, dans la formation professionnelle hors-alternance

Messages clés : Diagnostic des facteurs d'output et de résultat (3/3)

L'importance de la formation générale, des objectifs citoyens et humanistes de l'enseignement et de la formation

- Les données manquent pour évaluer dans quelle mesure l'enseignement qualifiant parvient à atteindre ces objectifs (le développement d'outils de mesure plus rigoureux sur ces dimensions fait d'ailleurs partie des pistes d'amélioration potentielles). Cependant, trois éléments ressortent de la majorité des retours des acteurs :
  - L'importance et la pertinence de ces missions, lesquelles ne doivent en aucun cas être reléguées au second rang dans les réflexions sur le futur de l'enseignement qualifiant (mais aussi de la formation professionnelle) ;
  - La pertinence du renforcement de la part de la formation générale dans l'enseignement qualifiant au cours des dernières décennies ;
  - L'importance de continuer le travail d'amélioration de la qualité de l'enseignement sur ces dimensions, en ligne notamment avec les objectifs et chantiers du Pacte pour un Enseignement d'Excellence

Des résultats contrastés (et l'absence de données fiables) en termes de taux d'insertion

- Il n'existe pas (à l'heure actuelle) de données fiables et systémiques permettant d'estimer le taux d'insertion dans l'emploi pour l'ensemble des apprenants. Les données disponibles pour les agences de l'emploi (limitées par le fait qu'elles ne concernent que les demandeurs d'emploi qui s'y inscrivent) indiquent des résultats contrastés :
  - En Wallonie, le taux d'insertion à l'emploi des diplômés de l'alternance (66%) – IFAPME/CEFA – et de l'enseignement secondaire supérieur qualifiant de plein exercice (63%) est en ligne avec celui des diplômés de master (68%) et légèrement sous celui des diplômés de bachelier (77%)
  - En RBC, les taux d'insertion des inscrits auprès d'Actiris ayant terminé l'enseignement secondaire supérieur technique (57%) ou professionnel (54%) sont inférieurs comparativement aux diplômés du supérieur de type long comme court (75% et 78% respectivement)
- Dans tous les cas, ces chiffres apparaissent significativement en deçà, par exemple, des formations qualifiantes en alternance en Allemagne qui atteignent un taux d'insertion de 94%

Maitrise d'une seconde langue nationale (et en particulier du néerlandais) demeurant un défi en RBC et dans l'ensemble des zones proches des autres communautés linguistiques

- Malgré plusieurs initiatives mises en place pour développer l'apprentissage des langues (p.ex. Brulingua, chèques langues, …), ~40% des offres d'emploi en RBC exigent des connaissances en néerlandais alors que seuls ~20% des demandeurs d'emplois estiment avoir une connaissance moyenne ou bonne de l'autre langue nationale.
- Si la maitrise du néerlandais en Wallonie répond – en moyenne - aux besoins identifiés dans les offres d'emploi connues du Forem, le taux local de chômage démontre un « saut » systématique entre la Wallonie et les communautés flamande / germanophone sur l'ensemble des frontières linguistiques, démontrant l'existence d'un potentiel de mobilité interrégionale inexploité

Un niveau de financement globalement élevé au regard des résultats obtenus, des opportunités d'amélioration en termes d'efficience

- Le niveau de financement des programmes d'enseignement et de formation qualifiantes en Wallonie et en RBC est comparativement élevé : (1) la Wallonie et la RBC présentent un cout par élève dans la formation qualifiante secondaire comparativement élevé au niveau international (supérieur à la moyenne OCDE), (2) la Belgique se trouve dans le top 5 des pays investissant le plus de fonds publics dans la formation professionnelle pour adulte (93 EUR par an et par habitant en âge de travailler), certains pays investissent cependant un montant significativement supérieur (jusqu'à 288 EUR par an au Danemark)
- Des opportunités d'amélioration en termes d'efficience pourraient exister, émanant de plusieurs analyses réalisées dans cet état des lieux. Le coût comparativement élevé de l'enseignement qualifiant (seul type d'opérateur) pour lequel des données plus détaillées sont disponibles) semble en partie être expliqué par, par exemple
  - Un ratio d'encadrement (enseignants / formateurs par élève) parmi les plus élevés en Europe (et un faible recours à l'alternance, qui présente généralement un ratio d'enseignants par élève plus faible dans la mesure où une partie de la formation technique est réalisée par l'employeur)
  - L'existence d'une part importante d'options organisées avec peu d'élèves (50% des OBG avec <10 élèves) et une échelle d'opération potentiellement globalement limitée
  - Dans la formation professionnelle, les frais généraux semblent en outre occuper une part plus importante des coûts totaux de formation (une analyse plus approfondie est nécessaire afin de confirmer ce constat)
  - Une potentielle redondance des occurrences de formations et une Concurrence des périmètres des opérateurs

Avertissement préliminaire : L'analyse de la performance d'un système éducatif doit s'apprécier au regard de multiples dimensions d'outputs et résultats

	Dimension	Pistes d'exploration
Output du système	1 **Nombre de personnes formées**	Y a-t-il un nombre suffisant de personnes qui se forment ?
	2 **Niveau de qualification atteint**	Les apprenants poursuivent-ils leurs parcours de formation jusqu'à un niveau suffisamment élevé de qualification ?
	3 **Acquisition effective des compétences**	Les formations assurent-elles l'acquisition effective par les apprenants des savoirs, savoir-être et compétences visés par le curriculum contribuant à l'amélioration de leur parcours ultérieur ?
Résultats du système	4 **Accès à l'emploi et sécurisation des parcours professionnels**	Observe-t-on une amélioration effective des parcours professionnels à court, moyen et long terme, dans l'ensemble de leurs dimensions (retour à l'emploi, entrepreneuriat ou poursuite ultérieure de formation / études, qualité de l'emploi,…) ? Observe-t-on une augmentation du taux d'occupation et taux d'insertion (en Belgique et à l'étranger) des bénéficiaires de formation ? Observe-t-on une augmentation de l'acquisition ultérieure de savoirs et compétences à travers la participation à des formations additionnelles ou la reprise d'études ?
	5 **Réponse aux besoins sociétaux en talents**	Le système de formation forme-t-il un nombre suffisant de personnes qualifiées pour répondre aux besoins en talents sur le marché du travail ?
	6 **Epanouissement et émancipation**	Les formations développent-elles les capabilités et l'épanouissement personnel et sociétal des apprenants au-delà de l'acquisition des savoirs et compétences stricto sensu (p.ex. sentiment de confiance en soi) ?
	7 **Education à la citoyenneté**	Le système d'enseignement et de formation contribue-t-il à éduquer et former des citoyens responsables et critiques, capable de prendre une part active à la vie civile et démocratique ?

1 Formations données dans le cadre de l'enseignement secondaire regroupant l'enseignement technique de qualification et l'enseignement professionnel
2 Formations données dans le cadre de l'éducation tout au long de la vie (s'adressant tant aux jeunes qu'aux adultes) ; EPS = enseignement de promotion sociale

L'analyse complète de la performance d'un système d'enseignement qualifiant et de formation professionnelle doit **idéalement couvrir l'ensemble de ces dimensions**

Cependant, **des données permettant de quantifier l'ensemble de ces facteurs ne sont pas actuellement disponibles**. Les analyses dans les pages qui suivent sont donc **limitées aux facteurs pour lesquels de telles données existent**

Le **développement d'outils de mesure** pour ces dimensions fait partie des **points d'amélioration** (voir Section J relative aux données dans les constats transversaux dans la *Partie VII. Chapitre 3a.* **« Régulation et pilotage systémique »**

Contenu de cette partie

1 : Constats spécifiques à l'alternance – Participation et complétion des formations en alternance

2 : Vue d'ensemble du nombre d'apprenants dans l'enseignement qualifiant et la formation professionnelle

3 : Vue d'ensemble du niveau de qualification en RBC et en Wallonie

4 : Difficulté à attirer les apprenants vers l'enseignement qualifiant et la formation professionnelle

5 : Taux de décrochage dans l'enseignement qualifiant

6 : Question du genre chez les apprenants

7 : Qualité des formations

8 : Objectifs citoyens et humanistes de l'enseignement et de la formation

9 : Taux d'insertion post-formation

10 : Maîtrise du néerlandais

11 : Financement de l'enseignement qualifiant et de la formation professionnelle

~13.500 apprenants sont en alternance dans les formations jeunes (sur un total de ~135.000 dans l'enseignement qualifiant et la formation professionnelle) et ~32.000 si on ajoute les formations en alternance pour adultes

Catégorie	Type	# apprenants inscrits[1]	
Enseignement secondaire qualifiant de plein exercice	Enseignement ordinaire technique de qualification (TQ)	54.769	(2020-2021)[15]
	Enseignement ordinaire professionnel (P)	38.355	(2020-2021)[15]
	Enseignement secondaire spécialisé qualifiant	18.851	(2019-2020)[4]
	Artistique de qualification	391	(2020-2021)[15]
	7ième année du qualifiant (TQ)	1.653	(2020-2021)[15]
	7ième année du qualifiant (P)	7.122	(2020-2021)[15]
	4ième degré du qualifiant	5.214	(2020-2021)[15]
Enseignement secondaire qualifiant sous contrat d'alternance	CEFA article 49 CEFA article 45 CEFA article 47: Enseignement secondaire spécialisé qualifiant (forme 3)	8.696	(2020-2021)[15]
Enseignement de promotion sociale	Enseignement de promotion sociale secondaire	123.972	(2015-2016)[5]
	Enseignement de promotion sociale supérieur Brevet Enseignement Supérieur	34.525	(2015-2016)[5]
Etudes supérieures en alternance	Bachelier en alternance	?	Pas de chiffre disponible mais quelques centaines d'étudiant tout au plus
	Autres études supérieures en alternance	?	

Catégorie	Type	# apprenants inscrits[1]	
Formations professionnelles[2] sous contrat d'alternance	Formation alternance pour les jeunes - IFAPME	4.149	(2020-2021)[6]
	Formation apprentissage pour les jeunes – EFP/SFPME	713	(2020-2021)[7]
Formations professionnelles[2] hors contrat alternance	Formation adulte « chef d'entreprise » et COEN – IFAPME[3]	13.204	(2020-2021)[6]
	Formation adulte « chef d'entreprise » et COEN – EFP/SFPME[3]	5.377	(2020-2021)[7]
	Formation alternée – FOREM	~400	(2020-2021)[8]
	Autres formations professionnelles (non-alternées) – FOREM	18.590	(2019-2020)[9]
	Formation professionnelle – Bruxelles Formation	13.409	(2019-2020)[10]
	Formation – MIRE	~6.500	(2020-2021)[11]
	Formation – CISP	15.323	(2018-2019)[12]
	Formation – OISP	4.500	(2020-2021)[13]
	Formation – Missions locales RBC	?	
Total (estimé)		**~375.000**	

Estimation du nombre d'apprenants sur base des données disponibles

1. Données pour dernières dates disponibles en cas d'absence de données pour 2020-21, dernière date de comparaison 2. Organisée ou subventionnée par les régions Wallonie, RBC et/ou COCOF 3. En fonction des options ou parcours choisis, peuvent également être hors contrat d'alternance 4. Les indicateurs de l'enseignement 2021, FWB 5. Zoom: l'enseignement de promotion sociale: un acteur majeur de l'enseignement tout au long de la vie, analyse quantitative, Décembre 2017, Fédération Wallonie-Bruxelles – Wallonie 6. chiffres clés 2021 du réseau IFAPME 7. Rapport d'activité EFP 2020 8. FOREM 9. FOREM Rapport annuel 2020, réfère au nombre de demandeurs d'emploi formés 10. Rapport annuel Bruxelles formation 2020, réfère au nombre de demandeurs d'emploi formés 11. InterMire 12. Analyse statistique des CISP, 2019, Interfede; réfère au nombre de stagiaires sous contrat de formation dans un CISP 13. Febisp, site officiel, accédé 2022 14. Clé élève 2019-2020 15. Base de données Stats Elèves 2020-2021

Alternance au sens strict

~10% des apprenants « jeunes » inscrits dans l'enseignement qualifiant et la formation professionnelle sont inscrits en alternance (~13.500 sur ~135.000 apprenants)

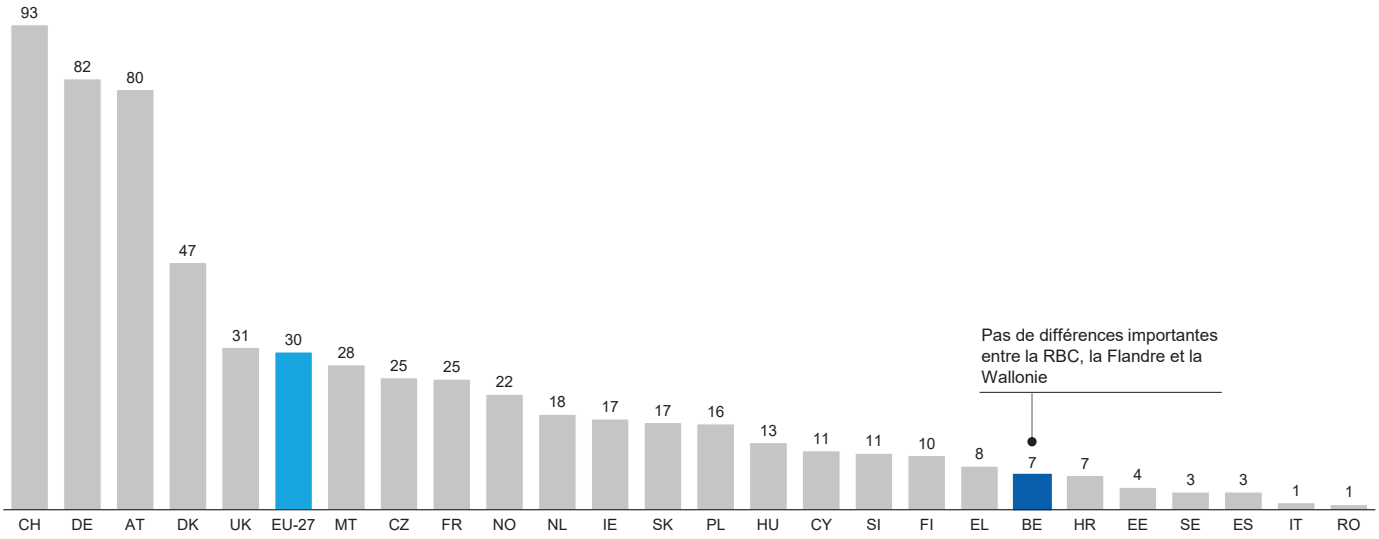
Certaines de ces formations sont peu comparables en termes de nombre d'apprenants en raison de durées de formation très différentes

Dans le secondaire qualifiant, d'après les enquêtes internationales, la Belgique a un taux d'alternance parmi les plus bas d'Europe

Pourcentage de jeunes (30-34 ans) qui ont étudié en alternance parmi les jeunes dont le plus haut niveau d'études est un programme de niveau secondaire qualifiant[1]

%, 2016

Sur base de données d'enquête sujettes à marge d'erreur



1. Niveau ISCED 35 (secondaire supérieur qualifiant), 45 (post secondaire non supérieur qualifiant)
Source : données EFT 2016

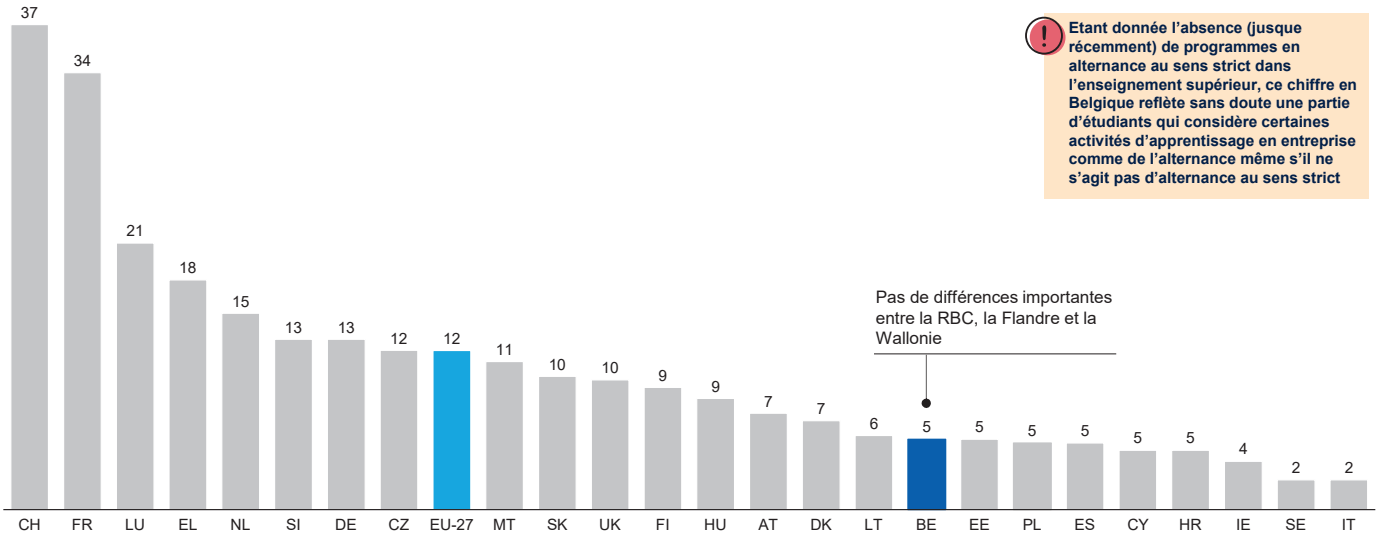
La Belgique a un taux d'alternance parmi les plus bas d'Europe … également dans le supérieur

Pourcentage de jeunes (30-34 ans) qui ont étudié en alternance parmi les jeunes dont le plus haut niveau d'études est un programme d'enseignement supérieur[1]

%, 2016

Sur base de données d'enquête sujettes à marge d'erreur

Etant donnée l'absence (jusque récemment) de programmes en alternance au sens strict dans l'enseignement supérieur, ce chiffre en Belgique reflète sans doute une partie d'étudiants qui considère certaines activités d'apprentissage en entreprise comme de l'alternance même s'il ne s'agit pas d'alternance au sens strict

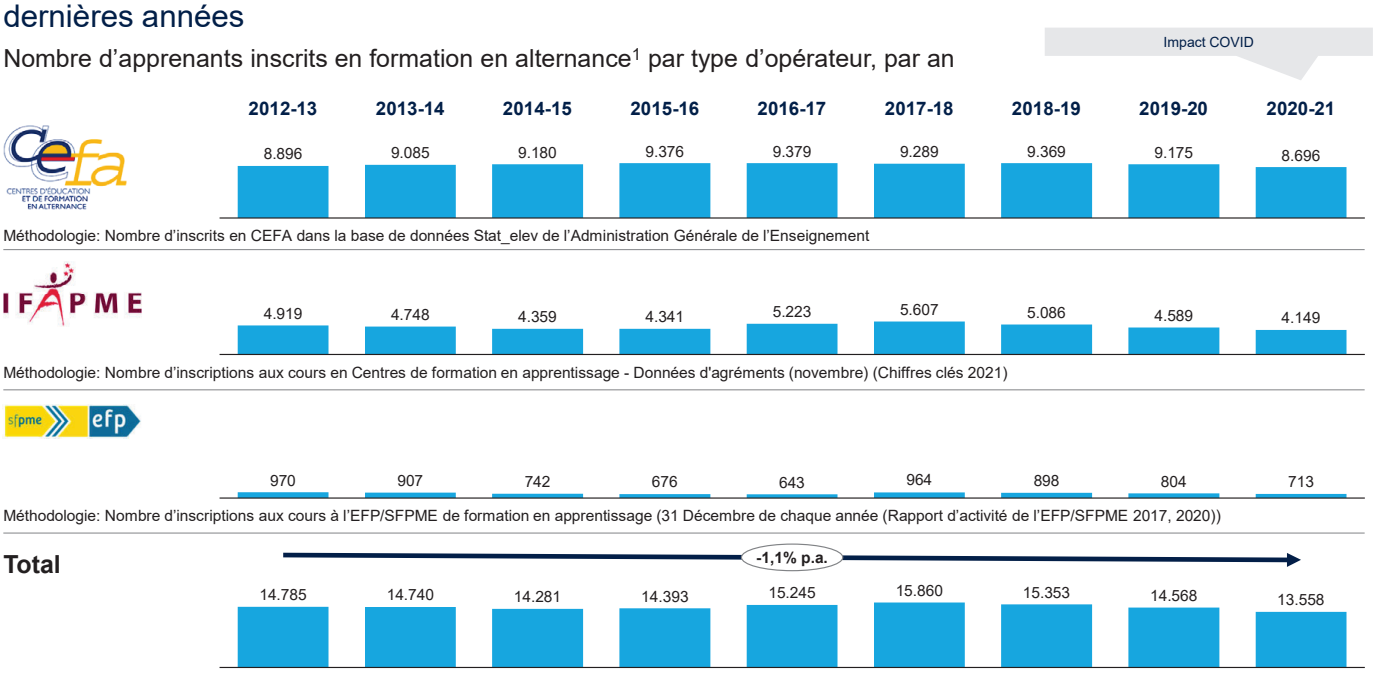


1. ISCED 5-8
Source : données EFT 2016

PERIMETRE: IFAPME, EFP (hors formation pour adulte) ET CEFA

Le nombre total d'apprenants en alternance (jeunes) a légèrement diminué au cours des 10 dernières années

Nombre d'apprenants inscrits en formation en alternance[1] par type d'opérateur, par an



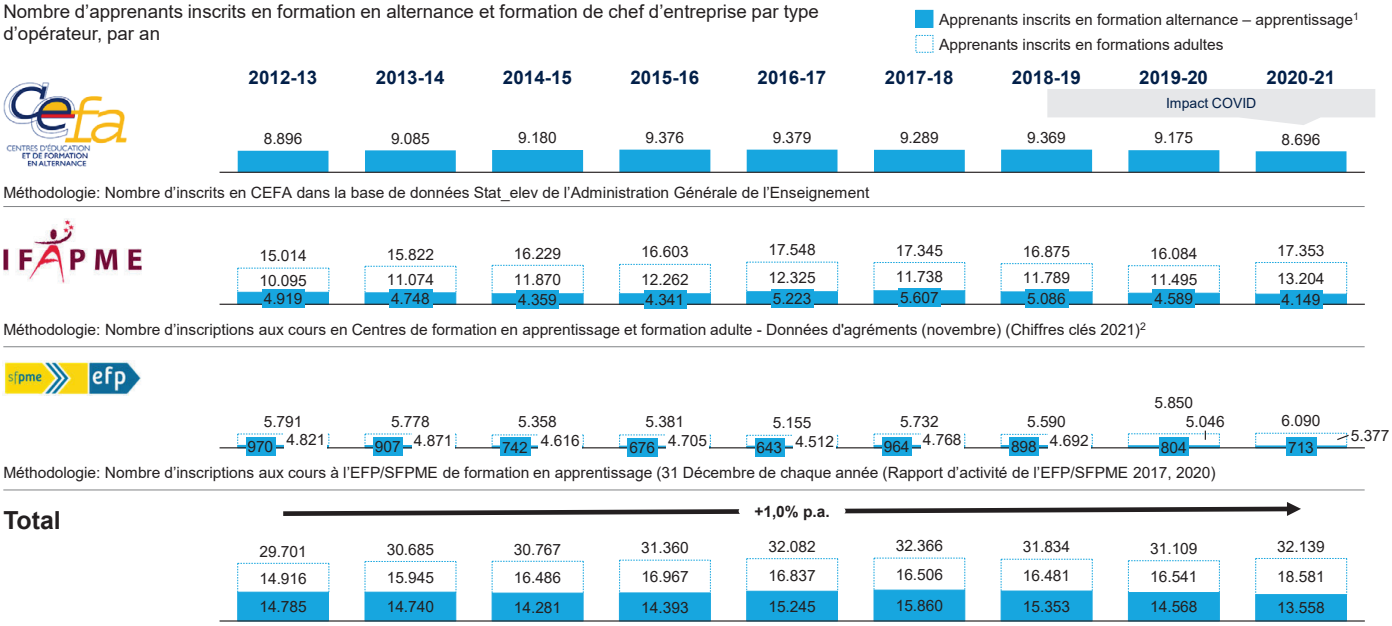
1 Ne comprend que les apprenants en alternance au sens strict, c'est-à-dire ne comprend pas les apprenants suivant une formation de chef d'entreprise ou une formation alternée

Source : Rapport d'activité EFP/SFPME (2020, 2017), IFAPME Chiffres clés, Base de données Stat Élèves pour l'année scolaire

PERIMETRE: IFAPME, EFP (inc. formation pour adulte) ET CEFA

Si on inclut les formations pour adultes de l'IFAPME et du SFPME/EFP, les chiffres augmentent légèrement sur dix ans

Nombre d'apprenants inscrits en formation en alternance et formation de chef d'entreprise par type d'opérateur, par an

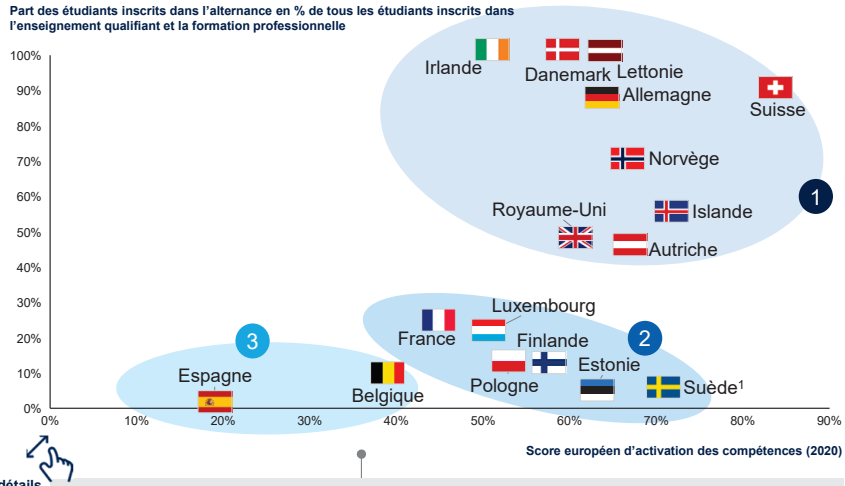


1. Ne comprend que les apprenants en alternance au sens strict, c'est-à-dire ne comprend pas les apprenants suivant une formation de chef d'entreprise ou une formation alternée
2. Les chiffres comprennent les formations Chef d'entreprise, COEN ainsi que l'année préparatoire

Source : Rapport d'activité EFP/SFPME (2020, 2017), IFAPME Chiffres clés, Base de données Stat Élèves pour l'année scolaire

La Wallonie et la RBC semblent être dans l'archétype 3 selon CEDEFOP: peu d'élèves en alternance et une faible activation des compétences

Nombre d'élèves en alternance et activation des compétences en Europe



Plus de détails sur le score d'activation des compétences page suivante

- Le **score d'activation des compétences** comprend des indicateurs de la **transition entre l'éducation et le travail, ainsi que des taux d'activité sur le marché du travail pour différents groupes de la population**
- Le score d'activation des compétences **fait partie de l'indice de compétences** plus large qui vise à mesurer la performance des systèmes de compétences nationaux **construit par la CEDEFOP**

1. La Suède a introduit un certain nombre d'options innovantes pour intégrer l'apprentissage basé sur le travail dans le système d'enseignement de plein exercice

Source : OECD (2018) | CFWB (2019-20) | IFAPME (2021-22) | SFPME (2019-20) | CEDEFOP

Les pays européens peuvent être répartis en 3 archétypes en fonction de (i) la proportion d'élèves qui se forment en alternance et du (ii) niveau d'activation des compétences (= qualité du système d'alternance) :

- **Archétype 1 –** Pays dont plus d'un tiers des jeunes sont en alternance et qui ont un score d'activation des compétences élevé (e.g., Suisse, Allemagne, Danemark)
- **Archétype 2 –** Pays qui ont relativement peu d'alternants mais un score d'activation des compétences élevé (e.g., Suède)
- **Archétype 3 –** Pays qui ont peu d'alternants et un score d'activation des compétences bas ou très bas (e.g., Belgique, Espagne)

De manière générale, les pays dans lesquels la formation en alternance est répandue ont un score d'activation des compétences élevé

Détails sur le score d'activation des compétences du CEDEFOP

Le score d'activation des compétences est construit à partir de 4 indicateurs

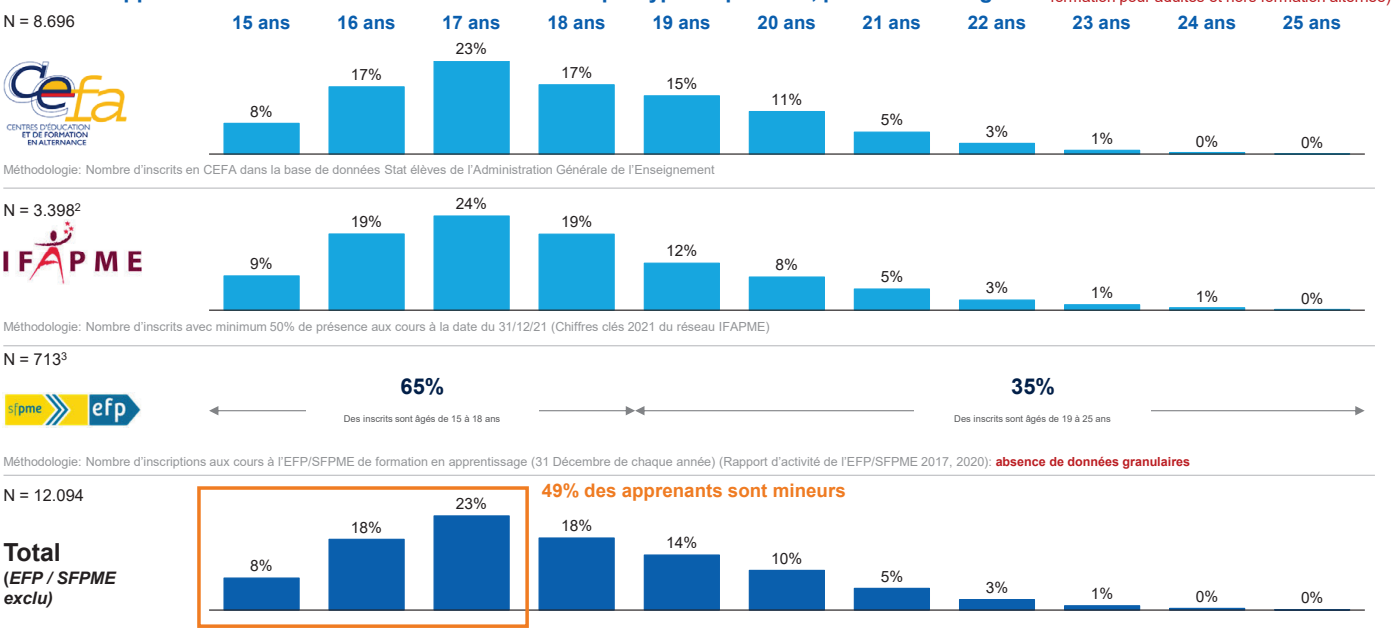
Indicateur, en pourcentage	Description	Pertinence de l'indicateur (direction de l'effet)	Source des données (et code de l'ensemble de données, le cas échéant)	Couverture du pays	Période de référence
Sorties prématurées de la formation	Sorties précoces de l'enseignement et de la formation (statut "sans emploi") en tant que part de la population âgée de 18 à 24 ans ayant atteint le niveau court 0, 1, 2 ou 3 du CITE-11 et n'ayant reçu aucune éducation ou formation au cours des quatre semaines précédant l'enquête	Les jeunes qui quittent prématurément l'école voient leurs revenus diminuer au cours de leur vie et connaissent des périodes de chômage plus longues et plus fréquentes ; les départs précoces entraînent également des coûts publics et sociaux importants Une valeur inférieure pour les sorties précoces de formation est interprétée comme un meilleur résultat	Source des données (et code de l'ensemble de données, le cas échéant)	UE 27 plus Islande, Norvège, Suisse, Royaume-Uni, Macédoine, Turquie, Serbie, Monténégro	1992-2020
Jeunes diplômés en emploi	Part des personnes actives âgées de 20 à 34 ans ayant terminé avec succès le deuxième cycle de l'enseignement secondaire supérieur ou tertiaire 1 à 3 années avant l'année de référence de l'enquête et qui ne sont plus dans l'enseignement ou en formation	Bien que l'éducation et la formation ne puissent pas compenser le ralentissement économique, la qualité et la pertinence de l'éducation peuvent être renforcées pour mieux répondre aux besoins du marché du travail moderne Correspond à l'objectif 5 du moniteur d'EC E&T Une valeur plus élevée pour les diplômés récents en emploi est interprétée comme un meilleur résultat	Eurostat - Enquête sur les forces de travail (code Eurostat edat_lfse_14)	UE 27 plus Islande, Norvège, Suisse, Royaume-Uni, Macédoine, Turquie, Serbie, Monténégro	2000-2020
Taux d'activité (25-54 ans)	Personnes employées/actives en pourcentage de la population totale du même âge	L'offre de compétences peut être augmentée par une activation plus élevée Une valeur plus élevée pour le taux d'activité (25-54 ans) est interprétée comme un meilleur résultat	Eurostat - Enquête sur les forces de travail (code Eurostat edat_lfse_24) Pour le Royaume-Uni : Annual Population Survey	UE 27 plus Islande, Norvège, Suisse, Royaume-Uni, Macédoine, Turquie, Serbie, Monténégro	1983-2020
Taux d'activité (20-24 ans)	Personnes employées/actives en pourcentage de la population totale du même âge	L'intégration des groupes sous-représentés dans la population active peut accroître la base de compétences d'une économie Une valeur plus élevée pour le taux d'activité (20-24 ans) est interprétée comme un meilleur résultat	Eurostat - Enquête sur les forces de travail (code Eurostat lfsa argaed) Eurostat - Enquête sur les forces de travail (code Eurostat lfsa argaed) Pour le Royaume-Uni : Annual Population Survey	UE 27 plus Islande, Norvège, Suisse, Royaume-Uni, Macédoine, Turquie, Serbie, Monténégro	1983-2020

Source : 2022 European Skills Index | Technical Report | CEDEFOP

Concurrence de périmètre : ~49% des apprenants en alternance sont mineurs, une proportion globalement comparable pour les différents opérateurs (CEFA, IFAPME, SFPME/EFP[1])

Nombre d'apprenants inscrits en formation en alternance par type d'opérateur, par tranche d'âge

PERIMETRE: IFAPME, EFP ET CEFA (hors formation pour adultes et hors formation alternée)



1. Pour l'EFP/SFPME, les chiffres par année ne sont pas disponibles. Cependant, les données publiques indiquent une proportion comparable aux autres opérateurs d'élèves de 15 à 18 ans à l'EFP/SFPME
2. Apprenants inscrits à la date du 31/12/2021 et ayant un taux de présence aux cours d'au moins 50%

Concurrence de périmètre : Le constat d'une « concurrence de périmètre » entre CEFA, IFAPME et EFP/SFPME est nuancé par les acteurs de terrain

- D'un point de vue purement statistique, les analyses qui précèdent semblent indiquer qu'il y a une **concurrence importante d'offre et de public** entre les deux types d'opérateurs (même métier, même territoire, même âge)
- Certains acteurs de terrain indiquent cependant que les deux types d'opérateurs attirent dans les faits des **publics différents**… impliquant qu'il n'y aurait – dans les faits – **pas (ou peu) de concurrence** : bien qu'offrant des formations portant sur les mêmes métiers et dans les mêmes territoires, les deux types d'opérateurs ne seraient en concurrence que de manière limitée sur les publics d'apprenants
- De manière schématique :
  - **L'IFAPME/EFP** accueillerait un public qui ferait proportionnellement plus un **choix « positif » et « proactif »** de quitter le milieu scolaire pour s'orienter vers le monde du travail et un métier qu'ils veulent exercer sur base d'un « projet personnel » défini
  - Les CEFA joueraient un rôle de **socialisation et d'accrochage scolaire** d'élèves en situation de difficulté dans leur parcours d'enseignement, qui seraient « orientés par le système » vers l'alternance sans que celle-ci constitue nécessairement un choix personnel positif
- En l'absence de données spécifiques sur ce point, il demeure cependant difficile d'objectiver cet élément; à noter néanmoins que les **analyses présentée sur l'impact de la proximité de l'offre indiquent une certaine « substitution »** locale entre l'IFAPME et les CEFA, **démontrant que cet argument ne vaut pas pour tous les élèves**

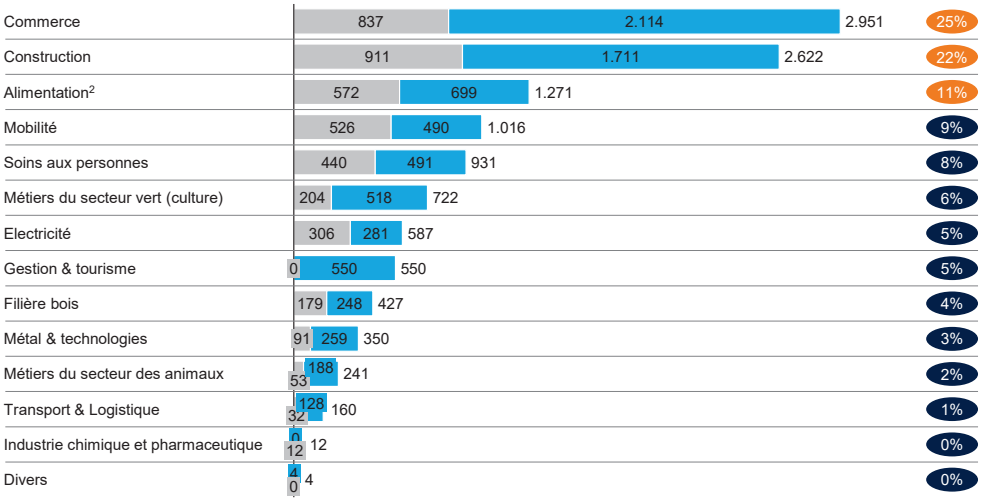
Scope de l'analyse: Région wallonne

Concentration des apprenants : près de 60% des apprenants en alternance sont concentrés dans 3 secteurs

PERIMETRE: IFAPME (hors formation pour adulte) ET CEFA (Wallonie)

... % des apprenants | IFAPME | CEFA

Nombre d'apprenants inscrits[1] en enseignement/formation en alternance par secteur (2021-22)



1. IFAPME: Nombre d'apprenants inscrits aux cours avec 50% de présence, mesuré au 31/12/21; CEFA wallons: Les apprenants avec un contrat d'alternance actif dans un CEFA en 2021-22 dans la base de données OFFA; Absence de données pour EFP-SFPME et les CEFA à Bruxelles-Capitale car les données relatives au nombre d'apprenants en alternance à disposition de l'OFFA sont parcellaires 2. Y compris Restaurateur / Bar

Source : IFAPME (2021-22) | OFFA (pour CEFA – contrats actifs en 2021-22)

En l'absence d'une nomenclature harmonisée des métiers entre opérateurs, l'analyse est réalisée sur base de la nomenclature de l'OFFA

Limitations possibles: existence de distinctions plus fines des métiers dans les formations des opérateurs. Possibilité de réaliser une analyse à un niveau plus précis

Les données EFP/SFPME et CEFA bruxellois ne sont pas intégrées dans la base de données de l'OFFA et ne sont donc pas prises en compte dans cette analyse

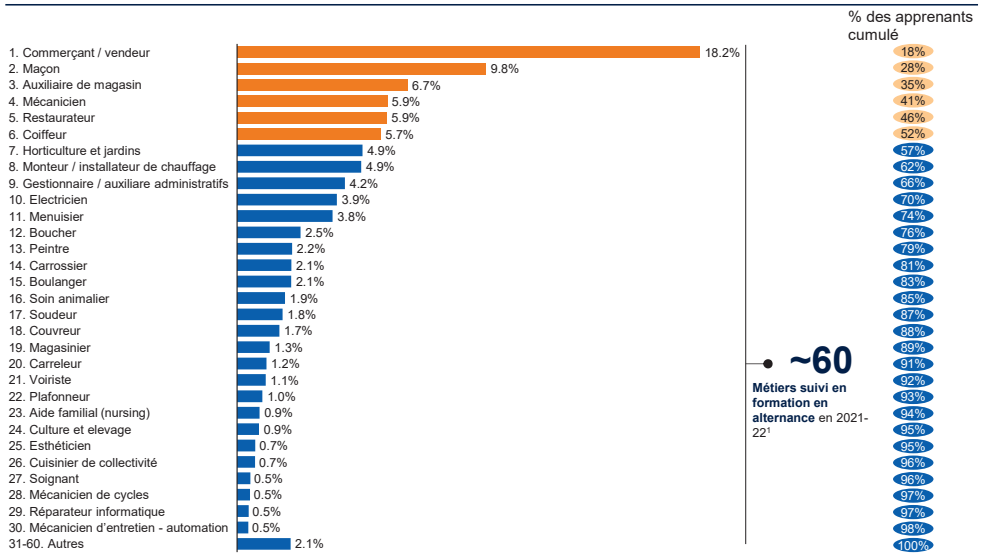
Scope de l'analyse: Région wallonne

Concentration des apprenants : plus de 50% des contrats d'alternance sont concentrés dans 5 métiers

PERIMETRE: IFAPME (hors formations pour adultes) ET CEFA (Wallonie)

Données basées sur des contrats d'alternance et non sur les inscriptions, seules données disponibles aux CEFA

% des contrats d'alternance[1] par métier (2021-22)



1. IFAPME et CEFA wallons: nombre de contrats d'alternance en 2021-22 dans la base de données OFFA; Données pour EFP-SFPME et les CEFA en RBC non incluses car non reprises dans la base de donnée de l'OFFA

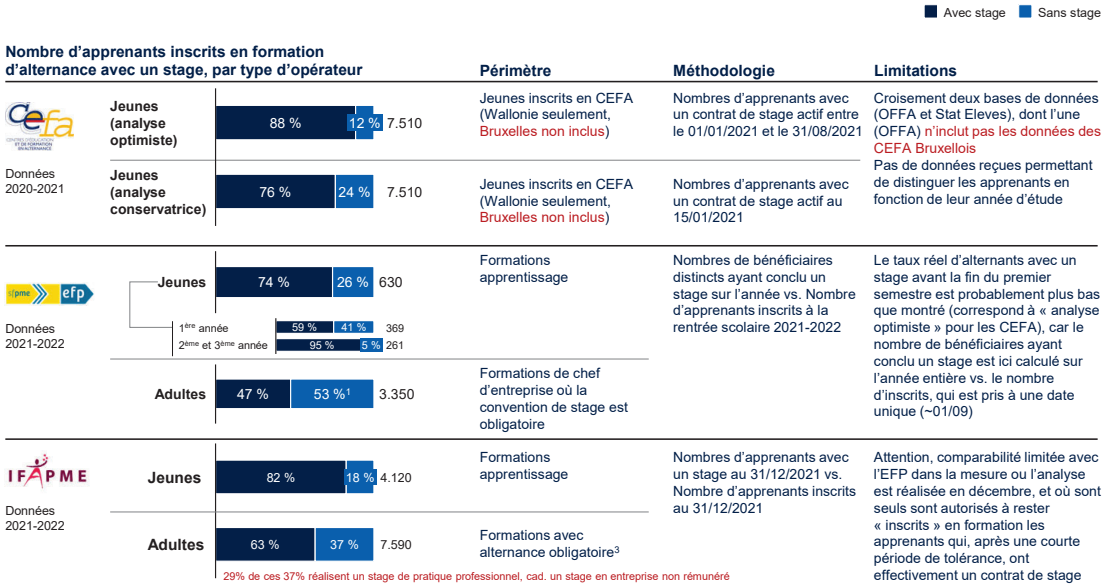
Source : OFFA (pour CEFA – contrats actifs en 2021-22)

- En 2021-22, les jeunes se forment en alternance dans **~60 métiers différents**
- **Le secteur de la vente représente 18%** de l'ensemble des contrats en alternance
- **50% des contrats d'alternance** sont concentrés dans **5 métiers**
- **22% des métiers comptent 80% des contrats** en alternance

En l'absence d'une nomenclature harmonisée des métiers entre opérateurs, l'analyse est réalisée sur base de la nomenclature de l'OFFA

Limitations possibles: existence de distinctions plus fines des métiers dans les formations des opérateurs. Possibilité de réaliser une analyse à un niveau plus précis. Les données EFP/SFPME et des CEFA bruxellois ne sont pas intégrées dans la base de données de l'OFFA et ne sont donc pas prises en compte dans cette analyse

Les données indiquent que la difficulté à trouver des places de stage pour les apprenants est un problème significatif (données non exhaustives)



1. Inclut des inscrits inactifs (~700) et inscrits actifs sans stage (~800) qui ont soit signé un contrat de travail dans le métier, soit signé un contrat de stage non rémunéré, soit n'ont pas trouvé de lieu de stage
3. Pour certaines formations d'adultes, soit la pratique est suffisamment appréhendée par les cours soit bien la convention de stage est interdite

Source: Extraction de chiffres communiqués par le SFPME en Décembre 2022 | Chiffres Clés IFAPME 2021 | Base de données Stat Eleves 2020-2021 | Base de données Contrats OFFA extraite en juin 2022

Il n'existe pas de données 100 % comparables entre opérateurs permettant d'évaluer de manière fiable le pourcentage d'apprenants devant arrêter leur formation faute de pouvoir trouver un stage en entreprise (notamment car il n'y a pas de définition inter-opérateurs de ce qu'est une inscription et que les opérateurs communiquent peu sur les dates d'inscription des apprenants)

Néanmoins, ces données indiquent que la **problématique à trouver un stage** est **significative,** tant au niveau de la formation pour jeunes que pour adultes, et en particulier en 1ere année, avec les nuances suivantes :

- **Au sein de l'enseignement –** qui accueille des **publics fragiles** au bord du décrochage mais en obligation scolaire, pour lesquels il est parfois **difficile de trouver un stage**
- **Au sein de l'EFP,** en partie du fait du nombre de **primo-arrivants** ne maitrisant par le Français et ne pouvant pas effectuer de stage en français
- **L'IFAPME** indique que ce **phénomène est limité** dans les données d'inscription généralement publiées (et utilisées pour le présent rapport). Néanmoins le taux de 18% pour les jeunes n'est pas négligeable et, indique un taux probablement plus élevé en 1ere année, comme c'est le cas à l'EFP,

La difficulté à trouver des places de stage pour des apprenants renvoie à plusieurs leviers d'action potentiels

NON EXHAUSTIF

L'amélioration de la préparation des apprenants à l'alternance

« Aujourd'hui, la principale raison pour laquelle les candidats n'arrivent pas à trouver un stage, c'est parce que les employeurs estiment qu'ils ne sont pas assez préparés. Le premier levier pour renforcer l'alternance c'est de s'assurer que les élèves qui y rentrent ont été bien préparés et qu'ils opèrent un choix positif

» Voir ***Sous-section*** *« Conditions d'accès et préparation à l'alternance »* dans la *Partie VII. Chapitre 1a.* **« Apprenants »**

Voir ***Sous-section*** *« Compétences comportementales et savoir-être professionnel » dans la Partie VII. Chapitre 2c.* **« Pédagogie et compétences transversales »**

Le renforcement de l'accompagnement à la recherche de stage

« Aujourd'hui on laisse trop souvent les apprenants face à eux mm pour trouver un stage ; on pourrait faire un meilleur travail pour les accompagner dans cette démarche

» Voir ***Section*** *« Conditions d'accès et préparation à l'alternance »* dans *Partie VII. Chapitre 1a.* **« Apprenants »**

La mise en place de mécanismes d'appariement efficaces entre apprenants et places de stage

« Nos apprenants ne trouvent pas de stage et pourtant le problème des places de stage se trouve même dans les métiers en pénurie… ce qui montre bien qu'on a un problème d'appariement

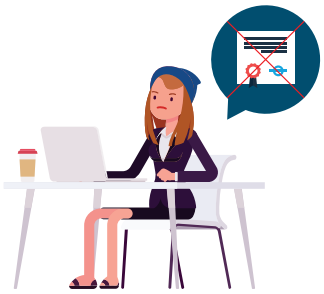
» Voir ***Section*** *« Appariement entre l'offre et la demande de stage pour les apprenants en alternance »* dans la *Partie VII. Chapitre 1a.* **« Apprenants »**

Le développement de l'ouverture de places de stages coté employeurs

« Beaucoup d'employeurs se disent prêts à ouvrir des places de stage et pourtant ne franchissent pas le pas

» Voir ***Sous-section*** *« Participation des employeurs à l'alternance et l'ouverture des places de stage »* dans la *Partie VII. Chapitre 1b.* **« Employeurs, secteurs et partenaires sociaux »**

Abandon des formations : l'abandon des apprenants en cours de formation / enseignement en alternance est un problème majeur pour l'ensemble des acteurs de terrain



« **L'abandon en cours de formation est un problème majeur** qu'il faut adresser en priorité »

« Une **partie importante des jeunes en apprentissage abandonnent** après quelque temps pour des raisons diverses, mais **une mauvaise orientation initiale reste malgré tout un facteur majeur** »

« L'alternance ne pourra pas devenir une **filière d'excellence tant que le taux d'abandon restera proche des 70%** »

« Le taux d'abandon élevé est à **mettre en perspective avec le public - parfois difficile - présent en alternance** »

« **L'urgence pour nous est d'enquêter sur les raisons liées aux ruptures du contrat** ainsi que sur les causes liées aux abandons (e.g., pas de patrons trouvés, absence d'aide de certains référents…) »

Abandon des formations : CEFA - 47% des apprenants entrant en alternance au début du degré 2 quittent l'enseignement dans les 2 ans

Estimation en ordre de grandeur à utiliser avec prudence dans la mesure où (1) tous les opérateurs ne disposent pas de données de cohorte permettant de mesurer le taux d'abandon de manière fiable, (2) le nombre d'inscrits en 1ère année n'est pas mesuré de la même façon par les différents opérateurs (différentes dates et conditions pour être considéré comme régulièrement inscrits)

Méthodologie

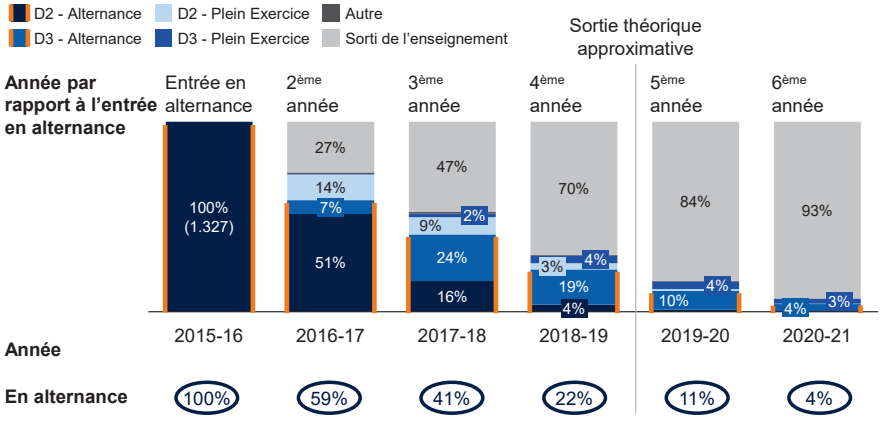
L'analyse est construite sur la base de données Stat Elèves

On défini la cohorte de départ comme étant l'ensemble des élèves qui, en 2015-2016, étaient en alternance dans le qualifiant de degré 2 et qui, l'année précédente, satisfaisaient l'une des conditions suivantes :

- Etaient dans le degré 1
- N'étaient pas dans l'enseignement
- Etaient en 3ème (hors alternance) et l'ont redoublée

On suit alors les apprenants en utilisant leur identifiant unique

Pourcentage[1] d'élèves ayant commencé leur 3ème année de qualifiant en alternance en 2015-16, en fonction de leur situation à une année donnée



Points Clés

2 ans après leur entrée en alternance :

- **41% des élèves sont toujours en alternance**
- **24% ont atteint le troisième degré en alternance**
- **47% des apprenants ont quitté l'enseignement**

… alors que leur scolarité théorique comptait au minimum 3 à 4 années supplémentaire

Le haut taux de décrochage / abandon de formation doit également être interprété à la lumière des publics pris en charge, lesquels présentent généralement un parcours scolaire antérieur difficile voire étaient déjà en situation de pré-décrochage avant de commencer leur formation : une étude plus approfondie serait nécessaire pour déterminer dans quelle mesure le taux de décrochage/abandon en alternance est élevé (ou pas) en comparaison avec d'autres formations accueillant un public similaire.

Des initiatives sont présentement en développement pour lutter contre le décrochage scolaire des moins de 18 ans en obligation scolaire par ex. CEFAccroche *(voir section Accompagnement Individualisé)* & un projet d'accord de coopération et développement entre FWB, COCOF et Wallonie pour renforcer les engagements communs de la lutte contre le décrochage scolaire des moins 18 ans

1. Les pourcentages <1% ne sont pas représentés. Si des jeunes partent étudier à l'étranger ou en Flandre, ils ne sont plus dans la base de données StatElève et ne sont donc plus comptabilisés dans les analyses

Source : Base de Stat Elèves (années 2014-2015 à 2021-2021, apprenants suivis sur base de leur identifiant unique)

Abandon des formations : IFAPME - Apprentissage (jeunes) - Bien qu'il n'existe pas à ce stade de données officielles permettant de calculer le taux d'abandon, une estimation préliminaire (réalisée sur base du nombre d'apprenants inscrits par année) indique un taux d'abandon élevé (résultat à confirmer quand des données de suivi seront disponibles)

Estimation en ordre de grandeur à utiliser avec prudence dans la mesure où (1) tous les opérateurs ne disposent pas de données de cohorte permettant de mesurer le taux d'abandon de manière fiable, (2) le nombre d'inscrits en 1ère année n'est pas mesuré de la même façon par les différents opérateurs (différentes dates et conditions pour être considéré comme régulièrement inscrits)

Méthodologie

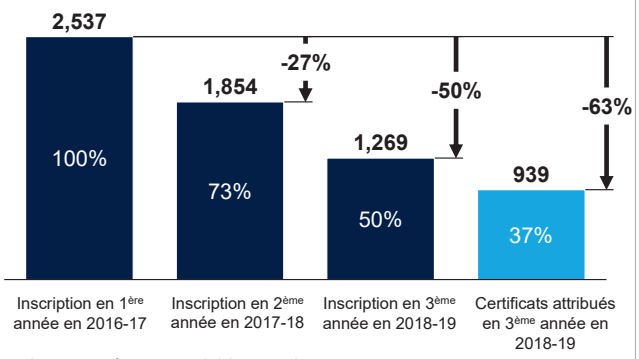
Les bases de données de l'IFAPME ne permettent pas à ce stade d'assurer un suivi longitudinal des apprenants d'année en année pour calculer un taux d'abandon

En conséquence, l'analyse présentée ci- droite constitue une première tentative d'estimation sur base du nombre d'apprenants inscrits par année (e.g., le taux d'abandon en 1ère année est calculé en faisant la différence entre les nombres d'apprenants inscrits en 1ère année en 2016-17 et le nombre d'apprenants inscrits en 2ème en 2017-18)

Cette analyse est indicative et peut être biaisée pour plusieurs raisons : (a) augmentation/diminution du taux de redoublement et (b) apprenants arrivant directement en 2e ou 3e année et donc bénéficiant de plans de formation raccourcis

IFAPME

Nombre d'apprenants en alternance à l'IFAPME par niveau en suivant approximativement une cohorte



Le haut taux de décrochage / abandon de formation doit également être interprété à la lumière des publics pris en charge, lesquels présentent généralement un parcours scolaire antérieur difficile voire étaient déjà en situation de pré-décrochage avant de commencer leur formation : une étude plus approfondie serait nécessaire pour déterminer dans quelle mesure le taux de décrochage/abandon en alternance est élevé (ou pas) en comparaison avec d'autres formations accueillant un public similaire.

Points clé

- **Le taux d'abandon** estimé de la 1ère à la 2e année est de **~27%**
- Au total, **~50% des inscrits initiaux arriveraient en 3ème année[1] et environ 37% des inscrits initiaux obtiendraient une certification.**
- Une partie des apprenants qui quittent la formation sans certification passée leur première année[2] **transitionne vers le marché de l'emploi** (43%) et une autre (29%) **retourne vers l'enseignement[1]**

Note : L'IFAPME comptabilise les nouveaux inscrits en novembre de chaque année

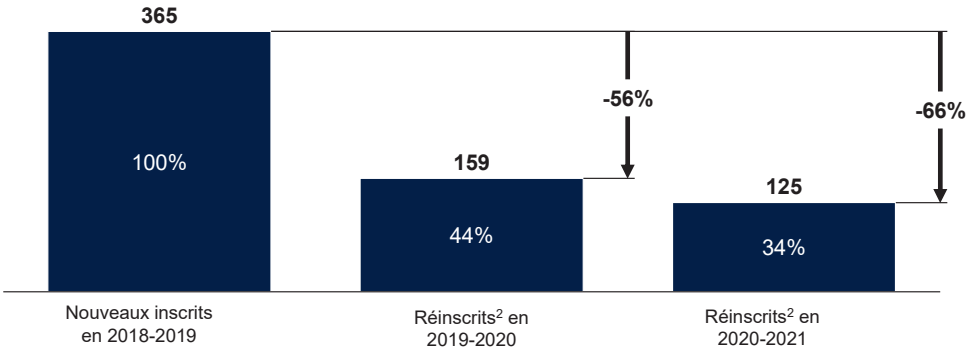
1. Voir Section 8 « Taux d'insertion post formation »
2. Pour éviter d'interroger des apprenants qui ne seraient pas restés assez longtemps dans le Réseau, les apprenants ayant quitté leur apprentissage en première année ont été exclus de la base de données (méthodologie extraite de l'enquête 2020)

Source: IFAPME Tableau de Bord (2021)

Abandon des formations : EFP-SFPME - Seul 44% des jeunes qui ont commencé la formation en alternance se réinscrivent l'année suivante

sfpme efp

Nombre d'apprentis en alternance à l'EFP-SFPME par année en suivant une cohorte de jeunes inscrits[1] de 2018-2019 à 2021-2022



Le haut taux de décrochage / abandon de formation doit également être interprété à la lumière des publics pris en charge, lesquels présentent généralement un parcours scolaire antérieur difficile voire étaient déjà en situation de pré-décrochage avant de commencer leur formation : une étude plus approfondie serait nécessaire pour déterminer dans quelle mesure le taux de décrochage/abandon en alternance est élevé (ou pas) en comparaison avec d'autres formations accueillant un public similaire.

1. La cohorte comporte les primo-inscrits en 1ère année d'alternance (jeune) en 2018-2019; les réinscriptions suivantes couvrent ces mêmes personnes, qu'elles soient réinscrites en apprentissage ou en chef d'entreprise | 2. Les réinscrits incluent des redoublants | 3. Est ici considéré comme abandon la non-réinscription entre deux années

Note : On comptabilise les nouveaux inscrits au 31 décembre de chaque année

Source : EFP (inscriptions 2018-2019 à 2021-2022)

Estimation en ordre de grandeur à utiliser avec prudence dans la mesure où (1) tous les opérateurs ne disposent pas de données de cohorte permettant de mesurer le taux d'abandon de manière fiable, (2) le nombre d'inscrits en 1ère année n'est pas mesuré de la même façon par les différents opérateurs (différentes dates et conditions pour être considéré comme régulièrement inscrits)

Les taux d'abandon[3] de l'EFP-SFPME sont similaires à ceux des autres opérateurs de formation malgré un test de positionnement à l'entrée

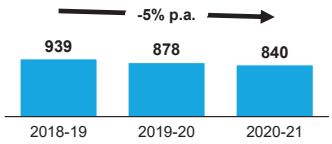
44% des nouveaux inscrits en 2018-2019 se sont réinscrits en 2019-2020

Néanmoins, la grande majorité des apprenants se réinscrivant en 2ème année se réinscrivent également l'année suivante (3ème année)

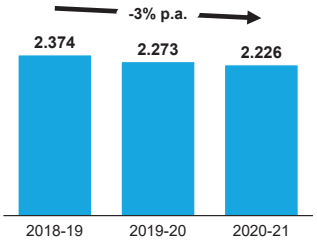
NB : Plusieurs causes peuvent exister pour une non-réinscription l'année suivante outre l'abandon, p.ex. La sortie vers l'emploi

Complétion des formations : Evolution du nombre de certifications à l'EFP et à l'IFAPME entre 2018 et 2021

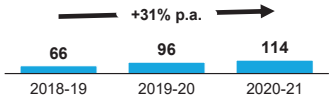
Apprentissage jeunes



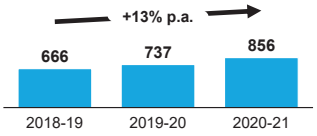
Formations adultes[1]



Apprentissage jeunes



Formations adultes (formation Chef d'Entreprise)



1. Les formations adultes sont : Année préparatoire CE, Chef d'entreprise et Formation COEN
2. Le nombre de certifiés ne reflète pas les sorties anticipées positives (avant certification finale) des apprenants qui trouvent un emploi avant la fin de leur formation

Source: EFP, données et rapports d'activité 2017-2021 | Chiffres-clés IFAPME

Messages clés

Le **nombre de certifications est à la hausse au niveau de l'EFP** tant dans la formation **pour jeunes** (alors que le **nombre d'inscrits diminue**) que pour **adultes**

A l'inverse, alors que le **nombre d'inscrits** en formation pour adulte est en **croissance** à **l'IFAPME**, le **nombre de certifications diminue tout comme pour les jeunes**

Ces données sont cependant à **interpréter avec prudence** dans la mesure où une partie importante des **adultes terminent ou arrêtent leur formation « avec succès »** (objectifs professionnels atteints) sans cependant chercher à obtenir la certification

Voir pages précédentes *sur l'abandon des formations*

Abandon des formations : plusieurs pays font face à l'abandon scolaire / rupture de contrat d'alternance et ont mis en place des actions pour le réduire

Prévention de l'abandon/rupture de contrat d'alternance

Allemagne (Länder Hessen)

Organisation indépendante de conseillers

Mesure :

Groupe de conseillers couvrant la région de Hessen coordonnant l'ensemble des acteurs de la formation en alternance

- Indépendant des centres de formation
- Localisé dans les centres de formation

Description :

- Soutien des apprenants durant leur formation pour tout type de problème (professionnel, académique ou personnel)
- Mesure de la qualité et évaluation au niveau central

~75% **Taux de réussite des apprentis en Allemagne**

~85% **Des formations se poursuivent après l'intervention**

Pays-Bas

Incitant financier pour les écoles pour réduire l'abandon

Mesure :

Incitant financier pour les écoles de formation qualifiante de plein exercice et en alternance

Description :

- Subside basé sur la capacité de l'école à retenir ces apprenants et à éviter l'abandon
- Les subsides viennent compléter d'autres mesures de lutte contre l'abandon :
  - Amélioration de la communication vers les écoles
  - Outils de détection et de suivi des abandons

~80% **Taux de réussite des apprentis aux Pays-Bas**

+5% **Augmentation du taux de réussite depuis l'implémentation de la mesure**

Réaction suite à la rupture de contrat

Suisse

En Suisse, la rupture de contrat n'est pas synonyme d'abandon

Mesure :

Mise en place de solution transitoire et de suivi personnalisé pour garder les apprenants dans le système

Description :

- Programme d'accueil des apprenants sans contrat avec de la remédiation et du soutien à la recherche d'un nouveau stage
- Possibilité de rester en apprentissage pendant 3 mois suivant la rupture du contrat
- En cas de dépassement de cette période, l'apprenant sort de l'alternance et peut participer à des programmes de transition

~74% **Taux de réussite des apprentis en Suisse**

~80% **Des apprentis qui ont une rupture de contrat réintègrent la formation professionnelle**

Note : En France, on parle de 23.2% de réintégration après une rupture de contrat

Source : Site officiel de QuABB Hessen | Rapport De Staat van het Onderwijs 2019 - Onderwijsverslag over 2017/2018 | Publication des Services économiques de France

Contenu de cette partie

1 : Constats spécifiques à l'alternance – Participation et complétion des formations en alternance

2 : Vue d'ensemble du nombre d'apprenants dans l'enseignement qualifiant et la formation professionnelle

3 : Vue d'ensemble du niveau de qualification en RBC et en Wallonie

4 : Difficulté à attirer les apprenants vers l'enseignement qualifiant et la formation professionnelle

5 : Taux de décrochage dans l'enseignement qualifiant

6 : Question du genre chez les apprenants

7 : Qualité des formations

8 : Objectifs citoyens et humanistes de l'enseignement et de la formation

9 : Taux d'insertion post-formation

10 : Maîtrise du néerlandais

11 : Financement de l'enseignement qualifiant et de la formation professionnelle

~375.000 apprenants sont inscrits dans l'enseignement qualifiant et la formation professionnelle

Catégorie	Type	# apprenants inscrits[1]	
Enseignement secondaire qualifiant de plein exercice	Enseignement ordinaire technique de qualification (TQ)	54.769	(2020-2021)[15]
	Enseignement ordinaire professionnel (P)	38.355	(2020-2021)[15]
	Enseignement secondaire spécialisé qualifiant	18.851	(2019-2020)[4]
	Artistique de qualification	391	(2020-2021)[15]
	7ième année du qualifiant (TQ)	1.653	(2020-2021)[15]
	7ième année du qualifiant (P)	7.122	(2020-2021)[15]
	4ième degré du qualifiant	5.214	(2020-2021)[15]
Enseignement secondaire qualifiant sous contrat d'alternance	CEFA article 49	8.697	(2020-2021)[15]
	CEFA article 45		
	CEFA article 47: Enseignement secondaire spécialisé qualifiant (forme 3)		
Enseignement de promotion sociale	Enseignement de promotion sociale secondaire	123.972	(2015-2016)[5]
	Enseignement de promotion sociale supérieur	34.525	(2015-2016)[5]
	Brevet Enseignement Supérieur		
Etudes supérieures en alternance	Bachelier en alternance	?	Pas de chiffre disponible mais quelques centaines d'étudiant tout au plus
	Autres études supérieures en alternance	?	

Catégorie	Type	# apprenants inscrits[1]	
Formations professionnelles[2] sous contrat d'alternance	Formation alternance pour les jeunes - IFAPME	4.149	(2020-2021)[6]
	Formation apprentissage pour les jeunes – EFP/SFPME	713	(2020-2021)[7]
Formations professionnelles[2] hors contrat alternance	Formation adulte « chef d'entreprise » et COEN – IFAPME[3]	13.204	(2020-2021)[6]
	Formation adulte « chef d'entreprise » et COEN – EFP/SFPME[3]	5.377	(2020-2021)[7]
	Formation alternée – FOREM	~400	(2020-2021)[8]
	Autres formations professionnelles (non-alternées) – FOREM	18.590	(2019-2020)[9]
	Formation professionnelle – Bruxelles Formation	13.409	(2019-2020)[10]
	Formation – MIRE	~6.500	(2020-2021)[11]
	Formation – CISP	15.323	(2018-2019)[12]
	Formation – OISP	4.500	(2020-2021)[13]
	Formation – Missions locales RBC	?	
Total (estimé)		**~375.000**	

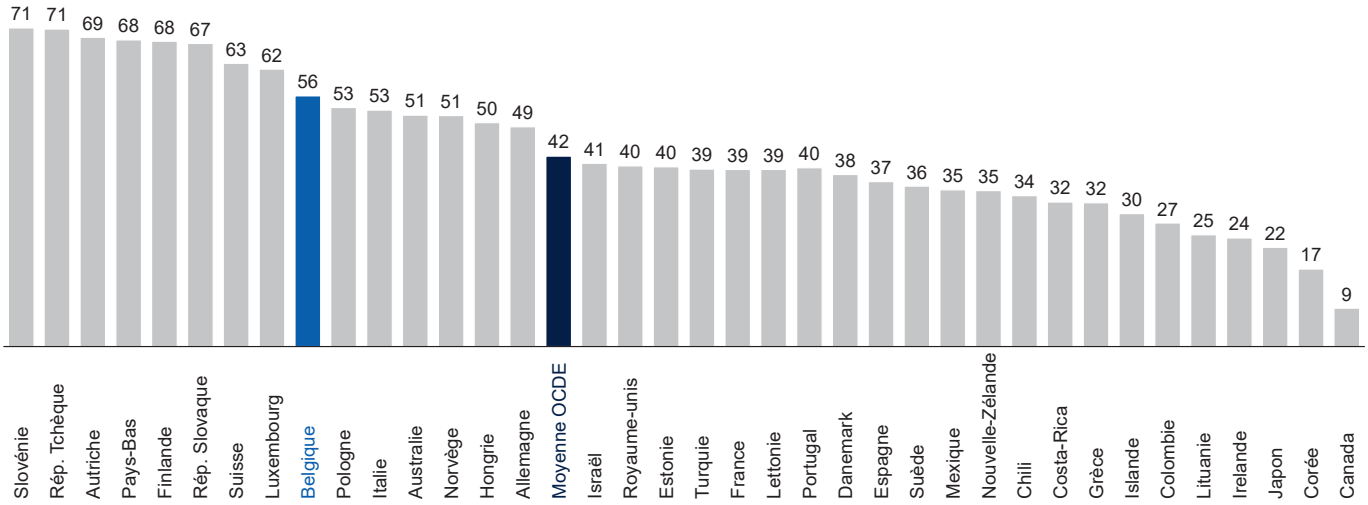
Estimation du nombre d'apprenant sur base des données disponibles

Certaines de ces formations sont peu comparables en termes de nombre d'apprenants en raison de durées de formation très différentes

1. Données pour dernières dates disponibles 2. Organisée ou subventionnée par les régions Wallonie, RBC et/ou COCOF 3. En fonction des options ou parcours choisis, peuvent également être hors contrat d'alternance 4. Les indicateurs de l'enseignement 2021, FWB 5. Zoom: l'enseignement de promotion sociale: un acteur majeur de l'enseignement tout au long de la vie, analyse quantitative, Décembre 2017, Fédération Wallonie-Bruxelles – Wallonie 6. chiffres clés 2021 du réseau IFAPME 7. Rapport d'activité EFP 2020 8. FOREM 9. FOREM Rapport annuel 2020, réfère au nombre de demandeurs d'emploi formés 10. Rapport annuel Bruxelles formation 2020, réfère au nombre de demandeurs d'emploi formés 11. InterMire 12. Analyse statistique des CISP, 2019, Interfede; réfère au nombre de stagiaires sous contrat de formation dans un CISP 13. Febisp, site officiel, accédé 2022 14. Clé élève 2019-2020 15. Base de Données Stats_Elèves 2020-2021

Enseignement qualifiant – 56 % des élèves de l'enseignement secondaire du 2ème et 3ème degré en Belgique se trouvent dans l'enseignement qualifiant ce qui est supérieur à la moyenne de 42% de l'OCDE

Part des élèves du deuxième et troisième degré (ou niveaux équivalents) de l'enseignement se formant dans des formations qualifiantes[1], 2021, %



1. Comprend les deuxièmes et troisième degré de l'enseignement qualifiant ainsi que l'alternance pour les jeunes

Source : OCDE - Education at a glance 2021

Contenu de cette partie

1 : Constats spécifiques à l'alternance – Participation et complétion des formations en alternance

2 : Vue d'ensemble du nombre d'apprenants dans l'enseignement qualifiant et la formation professionnelle

3 : Vue d'ensemble du niveau de qualification en RBC et en Wallonie

4 : Difficulté à attirer les apprenants vers l'enseignement qualifiant et la formation professionnelle

5 : Taux de décrochage dans l'enseignement qualifiant

6 : Question du genre chez les apprenants

7 : Qualité des formations

8 : Objectifs citoyens et humanistes de l'enseignement et de la formation

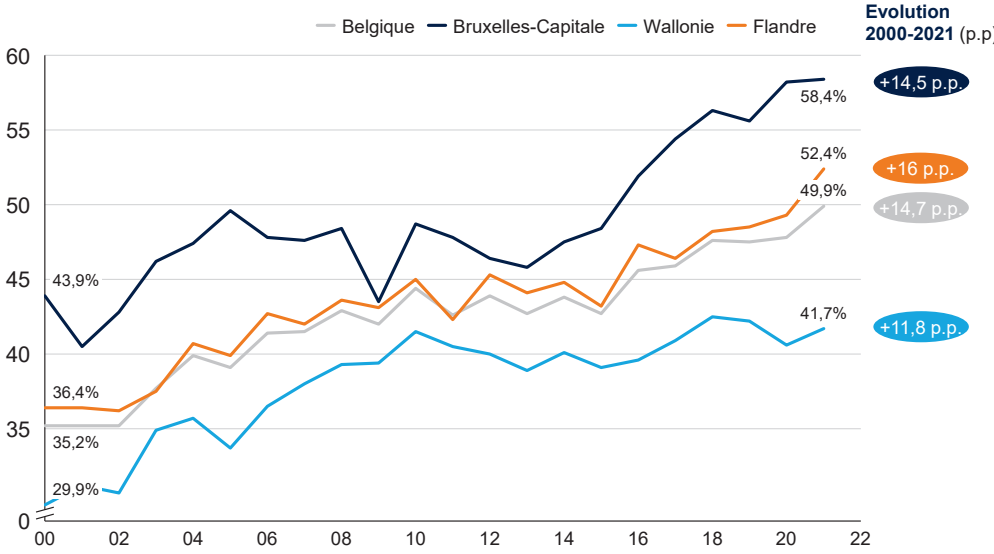
9 : Taux d'insertion post-formation

10 : Maîtrise du néerlandais

11 : Financement de l'enseignement qualifiant et de la formation professionnelle

Le niveau moyen de qualification est en hausse aussi bien en Wallonie qu'à Bruxelles

Evolution du taux de diplômés de l'enseignement supérieur âgés de 30 à 34 ans en Belgique entre 2000 et 2021[1], en %



La **part de diplômés de l'enseignement supérieur** parmi les 30-34 ans **a augmenté de 14,7 p.p. en Belgique,** passant **de 35,2% à 49,9%**

En **RBC**, la part de diplômés de l'enseignement supérieur a **augmenté de 43,9% à 58,4%,** soit **+14,5 p.p.,** ce qui la place **au-dessus de la moyenne nationale**

En **Wallonie**, la part de diplômés de l'enseignement supérieur a **augmenté de 29,9% à 41,7%, soit +11,8 p.p.,** ce qui reste **en-dessous de la moyenne nationale**

En Flandre, la part de diplômés de l'enseignement supérieur a **augmenté de 36,4% à 52,4%,** soit **+16 p.p.,** ce qui la place **à hauteur de la moyenne nationale**

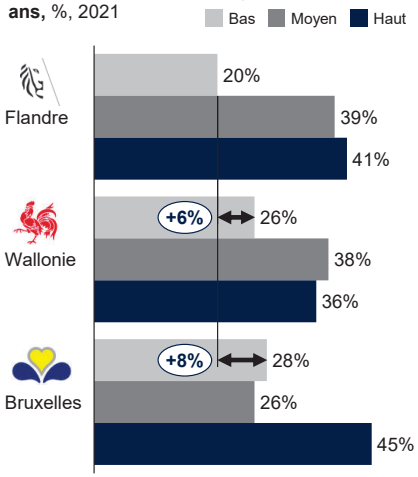
Source: Eurostat, 2022

Il existe une part significative des demandeurs d'emploi en Wallonie et en RBC qui est éloignée de l'emploi et/ou peu qualifiée, alors que les emplois créés sont de plus en plus qualifiés

NON EXHAUSTIF

La population bruxelloise et wallonne présente un déficit de qualification comparativement à la population flamande

Niveau d'éducation par région pour les 15-64 ans, %, 2021



Une part significative des demandeurs d'emploi est éloignée de l'emploi et/ou très peu qualifiée

forem

~40% des demandeurs d'emploi en Wallonie sont **au chômage depuis plus de 2 ans**

~45% des demandeurs d'emploi du Forem ont une **qualification équivalente à un secondaire de 2ème degré ou moins**

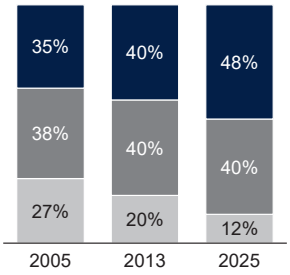
actiris .brussels

+49% des demandeurs d'emploi à Bruxelles sont **au chômage depuis plus de 2 ans**

+64% des demandeurs d'emploi à Bruxelles ont une **qualification équivalente à un secondaire de 2ème degré ou moins ou des études sans équivalence**

Les qualifications sont de plus en plus importantes dans le retour à l'emploi

Répartition des emplois en Belgique par niveau de qualification demandé



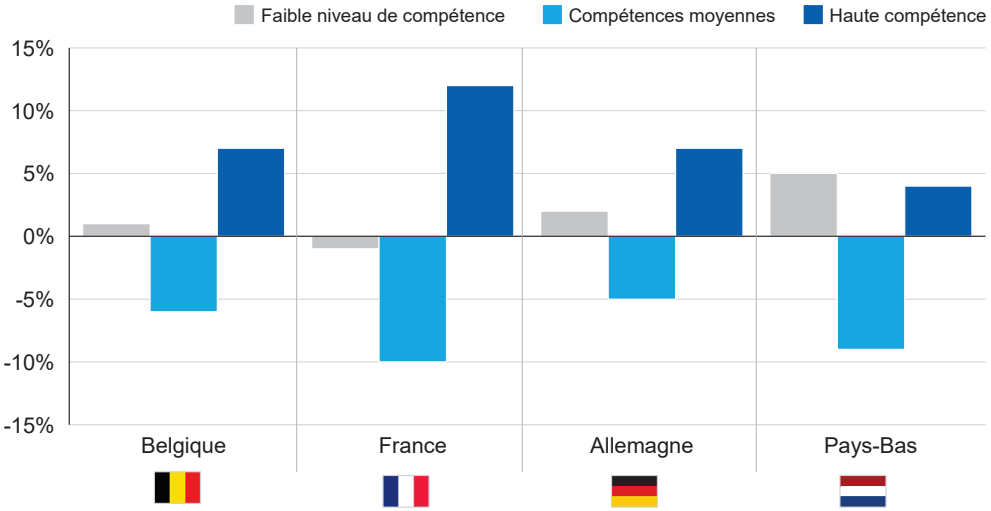
En outre, le CEDEFOP estime que seuls 5% des nouveaux emplois créés au cours des prochaines années seront ouverts à des profils peu qualifiés

Note : comme défini par les standards ISCED 2011 (Faible: Études secondaires inférieures ou moins, Moyen: Études secondaires supérieures, Haut: Études supérieures)

Sources : Enquête Actiris 2021 « État des lieux le marché de l'emploi en région de Bruxelles-Capitale » | Rapport View Brussels 2020| Enquête FOREM 2021 « Analyse des besoins pour l'insertion à l'emploi des demandeurs d'emploi »| Chiffres clés Forem 2021| IWEPS – Portail Wallonie| Forem, Chiffres du marché de l'emploi juillet 2021| CEDEFOP 2015, Skills need and supply – European Centre for the Vocational Training | FWB – Indicateur de l'enseignement 2019 | Statbel | Eurostat: Population by educational attainment level, sex and age (%) - main indicators

La croissance de l'emploi est particulièrement faible dans les professions peu ou moyennement qualifiées

Variation en points de pourcentage de la part de l'emploi total en Belgique, 1999 à 2019



Note : Les professions hautement qualifiées comprennent les emplois classés dans les grands groupes 1, 2 et 3 de la CITP-88, c'est-à-dire les législateurs, les officiels supérieurs et les gestionnaires (groupe 1), les professionnels (groupe 2) et les techniciens et les professionnels associés (groupe 3). Les professions moyennement qualifiées comprennent les emplois classés dans les grands groupes 4, 7 et 8 de la CITP-88, c'est-à-dire les employés de bureau (groupe 4), les artisans et les ouvriers des métiers connexes (groupe 7), et les conducteurs d'installations et de machines et les assembleurs (groupe 8). Les professions peu qualifiées comprennent les emplois classés dans les grands groupes 5 et 9 de la CITP-88, c'est-à-dire les travailleurs des services et les vendeurs de magasins et de marchés (groupe 5), et les professions élémentaires (groupe 9).

Source: OECD estimates based on the European Labour Force Survey (EU-LFS).

En Belgique, entre 1999 et 2019, la **croissance** de l'emploi total a **été faible** pour les **emplois** nécessitant un fa**ible niveau de compétence**

Les **emplois** requérant des **compétences moyennes**, ont **baissé** de **plus de 5 %** alors que les **emplois** pour **personnes hautement qualifiées** ont **augmentés** de **plus de 5 %**

Ces tendances sont similaires pour les pays limitrophes de la Belgique **sauf en Allemagne** ou les emplois à **faible niveau de compétence** ont **augmenté** plus que ceux nécessitant des profils hautement qualifiés

Wallonie : une proportion significative des demandeurs d'emploi est éloignée de l'emploi ; ce cas de figure concerne généralement les individus avec un faible niveau de qualification

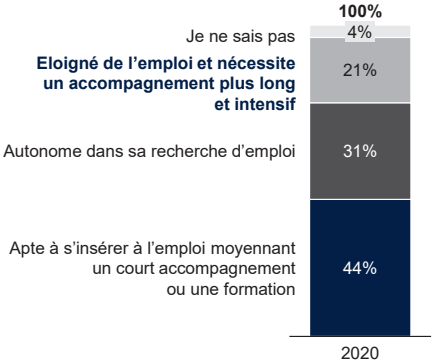
NON EXHAUSTIF

forem

Eloignement de l'emploi des demandeurs d'emploi

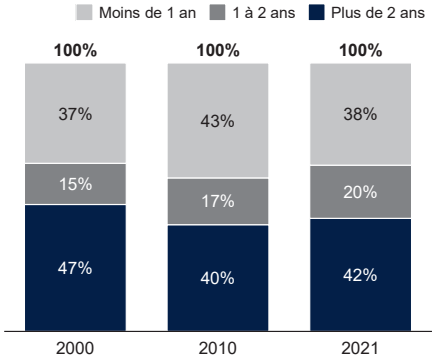
~20% des demandeurs d'emploi sont considérés comme « éloignés de l'emploi »

Proximité à l'emploi des demandeurs d'emploi selon les conseillers du Forem, % des demandeurs d'emploi – Enquête Forem 2021



+40% des demandeurs d'emploi du Forem sont au chômage depuis plus de 2 ans

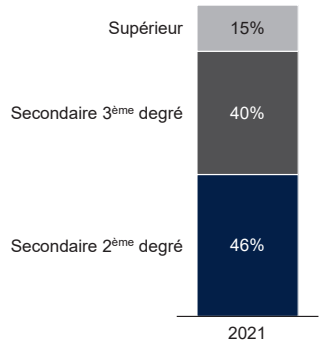
Pourcentage des demandeurs d'emploi en fonction de leur durée d'inoccupation en Wallonie, % des demandeurs d'emploi



Qualification des demandeurs d'emploi

+45% des demandeurs d'emploi du Forem ont une qualification équivalente à un secondaire de 2ème degré ou moins

Demandeurs d'emploi par niveau d'étude atteint, au maximum, en Wallonie, % des demandeurs d'emploi



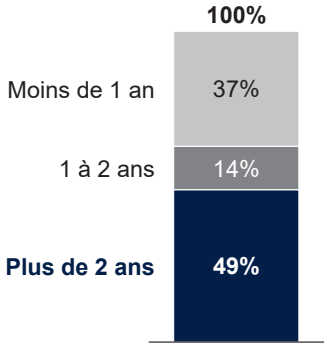
Sources : Enquête FOREM 2021 « Analyse des besoins pour l'insertion à l'emploi des demandeurs d'emploi » | Chiffres clés Forem 2021| IWEPS – Portail Wallonie | Forem, Rapport Annuel 2021

RBC : une proportion significative des demandeurs d'emploi est éloignée de l'emploi ; ce cas de figure concerne généralement les individus avec un faible niveau de qualification

NON EXHAUSTIF

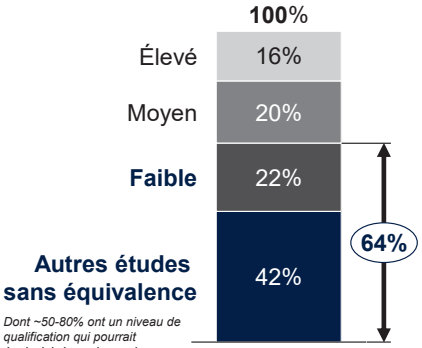
+49% des demandeurs d'emploi en RBC sont au chômage depuis plus de 2 ans

Pourcentage des demandeurs d'emploi en fonction de leur durée d'inoccupation en RBC, % des demandeurs d'emploi



+64%[1] des demandeurs d'emploi en RBC ont une qualification faible ou des études sans équivalence[2]

Demande d'emploi par niveau d'étude en RBC, % des demandeurs d'emploi



Dont ~50-80% ont un niveau de qualification qui pourrait équivaloir à un niveau de qualification « bas »

*Le chômage se caractérise par une plus grande présence de **demandeurs d'emploi masculins, faiblement qualifiés, âgés de plus de 50 ans, d'une durée d'inactivité de +24 mois et d'origine étrangère***

– Rapport View Brussels 2020

1. Un niveau de qualification « bas » (~20%) ou sans équivalence reconnue (~45%, dont ½ sont de niveau équivalent à « faible ») 2. Le niveau de qualification faible rassemble le niveau primaire et secondaire inférieur. Le niveau moyen de qualification comprend le secondaire supérieur et les filières d'apprentissage. Le niveau de qualification le plus élevé inclut le niveau non universitaire type court ou long et le niveau universitaire

Sources: Enquête Actiris 2021 « État des lieux le marché de l'emploi en région de Bruxelles-Capitale » | Rapport View Brussels 2020

Contenu de cette partie

1 : Constats spécifiques à l'alternance – Participation et complétion des formations en alternance

2 : Vue d'ensemble du nombre d'apprenants dans l'enseignement qualifiant et la formation professionnelle

3 : Vue d'ensemble du niveau de qualification en RBC et en Wallonie

4 : Difficulté à attirer les apprenants vers l'enseignement qualifiant et la formation professionnelle

5 : Taux de décrochage dans l'enseignement qualifiant

6 : Question du genre chez les apprenants

7 : Qualité des formations

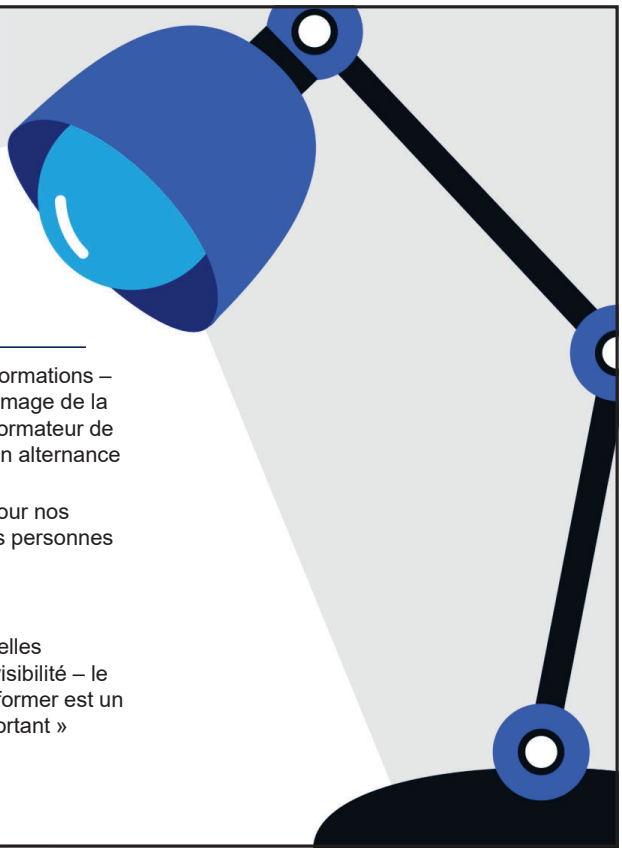
8 : Objectifs citoyens et humanistes de l'enseignement et de la formation

9 : Taux d'insertion post-formation

10 : Maîtrise du néerlandais

11 : Financement de l'enseignement qualifiant et de la formation professionnelle

La difficulté d'attirer suffisamment d'apprenants dans les formations qui mènent le plus à un métier est un des principaux défis du système d'enseignement qualifiant et de formation professionnelle



Enseignement qualifiant

- « On manque de personnes s'inscrivant dans les options qualifiantes car on dit que l'enseignement général c'est le graal »
- « Le principal problème de l'enseignement, c'est son image auprès de certaines parties de la population »

Formation professionnelle

- « On a du mal à remplir nos formations – on remarque que c'est lié à l'image de la formation en alternance » - Formateur de formations professionnelles en alternance
- « On manque de candidats pour nos formations, il faut valoriser les personnes qui travaillent et se forment »
- « Les formations professionnelles manquent de publicité et de visibilité – le recrutement de personnes à former est un de nos point de tensions important »

La « pénurie d'apprenants » est liée à une multitude de facteurs explicatifs potentiels : cette section présente les données chiffrées

Si la thématique de la « pénurie d'apprenants » apparait comme un **défi clé à relever**, elle :

- **Relève** potentiellement d'une **multitude de causes racines** dont (mais pas seulement) la promotion des métiers et l'orientation vers la formation
- Appelle, à ce titre, des **actions diverses** adressant spécifiquement chacune de ces causes racines

Cette section présente les données chiffrées relatives à l'évolution du nombre d'apprenant

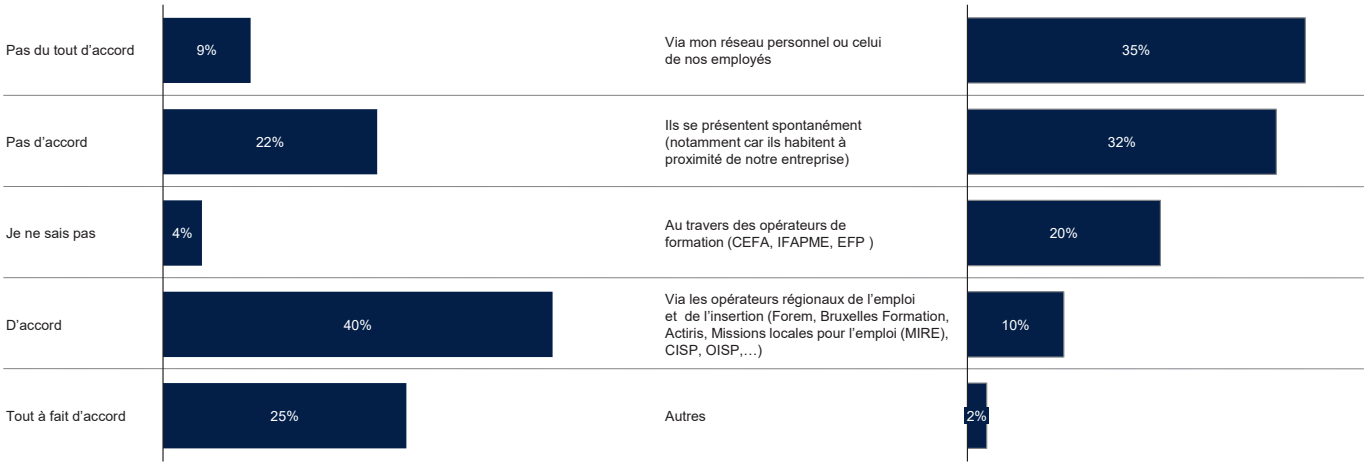
Les différents facteurs explicatifs seront **étudiés de manière séparée** dans le reste de l'état des lieux : voir sections indiquées à droite de cette page

Dimension du diagnostic	Ces points sont traités dans les parties suivantes du diagnostic
L'orientation et la promotion des métiers	Voir section « Promotion des métiers » et « Orientation »
Image de l'alternance, des métiers **techniques** et de **l'enseignement** qualifiant / formation professionnelle ; **politiques d'orientation**	
Evolution de la relation au travail et du **sens du travail**	Voir section « Apprenants »
Conditions de travail et attractivité des métiers techniques et/ou en pénurie (tant en termes de rémunération que de conditions de travail)	Voir section « Apprenants »
Statut social et « politiques d'activation »	Voir section « Apprenants »
Incitants (financiers et non-financiers) à la formation	Voir section « Apprenants »
Accès a une offre de proximité	Voir section « Offre et parcours »

RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE EN LIGNE – POTENTIEL BIAIS DE RÉPONSE

65 % des employeurs interrogés affirment avoir des difficultés à trouver des apprenants (réserve: échantillon limité sur base volontaire)

Selon les employeurs[1]



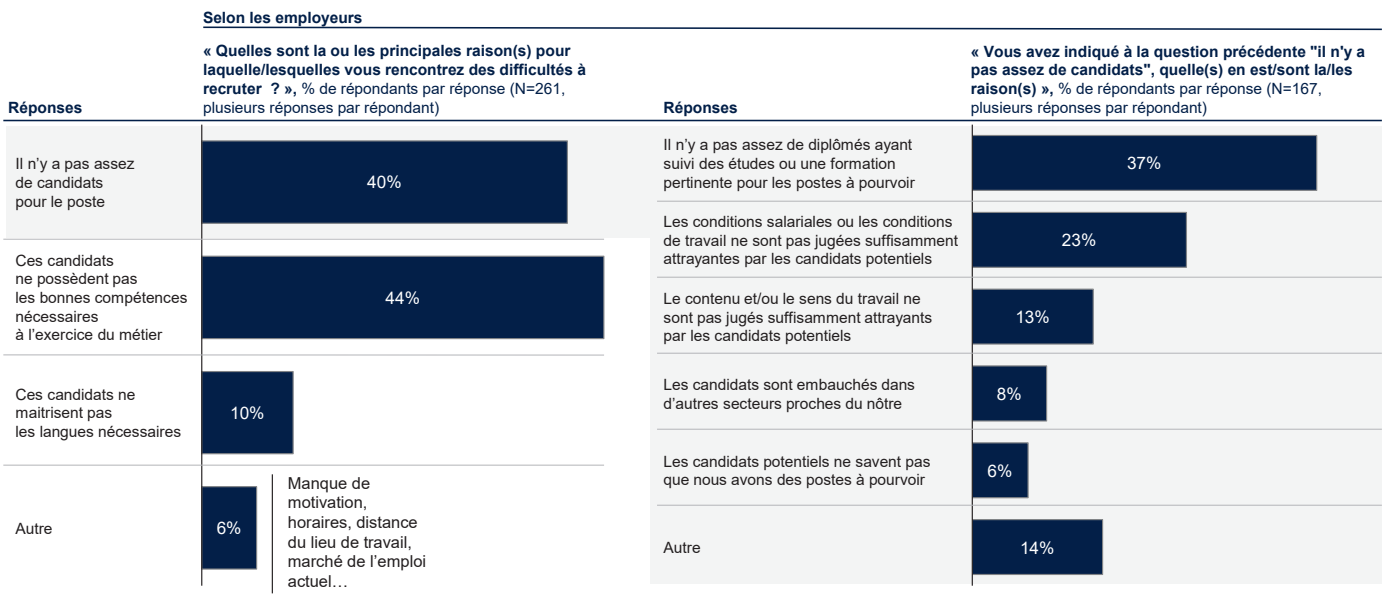
1. Selon les employeurs qui accueillent ou ont accueilli dans les trois dernières années des apprenants en formation ou enseignement d'alternance

Source : Enquête en ligne commanditée par les Gouvernements de FWB, RBC, COCOF et Wallonie (2022) – Extraction de données le 7/10/2022

RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE EN LIGNE – POTENTIEL BIAIS DE RÉPONSE

Les difficultés de recrutement proviennent à parts égales d'un manque de candidats et de compétences (réserve: échantillon limité sur base volontaire)

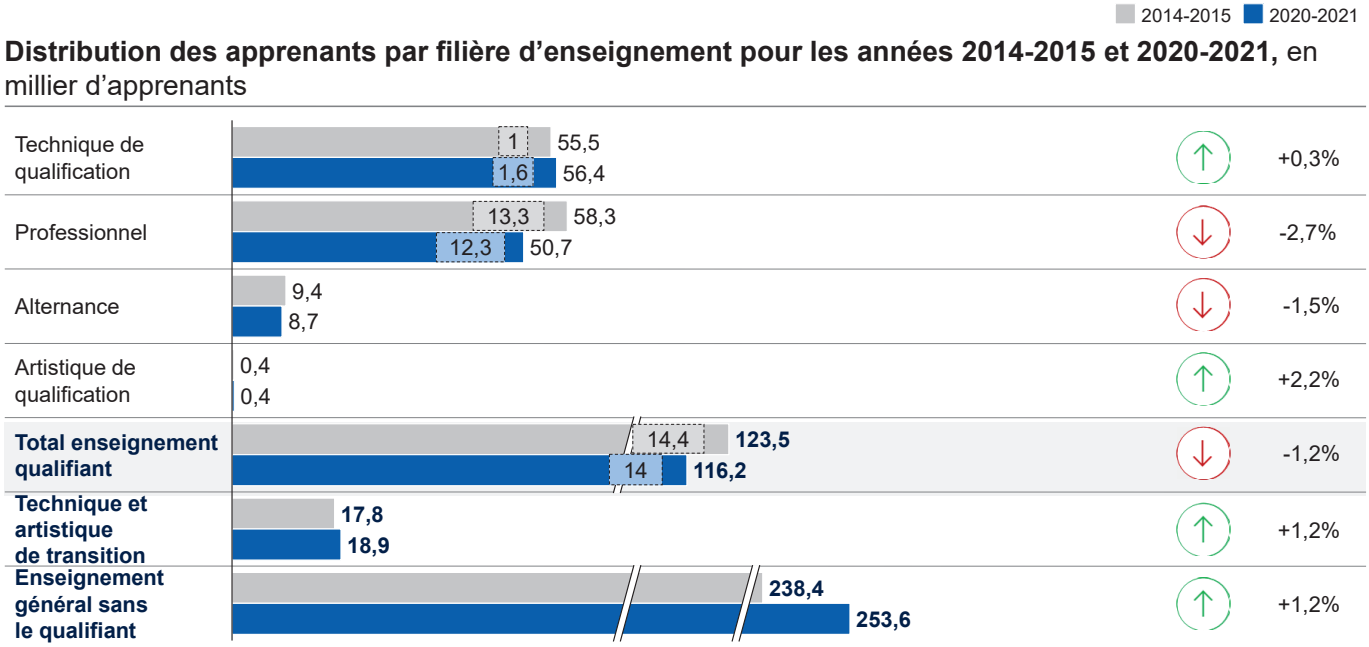
Selon les employeurs



Source : Enquête en ligne commanditée par les Gouvernements de FWB, RBC, COCOF et Wallonie (2022) – Extraction de données le 7/10/2022

Enseignement qualifiant – Alors qu'on observe une croissance de 1,2% des effectifs d'apprenants dans le général, le nombre d'apprenants dans le qualifiant a légèrement diminué (-1,2% annuel)

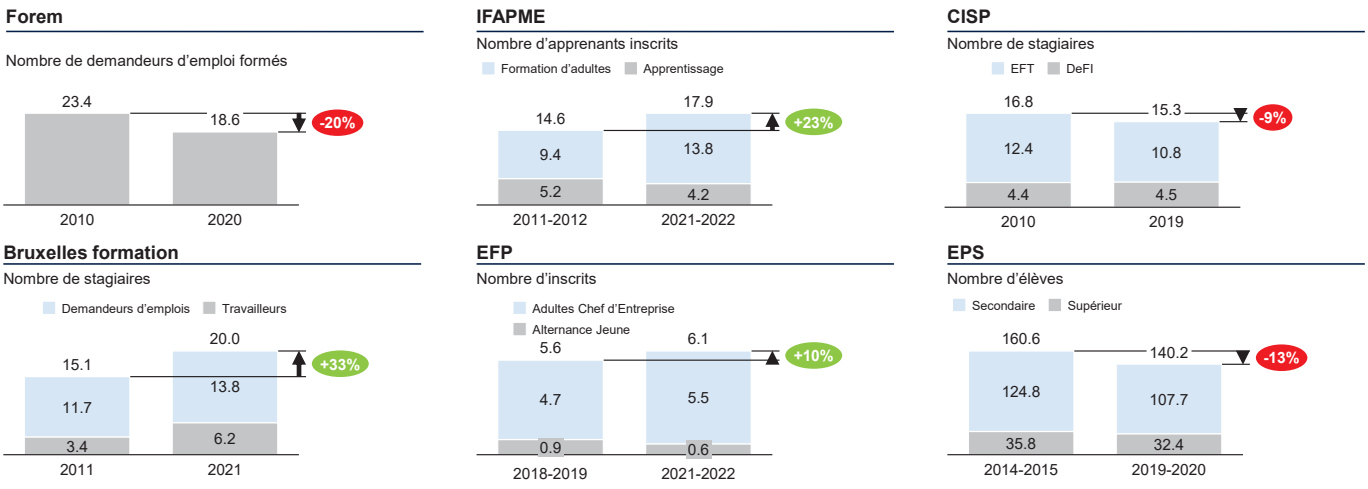
Distribution des apprenants par filière d'enseignement pour les années 2014-2015 et 2020-2021, en millier d'apprenants



Note : données de l'enseignement qualifiant qui excluent l'enseignement spécialisé.
Source: Base de données Stat Élèves pour les années scolaires 2014-2015, 2018-2019 et 2020-2021

Formation professionnelle – Sur la dernière décennie, on constate une baisse ou une stagnation du nombre de personnes formées au sein de plusieurs (types) d'opérateurs et une augmentation au sein de certains opérateur/publics

Nombre d'apprentis/stagiaires formés, milliers

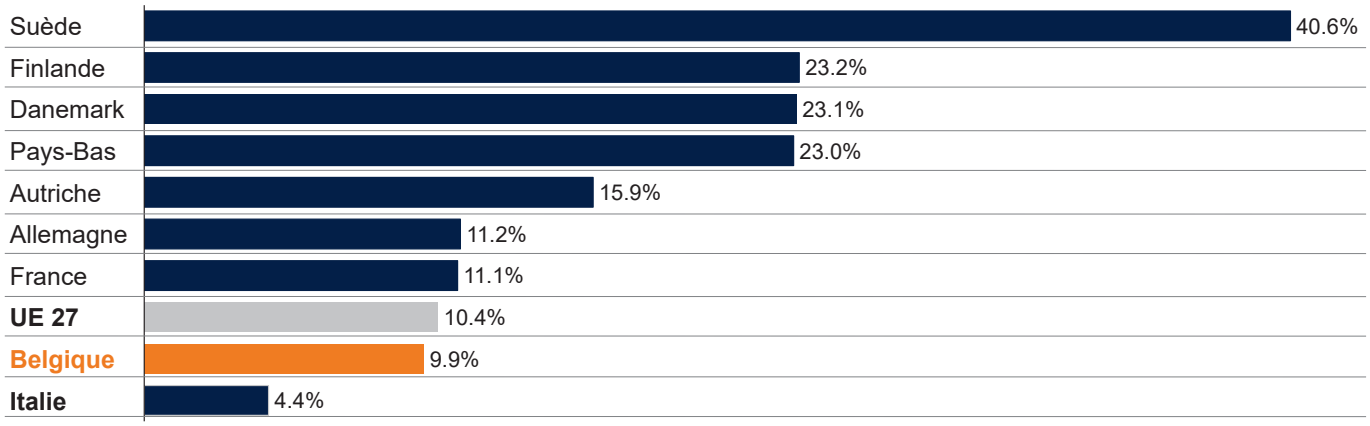


Limitations en termes de comparabilité des données dues aux larges différences d'empreintes géographiques, de public cibles, de définitions et de dates disponibles

Source: Statbel, Enquête sur les Forces de Travail, 2021 | Rapports annuels des différents acteurs | IFAPME

La Belgique est en-deçà des pays les plus avancés concernant la formation des demandeurs d'emploi

Taux de participation des demandeurs d'emploi (25-64 ans) à une formation[1] dans les 4 semaines précédant l'enquête, 2020



1. Formations formelles, non formelles et informelles
2. Le top 5 des pays de l'Union européenne avec le plus fort taux de participation des demandeurs d'emploi à la formation sont la Suède, le Danemark, l'Islande, le Luxembourg et la Suisse

Source: Eurostat | Taux de participation à l'éducation et à la formation par statut professionnel, enquête CVTS 5, 2015-2021

Métiers en pénurie : Tant le Forem qu'Actiris publient une liste des métiers en pénurie dans leur région

Forem

Le Forem publie chaque année une liste des **métiers en tension** de recrutement en Wallonie

Ces métiers en tension se décomposent en deux catégories :

- Les **fonctions critiques**, caractérisées par des taux de satisfaction des postes plus faible et un délai de recrutement long
- Au sein de ces fonctions critiques, les **métiers en pénurie** (de main d'œuvre), caractérisés par un manque quantitatif de candidats

La liste 2021 comprenait 126 métiers, dont :

- **76 métiers en pénurie**
- **50 autres fonctions critiques**

Actiris

Actiris publie de son côté via view.brussels un inventaire des **fonctions critiques** en RBC, correspondant à des processus de recrutement trop long

La liste 2020 (publiée en 2021) comprend 111 métiers, dont (de façon non-exclusive) :

- **61 ont des facteurs quantitatifs**
- **84 ont des facteurs qualitatifs**
- **31 ont des problèmes de conditions de travail**

Causes et méthodologie d'identification

Les métiers en tension (Forem) / Fonctions critiques (Actiris) peuvent être en tension pour trois causes principales :

- Facteurs **quantitatifs** : manque de candidats
- Facteurs **qualitatifs** : profils ne répondant pas aux attentes des employeurs
- Facteurs de **conditions de travail** (réelles ou perçues) : p.ex. salaires, stress, pénibilité

Dans l'ensemble, les méthodes d'identification entre le Forem et Actiris sont relativement similaires et sont basées sur (i) une analyse statistique des offres hors partenaires avec seuils minimaux et (ii) des consultations d'experts. Néanmoins, les notions diffèrent entre opérateurs, principalement au niveau des seuils et des périodes de la nomenclature.

1. Des métiers similaires ont été également fusionnés (p.ex. fusion des conducteur de poids lourds permis C et CE)

Source : Liste des fonctions critiques et des métiers en pénurie 2021 du Forem | liste 2020 Actiris

Points de discussion

Dans la suite du document, nous considérons **les métiers en pénurie comme étant :**

- Les **métiers en pénurie de main d'œuvre du Forem**
- Les **métiers en tension quantitative d'Actiris**

Une liste commune Actiris-Forem a été générée en agglomérant et alignant les deux listes[1]. Etant donné les différences de nomenclatures, cette liste peut ne pas correspondre un-pour-un aux listes de ces deux acteurs prix séparément.

Métiers en pénurie : dans l'enseignement, le nombre d'apprenants a diminué pour la majorité des métiers en pénurie identifiés par le Forem et Actiris entre 2015-2016 et 2020-2021

XXX Evolution des apprenants entre les années, en %

2015-2016 2020-2021

Parmi les 49 OBG qui correspondent à des métiers en pénurie du Forem et d'Actiris, les plus importants par nombre d'apprenants sont décrits

Métiers en pénurie identifiés par le Forem et ayant des apprenants, noms des OBG	Nombre d'apprenants	
Mécanicien / Mécanicienne d'entretien automobile	4.426 / 4.210	-5%
Technicien / Technicienne en systèmes d'usinage	3.603 / 3.307	-8%
Maçon / Maçonne	3.033 / 1.844	-39%
Installateur électricien / Installatrice électricienne	2.666 / 2.143	-20%
Menuisier / Menuisière d'intérieur et d'extérieur	2.500 / 2.064	-17%
Electricien automaticien / Electricienne automaticienne	1.524 / 1.526	0%
Monteur / Monteuse en chauffage et sanitaire	1.118 / 947	-15%
Technicien commercial / Technicienne commerciale	852 / 1.143	34%
Mécanicien polyvalent / Mécanicienne polyvalente automobile	789 / 912	16%
Technicien / Technicienne chimiste	585 / 578	-1%
Mécanicien / Mécanicienne d'entretien	479 / 391	-18%
Mécanicien automaticien / Mécanicienne automaticienne	335 / 398	19%
Carrossier / Carrossière	303 / 238	-21%
Technicien / Technicienne en électronique	288 / 224	-22%
Technicien / Technicienne en construction et travaux publics	228 / 200	-12%
Technicien / Technicienne des industries agroalimentaires	173 / 217	25%
Dessinateur / Dessinatrice en construction	161 / 165	2%
Conducteur / Conductrice d'engins de chantier	135 / 147	9%
Total qui inclus toute la liste des 49 OBG	**23.385 / 21.534**	**- 10%**

Note : Analyse réalisée en excluant les 7ème années et le 4ème degré du secondaire, ainsi que le technique et artistique de transition.
Source : Base de données Stat Élèves pour les années scolaires 2015-2016 et 2020-2021 | Liste des métiers/fonctions critiques en pénurie en Wallonie, Forem 2021 | Analyse des fonctions critiques en RBC, Actiris, Décembre 2021

Métiers en pénurie : dans l'enseignement, les métiers en pénurie qui affichent les plus fortes diminution d'apprenants sont souvent des métiers techniques (vs de service)

2015-2016 2020-2021

OBG des métiers en pénurie qui affichent la plus importante augmentation d'apprenants		+ Augmentation des apprenants
Technicien commercial / Technicienne commerciale	852 / 1.143	291
Gestionnaire de très petites entreprises	0 / 182	182
Mécanicien polyvalent / Mécanicienne polyvalente automobile	789 / 912	123
Mécanicien automaticien / Mécanicienne automaticienne	335 / 398	63
Couvreur-Etancheur / Couvreuse-Etancheuse	35 / 82	47
Technicien / Technicienne des industries agroalimentaires	173 / 217	44
Coffreur/Coffreuse	1 / 24	23
Carreleur/ Carreleuse-Chapiste	45 / 67	22
Technicien / Technicienne en microtechnique	45 / 64	19
Conducteur / Conductrice d'engins de chantier	135 / 147	12
Total	2.410 / 3.236	826

OBG des métiers en pénurie qui affichent la plus importante diminution d'apprenants		− Diminution des apprenants
Maçon / Maçonne	3.033 / 1.844	1 189
Installateur électricien / Installatrice électricienne	2.666 / 2.143	523
Menuisier / Menuisière d'intérieur et d'extérieur	2.500 / 2.064	436
Technicien / Technicienne en systèmes d'usinage	3.603 / 3.307	296
Mécanicien / Mécanicienne d'entretien automobile	4.426 / 4.210	216
Monteur / Monteuse en chauffage et sanitaire	1.118 / 947	171
Mécanicien / Mécanicienne d'entretien	479 / 391	88
Carrossier / Carrossière	303 / 238	65
Technicien / Technicienne en électronique[1]	288 / 224	64
Boucher-charcutier / Bouchère-charcutière	129 / 93	36
Total	18.545 / 15.461	3 084

Note : Données pour l'ensemble des OBG du qualifiant excepté pour les 4e degrés, 7e années, ainsi que le technique et artistique de transition. 1. Non existantes en 2015-2016.
Source: Base de données Stat Élèves pour les années scolaires 2015-2016 et 2020-2021 | Liste des métiers/fonctions critiques en pénurie en Wallonie, Forem 2021 | Analyse des fonctions critiques en RBC, Actiris, Décembre 2021

Une **majorité de métiers techniques** observent une **diminution importante** de leur nombre d'apprenants

Point d'attention

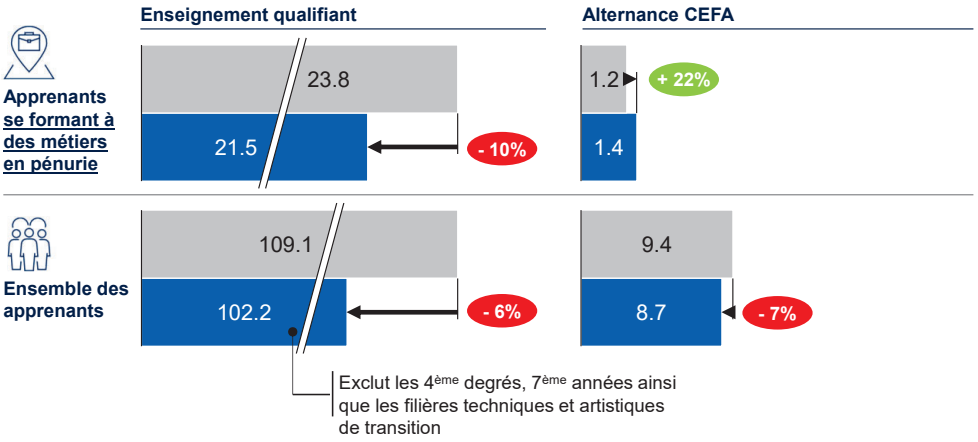
Le Forem et Actiris ont identifié **120** métiers en pénurie. Seuls **51** d'entre eux sont reliés à des OBG qui ont des apprenants

Métiers en pénurie : enseignement qualifiant – Le nombre total d'apprenants dans des métiers en pénurie a diminué depuis 2015, mais a augmenté en CEFA

xxx Evolution des apprenants entre les années, en %

2015-2016 2020-2021

Nombre d'apprenants dans les métiers en pénurie du Forem et d'Actiris dans l'enseignement qualifiant ou en alternance, années scolaires 2015-2016 et 2020-2021, en millier d'apprenants



Méthodologie: Correspondance entre les métiers en pénurie du Forem et d'Actiris avec les OBG réalisé avec l'aide de l'OQMT

Note : Données pour l'ensemble des OBG du qualifiant excepté pour les 4e degrés, 7e années, ainsi que le technique et artistique de transition.
Source : Base de données Stat Élèves pour les années scolaires 2015-2016 et 2020-2021 | Liste des métiers/fonctions critiques en pénurie en Wallonie, Forem 2021 | Analyse des fonctions critiques en RBC, Actiris, Décembre 2021

On observe une **diminution** du **nombre d'apprenants** dans **l'enseignement qualifiant** de **6%** pour **l'ensemble des élèves**, ainsi qu'une **diminution de 10%** pour les apprenants dans des **métiers en pénurie**

On observe une **diminution** du **nombre d'apprenants** dans **l'alternance** de **7%;** Cependant, ceux dans des **métiers en pénurie augmentent de 22%**

Métiers en pénurie : parmi les OBG qui affichent la plus importante augmentation d'apprenants seules 2 OBG sont identifiées comme en pénurie par le Forem et Actiris

Métiers en pénurie d'après le Forem et Actiris | 2015-2016 | 2020-2021 | Options du degré 2 ne correspondant pas directement à un métier

OBG qui affichent la plus importante augmentation d'apprenants	2015-2016	2020-2021	+ Augmentation des apprenants
Assistant / Assistante en soins animaliers	328	898	570
Technicien / Technicienne en comptabilité	3.469	3.970	501
Agent / Agente d'éducation	4.306	4.624	318
Technicien commercial / Technicienne commerciale	852	1.143	291
Technicien / Technicienne en infographie	1.372	1.597	225
Vendeur / Vendeuse	2.031	2.225	194
Techniques sociales	3.069	3.259	190
Gestionnaire de très petites entreprises	336	519	183
Auxiliaire du bâtiment	0	164	164
Gestion	3.864	3.995	131
Total	19.627	22.394	**2 767**

OBG qui affichent la plus importante diminution d'apprenants	2015-2016	2020-2021	− Diminution des apprenants
Maçon / Maçonne	3.033	1.844	1 189
Services sociaux	5.221	4.200	1 021
Restaurateur / Restauratrice	2.994	2.183	811
Coiffeur / Coiffeuse	3.669	2.996	673
Puériculture	2.778	2.174	604
Installateur électricien / Installatrice électricienne	2.684	2.143	541
Menuisier / Menuisière d'intérieur et d'extérieur	2.500	2.064	436
Travaux de bureau	2.609	2.210	399
Aspirant / Aspirante en nursing	1.523	1.125	398
Techniques sociales et d'animation	8.235	7.872	363
Total	35.246	28.811	**6 435**

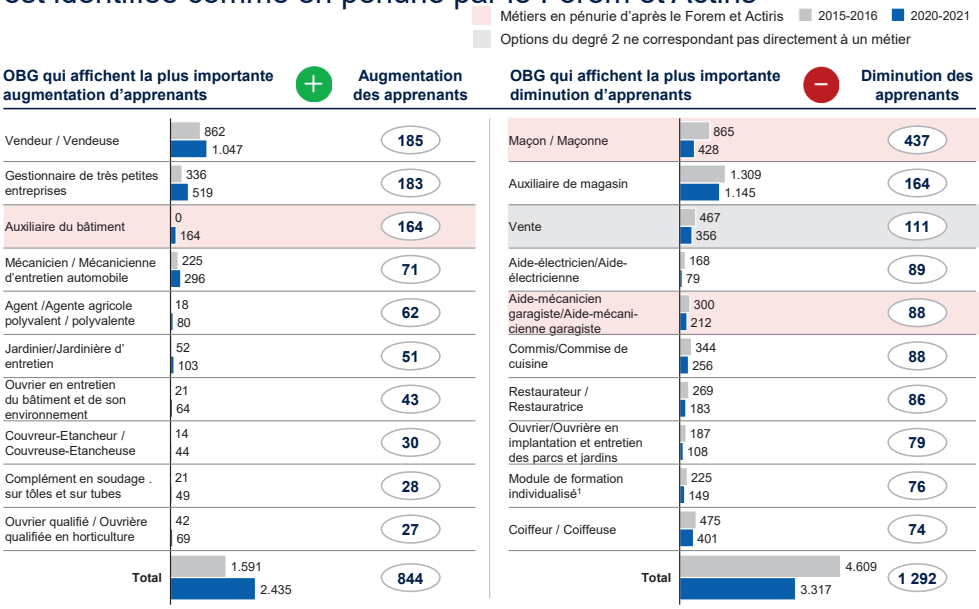
Notes : Les OBG transformées ont étés remplacées par leur équivalentes nouvelles. Analyse réalisée en excluant les 7ème années et le 4ème degré, ainsi que le technique et l'artistique de transition.
Source : Base de données Stat Élèves pour les années scolaires 2015-2016 et 2020-2021 | Liste des métiers/fonctions critiques en pénurie en Wallonie, Forem 2021 | Analyse des fonctions critiques en RBC, Actiris, Décembre 2021.

Parmi les OBG qui affichent la plus **importante augmentation** d'apprenants **seules 2 OBG** sont **identifiées comme en pénurie** par le Forem et Actiris

En outre, parmi les OBG qui affichent la plus **importante diminution** d'apprenants, **3** sont **identifiées comme en pénurie** par le Forem et Actiris

On observe **peu de métiers techniques** qui perçoivent une **augmentation d'apprenants** durant cette période

Métiers en pénurie : scope CEFA – Parmi les OBG en alternance qui affichent la plus importante augmentation d'apprenants seule 1 OBG est identifiée comme en pénurie par le Forem et Actiris



Notes : Les OBG transformées ont étés remplacées par leur équivalentes nouvelles. Analyse réalisée en excluant les 7ème années et le 4ème degré, ainsi que le technique et l'artistique de transition. 1. Apprenants inscrits en CEFA mais n'ayant pas encore fait leur choix d'études
Source: Base de données Stat Élèves pour les années scolaires 2015-2016 et 2020-2021 | Liste des métiers/fonctions critiques en pénurie en Wallonie, Forem 2021 | Analyse des fonctions critiques en RBC, Actiris, Décembre 2021 | Analyse des fonctions critiques en RBC, Actiris, Décembre 2021

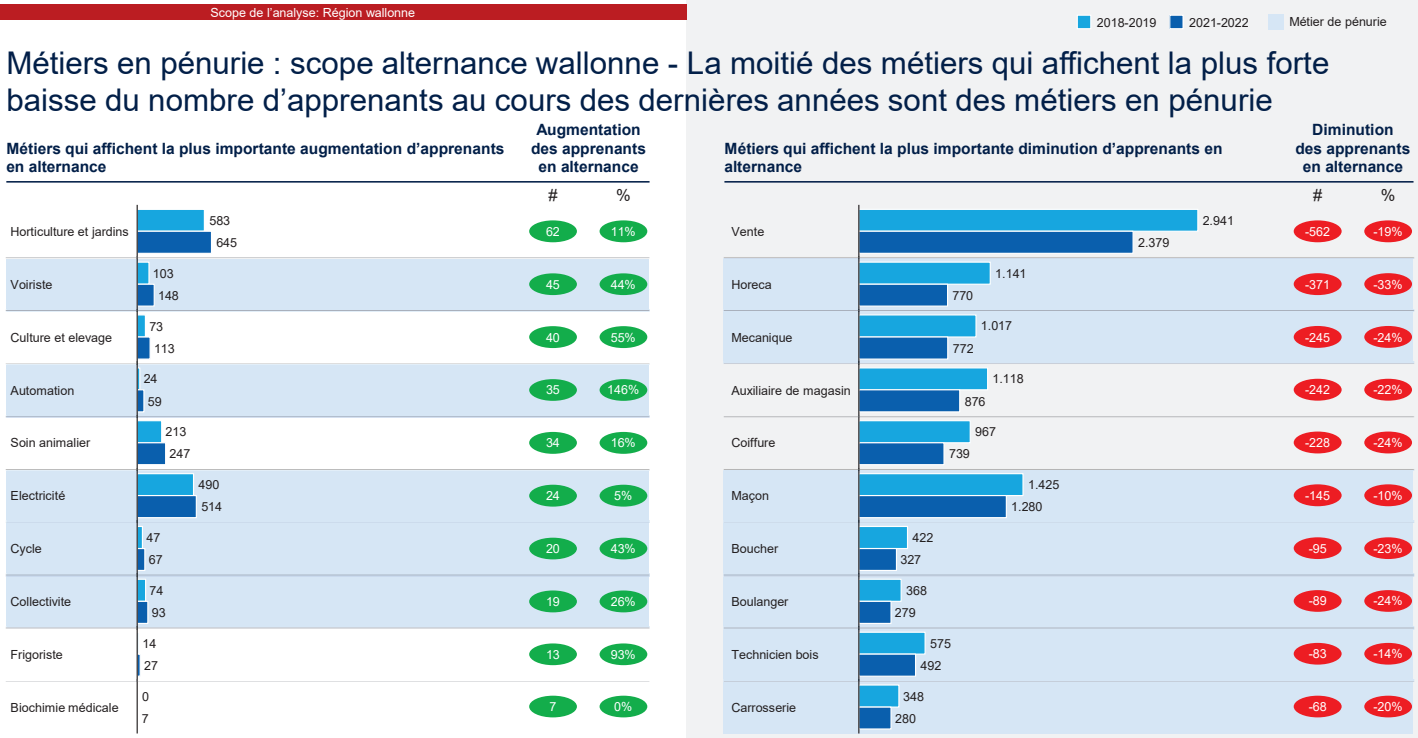
Parmi les OBG en **alternance** qui affichent la plus **importante augmentation** d'apprenants **seul 1 OBG** est **identifiée comme en pénurie** par le Forem et Actiris

Cependant, parmi les OBG qui affichent la plus **importante diminution** d'apprenants, **2** sont **identifiées comme en pénurie** par le Forem et Actiris

On observe par contre **plus de métiers techniques** qui perçoivent une **augmentation d'apprenants en alternance** durant cette période que dans l'enseignement qualifiant

Scope de l'analyse: Région wallonne

Métiers en pénurie : scope alternance wallonne - La moitié des métiers qui affichent la plus forte baisse du nombre d'apprenants au cours des dernières années sont des métiers en pénurie



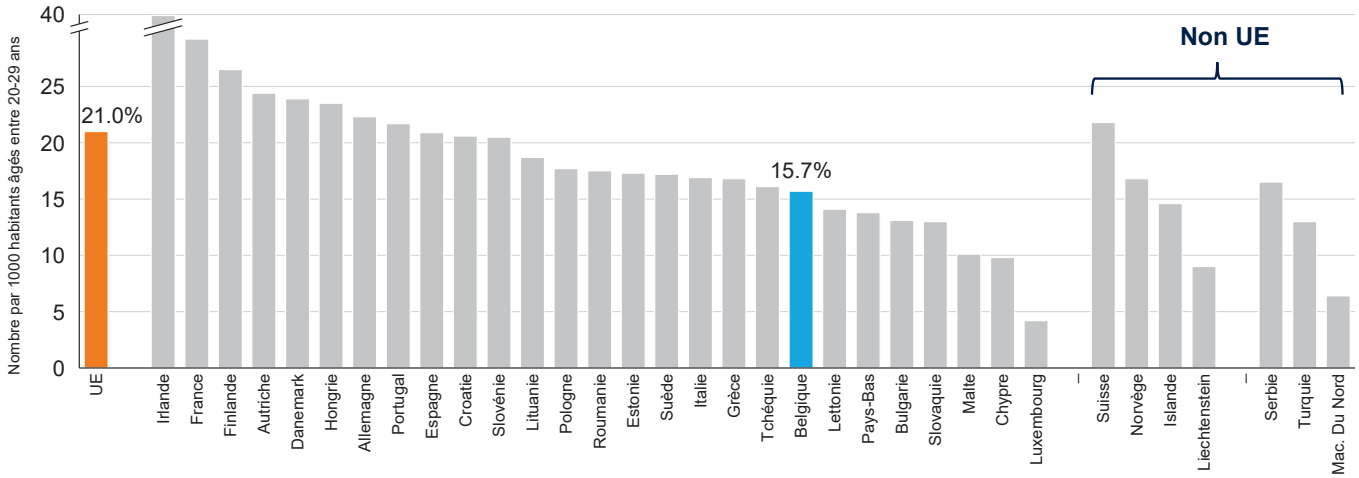
Importante limitation a cause de l'absence d'une nomenclature harmonisé à travers les opérateurs –Utilisation de la nomenclature OFFA et du rapprochement manuel entre les contrats OFFA

Note : Les données de l'EFP-SFPME et les CEFA à Bruxelles-Capitale relatives au nombre d'apprenants en alternance à disposition de l'OFFA sont parcellaires, et exclus de cette analyse
Source : OFFA, FOREM (2022)

En Belgique, dans l'enseignement supérieur, la participation aux études scientifiques, techniques, informatiques, d'ingénierie ou de mathématiques (STEM) est inférieure à la moyenne européenne (15.7% vs ~21% en 2020)

Nombre de diplômés de l'éducation supérieure en STEM (Sciences, Mathématiques, Ingénierie, Informatique, Industrie et Construction)[1]

Nombre d'étudiants en milliers, 2020



Note : UE: excluant la République Tchèque et la Roumanie ; sous-représentation des institutions privées et indépendantes en Irlande ; excluant la Communauté Française en Belgique pour les études supérieures courtes ; données de 2019 pour la République Tchèque, Roumanie et Lichtenstein ; données provisoires pour l'Italie

Source: EC-Europa, Tertiary education statistics, 2020

Contenu de cette partie

1 : Constats spécifiques à l'alternance – Participation et complétion des formations en alternance

2 : Vue d'ensemble du nombre d'apprenants dans l'enseignement qualifiant et la formation professionnelle

3 : Vue d'ensemble du niveau de qualification en RBC et en Wallonie

4 : Difficulté à attirer les apprenants vers l'enseignement qualifiant et la formation professionnelle

5 : Taux de décrochage dans l'enseignement qualifiant

6 : Question du genre chez les apprenants

7 : Qualité des formations

8 : Objectifs citoyens et humanistes de l'enseignement et de la formation

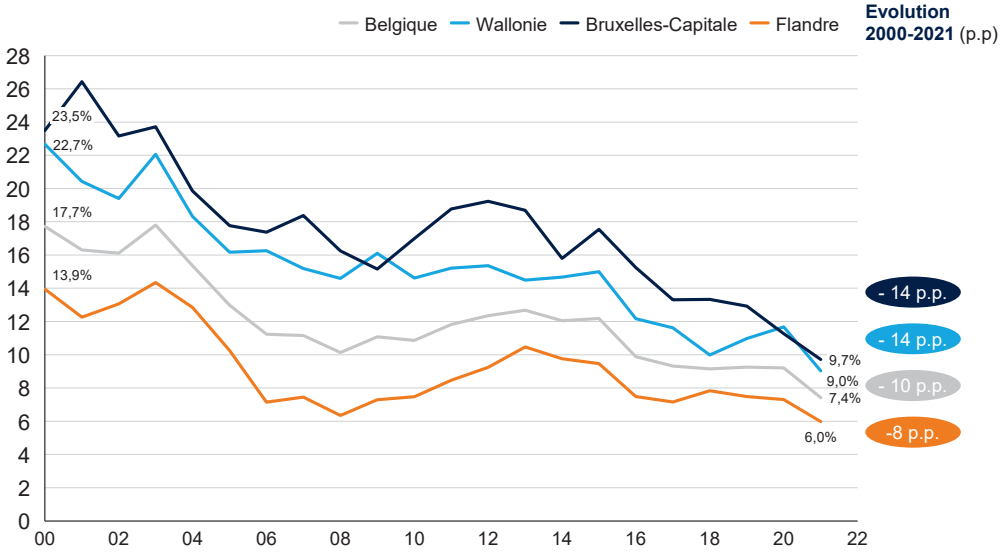
9 : Taux d'insertion post-formation

10 : Maîtrise du néerlandais

11 : Financement de l'enseignement qualifiant et de la formation professionnelle

La part de jeunes de 15 à 24 ans sans éducation, formation ou emploi (NEETs) a chuté de 10 p.p. en Belgique entre 2000 et 2021

Evolution de la part de jeunes entre 15 et 24 ans qualifiés de « NEETS[1] » en Belgique entre 2000 et 2021[2], en %



La **part de jeunes de 15 à 24 ans sans éducation, formation ou emploi (NEET) en Belgique est passée de 17,7% à 7,4%, chutant de 10 p.p**.

La **Wallonie et la RBC suivent la même tendance**, avec une **chute de 14 p.p.** de la part de jeunes qualifiés de « NEET », bien qu'elles se situent **au-dessus de la moyenne nationale et de la Flandre**

La **Flandre a la part de NEET la plus faible** en Belgique, et est **passée de 13,9% à 6%, baissant de 8 p.p.**

1. Not in Education, Employment or Training (NEET)
2. Les données de 2021 peuvent avoir subi une altération en partie due à la révision du questionnaire et des définitions de chômage et emploi

Source: Portail Statbel

~40.000 jeunes de 18 à 24 ans sont actuellement sans diplôme du secondaire en FWB après avoir quitté l'enseignement

L'ampleur du décrochage scolaire en Fédération Wallonie-Bruxelles est reflétée par une multitude d'indicateurs…

Elèves en situation d'absentéisme injustifié	**45.200** élèves en situation d'absentéisme
Jeunes en âge d'obligation scolaire non inscrits	**3.700** élèves en situation de non inscription[2]
Elèves en déshérence (élèves inscrits ne s'étant jamais présentés)	*Pas de données disponibles, représente peu d'élèves (quelques dizaines à quelques centaines)*
Elèves quittant l'enseignement sans diplôme	**11.300** (dont 6.000, soit 54% sont des élèves majeurs[1])
Jeunes de 18 à 24 ans ayant quitté l'enseignement sans diplôme ou qualification	**~40.000** (soit 10,6%)
Taux de jeunes ni à l'emploi, ni en enseignement, ni en formation, 2020	**11,7%** (en Wallonie) et **11,3%** (en RBC)

… et a un impact important sur les individus ayant été en situation de décrochage

Santé plus faible

L'espérance de vie en bonne santé est moindre pour les hommes et les femmes non diplômé(e)s (respectivement 10 et 14 ans en moins[3])

Pauvreté accrue

Le risque de pauvreté est deux fois plus élevé en Belgique chez un individu non diplômé du secondaire supérieur (15% pour un diplômé vs. 31% pour un non diplômé[4])

Population carcérale

La population sous-scolarisée est sur-représentée dans les prisons[5] (94% étant non-diplômés du secondaire supérieur)

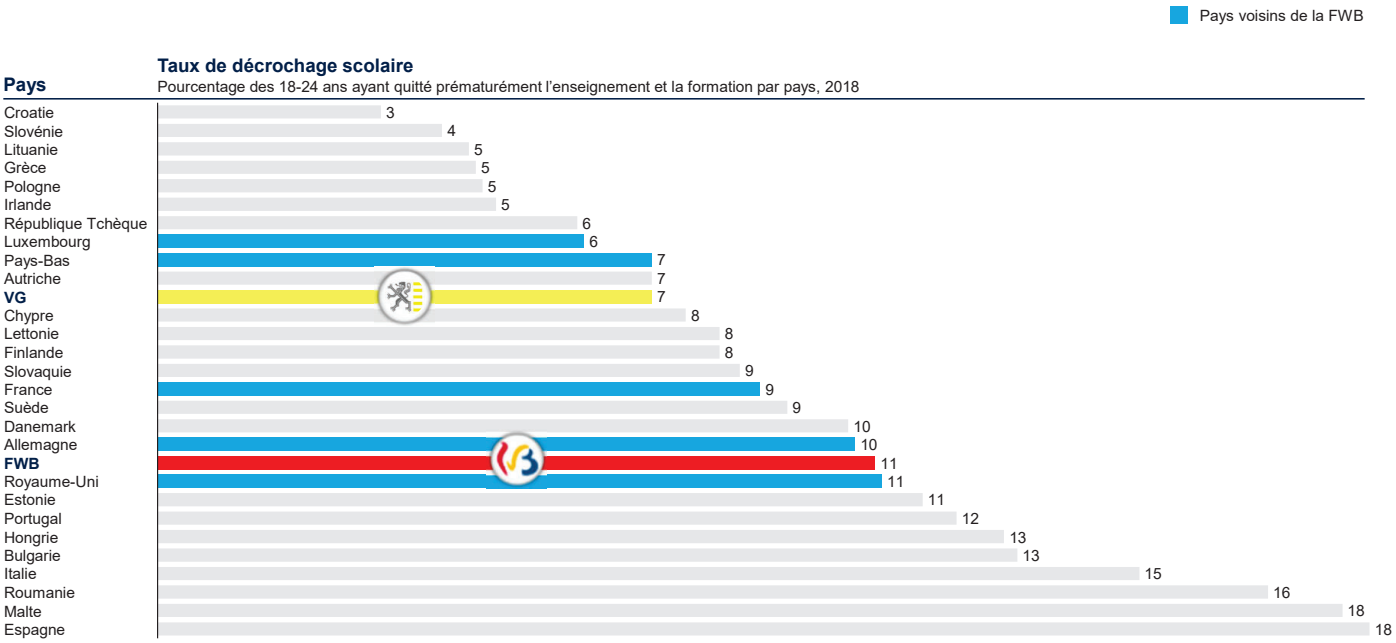
1. Elèves majeurs en 2018-2019 qui fréquentaient une 3ème, 4ème, 5ème, 6ème ou 7ème année de l'enseignement secondaire ordinaire de plein exercice, ne sont plus inscrits ni dans l'enseignement ordinaire de plein exercice ou en alternance (CEFA), ni dans l'enseignement spécialisé en 2019-2020 | 2. Dont 1977 dossiers sans réponse reçue par la commune (Nombre de situations se résolvent après un contact avec l'Administration. Environ 1/4 des situations sont ensuite orientées aux Communes) | 3. Vers une Belgique en bonne santé : indicateurs de santé et de soins - https://www.belgiqueenbonnesante.be/fr/etat-de-sante/inegalites-de-sante#inegalites-en-esperance-de-vie-esperance-de-vie-en-bonne-sante-et-qualite-de-vie | 4. Données 2016 | 5. https://www.cairn.info/revue-specificites-2014-1-page-202

Source: Entretiens individuels

« Le décrochage scolaire est le plus grand défi de la formation professionnelle en Wallonie et en RBC : réduisez le décrochage et vous avez résolu les deux tiers du problème »

« Au final, les pouvoirs publiques paient 3 fois :
- une 1e fois via les communautés, pour l'enseignement
- une 2e fois via le fédéral, pour les allocations de chômages
- une 3e fois via les régions, pour la prise en charge par la formation professionnelle »

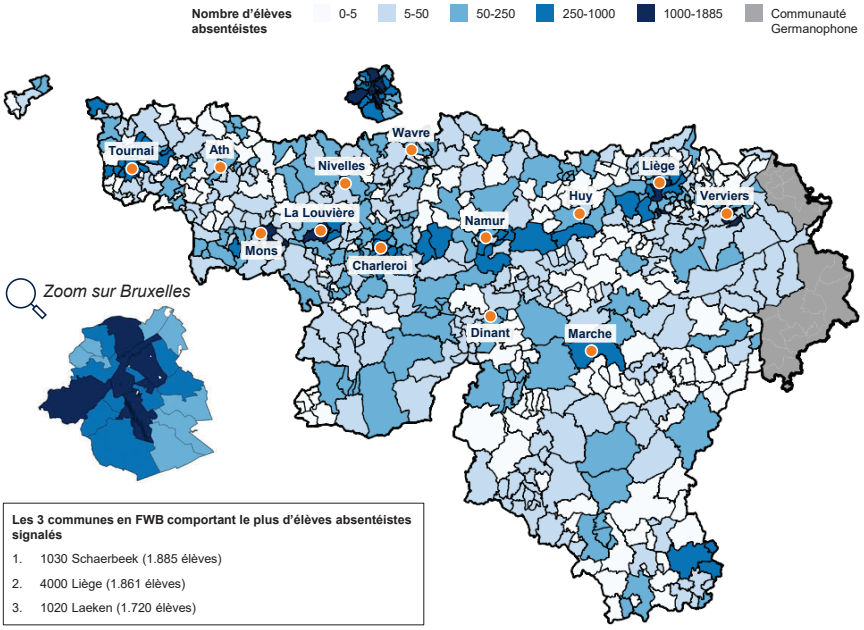
La FWB a un taux de décrochage scolaire de 11% alors que d'autres pays montrent qu'il est possible d'atteindre un taux moins élevé



Source: Eurostat | Statbel

24 communes (sur 4701) rassemblent 50% des élèves absentéistes de FWB

Analyse réalisée pour l'enseignement de manière générale, focus alternance non disponible à ce stade



Les 3 communes en FWB comportant le plus d'élèves absentéistes signalés

1. 1030 Schaerbeek (1.885 élèves)
2. 4000 Liège (1.861 élèves)
3. 1020 Laeken (1.720 élèves)

Note : Le niveau de granularité est celui des données disponibles dans la base de données PdP – Certaines communes regroupant donc parfois plusieurs sous-communes

Source : Analyse réalisée sur base des données de signalement APE (absences signalés pendant plus de 9 jours), base de données 2019

24 communes rassemblent 50% des élèves absentéistes signalés
(pour 32% de la population en obligation scolaire)

Les élèves sortant de l'enseignement sans diplôme sont en grande majorité dans le qualifiant, ont déjà redoublé et sont majeurs

Implications et mesures spécifiques détaillées dans la section suivante

11.300
élèves sortant chaque année sans diplôme[1]

	Elèves sortis de l'enseignement secondaire sans diplôme en 2018-19		Moyenne sur la population scolaire (de 3ème à 6ème sec.)	Implications
Élèves du **qualifiant**	**80%**	vs	**43%**	Des mesures spécifiques à l'enseignement qualifiant pourraient êtres pertinentes car celui-ci rassemble une **grande majorité des sorties sans diplôme**
Ont **redoublé** au moins une fois (45% ayant accumulé un retard d'au moins 3 ans)	**89%**	vs	**53%**	Le redoublement apparait également comme indicateur fort du décrochage scolaire
Elèves **majeurs**	**54%**	vs	**21%**	54% des élèves sortant sans diplôme sont majeurs, alors que **leur absentéisme n'est pas suivi**

Le taux de sortie sans diplôme est calculé sur base de la comparaison entre deux années scolaires consécutives et ne tient donc pas compte des élèves s'inscrivant dans un système scolaire différent (p.ex. déménagement, passage en communauté flamande, etc.)

1 Seuls les élèves de 3ème à 6ème en plein exercice ont été considérés, en excluant les élèves en 7ème et ceux du 4ème degré

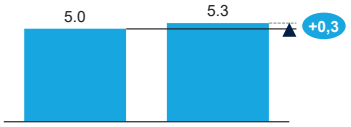
Le décrochage scolaire était relativement stable entre 2014 et 2018 et s'est aggravé depuis la crise Covid avec une augmentation de 28% du nombre d'élèves signalés après au moins neuf demi-jours d'absence

Wallonie Bruxelles-Capitale

Le **décrochage scolaire a été relativement stable** sur la période pré-Covid (2014-2018)

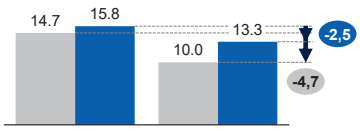
Jeunes en situation de sortie précoce[1]

Taux de sorties précoces en FWB, %



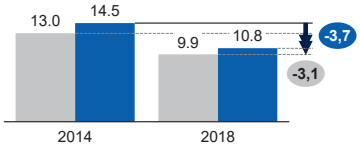
Jeunes (15-24) NEET (ni à l'emploi, ni en enseignement, ni en formation)[2]

Taux de jeunes NEET, %



Jeunes (18-24) ayant quitté l'enseignement sans diplôme ou qualification[3]

Taux de jeunes ayant quitté l'enseignement sans diplôme, %



La **crise de la Covid-19** a cependant mené à une **augmentation significative** du nombre d'**élèves en situation de décrochage**

+ 28%

Augmentation du nombre d'élèves avec plus de 9 demi-jours d'absences non-justifiées

> **Enseignement: le décrochage scolaire a nettement augmenté pendant la crise sanitaire**
>
> Le Soir, 16 Septembre 2021

> **L Les chiffres alarmants du décrochage scolaire**
>
> L'année passée, 63.939 élèves ont été signalés après au moins neuf demi-jours d'absence non justifiée. C'est 28% de plus qu'un an plus tôt. La situation est préoccupante. La ministre Désir prépare une note.
>
> La Libre, 10 Août 2022

1. Les jeunes âgés de 18 à 24 ans qui ont quitté l'école en n'ayant achevé que l'enseignement secondaire inférieur (voire moins) et qui ne poursuivent ni études, ni formation 2. Qui n'exercent aucun emploi et ne suivent aucun enseignement, ni aucune formation (young people Neither in Employment nor in Education or Training (indicateur NEET)) 3. Nombre d'élèves en absentéisme divisé par le nombre d'élèves en âge d'obligation scolaire fréquentant notre enseignement

Source : Note de chantier C13: P02_S01 : Etat des lieux des indicateurs de décrochage | STATBEL – fgov https://statbel.fgov.be/fr/themes/emploi-formation/formation-et-enseignement/neet ;

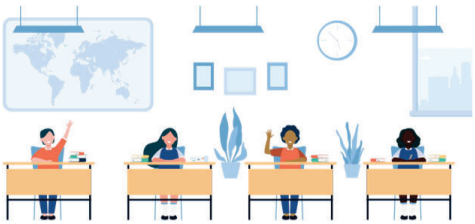
La FWB a un objectif ambitieux de réduire le décrochage de 50% d'ici 2030

Ambition

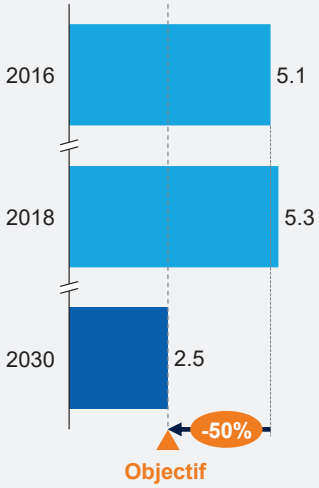
Avis N°3 du Groupe Central du Pacte pour un Enseignement d'Excellence

« **L'ampleur du décrochage scolaire en FWB exige de la FWB qu'elle se dote** – à l'instar des autres pays européens – **d'un plan global de lutte contre le décrochage scolaire** »[1]

L'objectif chiffré du chantier, lié à l'OASE 4 est la réduction de **50% du taux de sortie précoce de l'enseignement** secondaire en 3ème, 4ème et 5ème (passer de 5,1% en 2016 à 2,5% en 2030)



Taux de sorties précoces en FWB[2], %



1 Déclaration de politique Fédération Wallonie-Bruxelles 2019-2024 2 Concerne les élèves qui, entre deux années scolaires, ne sont plus inscrits dans une école organisée ou subventionnée par la Fédération Wallonie-Bruxelles l'année scolaire suivante

Source : Indicateurs de l'enseignement 2015-2020, Avis Numéro 3 du Groupe Central: Pacte pour un Enseignement d'Excellence, pages 234-243

L'abandon en cours de formation et le décrochage scolaire sont liés à une multitude de facteurs explicatifs potentiels traités dans d'autres parties de l'Etat des lieux

Si la thématique de « l'abandon des formations » apparait comme un **défi clé à relever**, elle :

- **relève** potentiellement d'une **multitude de causes racines** dont (mais pas seulement) la promotion des métiers et l'orientation vers la formation
- appelle, à ce titre, des **actions diverses** adressant spécifiquement chacune de ces causes racines

Les différents leviers d'actions seront **étudiés de manière séparée** dans le reste de l'Etat des lieux : voir renvois aux chapitres à droite de cette page

***Note :** les éléments transversaux relatifs à la lutte contre le décrochage scolaire qui ne sont pas propre au qualifiant ne sont pas traités dans le présent diagnostic dans la mesure où ils sont couverts par le chantier « Décrochage » du Pacte pour un Enseignement d'Excellence* [1]

Dimensions du diagnostic en lien avec le décrochage couvertes dans le présent Etat des lieux	Ces points sont traités dans les parties suivantes du diagnostic
L'orientation vers la « bonne formation »	Voir *Partie VII. Chapitre 2b.* **« Orientation vers la formation »**
Intérêt et sens des apprentissages ; pédagogies adaptées	Voir *Partie VII. Chapitre 1a.* **« Apprenants »** et *Partie VII. Chapitre 2c.* **« Pédagogie et compétences transversales »**
Suivi et accompagnement des apprenants	Voir *Partie VII. Chapitre 1a.* **« Apprenants »**
Sens du travail et conditions de travail	
Statut social et « politiques d'activation »	
Incitants (financiers et non-financiers) à la formation	

1. Les éléments transversaux relatifs à la lutte contre le décrochage scolaire qui ne sont pas propre au qualifiant ne sont pas traités dans le présent diagnostic dans la mesure où ils sont couverts par le chantier « Décrochage » du Pacte pour un Enseignement d'Excellence

Contenu de cette partie

1 : Constats spécifiques à l'alternance – Participation et complétion des formations en alternance

2 : Vue d'ensemble du nombre d'apprenants dans l'enseignement qualifiant et la formation professionnelle

3 : Vue d'ensemble du niveau de qualification en RBC et en Wallonie

4 : Difficulté à attirer les apprenants vers l'enseignement qualifiant et la formation professionnelle

5 : Taux de décrochage dans l'enseignement qualifiant

6 : Question du genre chez les apprenants

7 : Qualité des formations

8 : Objectifs citoyens et humanistes de l'enseignement et de la formation

9 : Taux d'insertion post-formation

10 : Maîtrise du néerlandais

11 : Financement de l'enseignement qualifiant et de la formation professionnelle

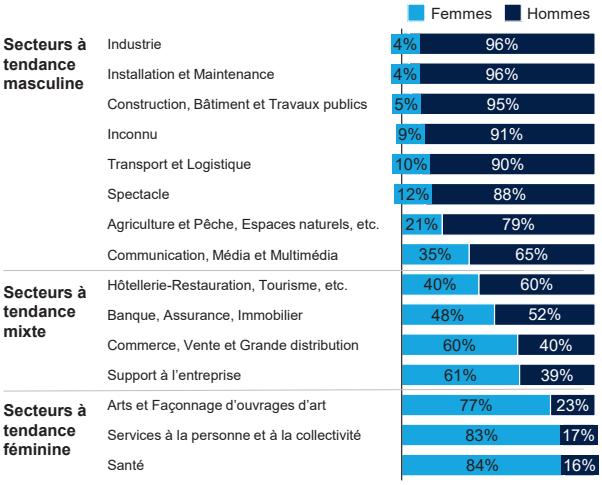
Une répartition inégale des genres des apprenants et des demandeurs d'emploi en fonction des secteurs et de leur localisation géographique

NON EXHAUSTIF

PÉRIMÈTRE : ENSEIGNEMENT QUALIFIANT ET FORMATION PROFESSIONNELLE

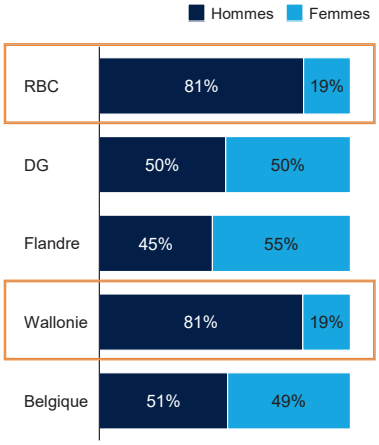
En alternance, une majorité des secteurs ont une répartition à tendance genrée

Répartition des apprenants en alternance en fonction de en fonction de leur genre par secteur[1], Enquête IBEFE 2022



Une majorité des demandeurs d'emploi dispensés pour des formations professionnelles à temps plein menant à des métiers en pénurie sont des hommes

Nombre moyen annuel de demandeurs d'emploi dispensés pour des formations professionnelles à temps plein menant à des métiers en pénurie 2020-2022



Plusieurs initiatives existent en Wallonie et en RBC et à l'étranger afin de rééquilibrer les genres au sein des formations, p.ex. :

Wallonie et RBC

- **Technoteens** : initiative qui vise à sensibiliser les jeunes filles aux métiers de l'industrie technologique
- **Girls day, Boys day (FWB) et « Métiers d'hommes, métiers de femmes, halte aux préjugés » :** Initiatives visant à découvrir le monde du travail aux filles et aux garçons en leur présentant des métiers et des professions « atypiques pour leur sexe »

France

- **« TechThePower »** est un parcours pédagogique pour **sensibiliser les jeunes filles et leurs parents à la tech**, déconstruire les stéréotypes de genre

  L'objectif est de sensibiliser 500 000 jeunes filles sur 4 ans aux métiers de la Tech

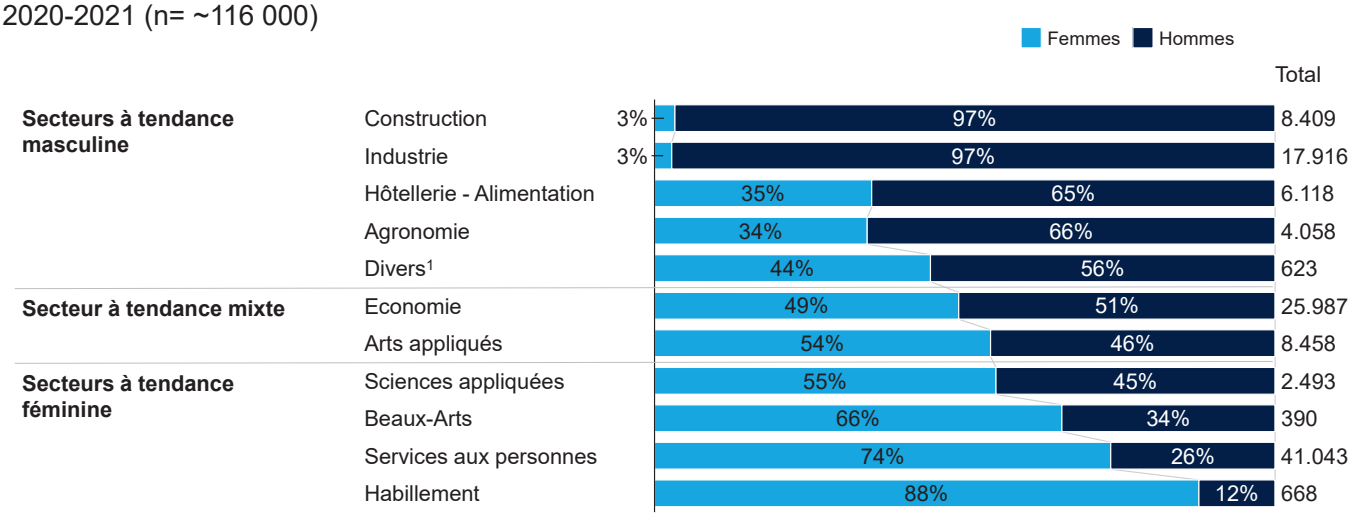
1. Par secteur définis par le standard ROME V3

Sources : Site de l'ONEM | Enquête IBEFE «L'alternance dans tous ses états» 2022 | Rapport l'impact du stéréotypage des métiers sur le marché de l'emploi en RBC, 2015, Conseil Bruxellois de l'Égalité entre les Hommes et les Femmes | Affiches Parisiennes, le 25 mars 2021: « TechThePower, le programme de sensibilisation des femmes à la tech »

Dans l'enseignement qualifiant, une répartition des genres aussi marquée par des inégalités en fonction des secteurs

PÉRIMÈTRE : ENSEIGNEMENT QUALIFIANT EN ALTERNANCE ET DE PLEIN EXERCICE

Répartition des apprenants de l'enseignement qualifiant en fonction de leur genre par secteur, 2020-2021 (n= ~116 000)



1. Regroupement d'OBG à faibles effectifs incluant : réparateur de multimédia, poissonnier, EHR : accueil

Source : Base de données Stat-Eleves 2020-2021

Contenu de cette partie

1 : Constats spécifiques à l'alternance – Participation et complétion des formations en alternance

2 : Vue d'ensemble du nombre d'apprenants dans l'enseignement qualifiant et la formation professionnelle

3 : Vue d'ensemble du niveau de qualification en RBC et en Wallonie

4 : Difficulté à attirer les apprenants vers l'enseignement qualifiant et la formation professionnelle

5 : Taux de décrochage dans l'enseignement qualifiant

6 : Question du genre chez les apprenants

7 : Qualité des formations

7.1 : Qualité des formations en général

7.2 : Zoom sur le contenu des formations

8 : Objectifs citoyens et humanistes de l'enseignement et de la formation

9 : Taux d'insertion post-formation

10 : Maîtrise du néerlandais

11 : Financement de l'enseignement qualifiant et de la formation professionnelle

En l'absence de données fiables permettant d'évaluer la qualité des formations, les informations disponibles et retours des acteurs donnent des signaux divergents en termes de qualité des formations

Zoom page suivante

Messages-clé	Description	Ce que nous avons entendu/Quelques chiffres
i **Diagnostics croisés**	Les diagnostics croisés réalisés pour certaines formations indiquent que les évaluations certificatives des opérateurs sont **globalement en ligne avec les profils du SMFQ** Cependant, de l'aveu même de ceux qui les ont réalisés, la **portée des diagnostics croisés réalisés à date demeure circonscrite**	*« Si chaque établissement visité applique sa propre pédagogie, le processus d'évaluation des acquis d'apprentissage relatifs au métier de coiffeur est néanmoins bien conforme aux prescrits du profil SFMQ »*
ii **Données quantitatives pré-existantes**	Pour les opérateurs de formation professionnelle pour lesquelles des enquêtes de satisfaction sont disponibles, les résultats varient de 66 à 95% Les taux d'insertion des diplômés des formations qualifiantes n'apparaissent « comparativement » pas mauvais au regard, par exemple, des formations du supérieur de type long. Ces données ont cependant également leurs limites Il n'y a pas d'indicateurs de qualité spécifiques au qualifiant qui soient publiquement disponibles mais les données disponibles pointent vers des **pratiques pédagogiques en deçà** de ce qui est **pratiqué dans d'autres systèmes et dans le général**	Taux de satisfaction des apprenants et employeurs variant entre 90 (formateurs) et 95 % (apprenants) à l'IFAPME, entre 86 et 96% au Forem (apprenants), 66 % à l'EFP (apprenants) Taux d'insertion dans l'emploi des primo-inscrits de 63% (66%) pour le qualifiant de plein exercice (en alternance) vs 68% pour les masters
iii **Données quantitatives issues des enquêtes**	3 enquêtes ont été lancées dans le cadre du projet afin de récolter les perspectives et opinions des différents acteurs de l'enseignement qualifiant et la formation professionnelle : Celles-ci s'adressent aux (i) apprenants, (ii) formateurs, et (iii) employeurs	L'avis des employeurs sur la qualité de la formation est mitigé, avec une répartition relativement homogène entre opérateurs Rappel (voir 2A) : le lien en formation et réalité du métier fait l'objet de retour négatifs des employeurs
iv **Retours qualitatifs des apprenants**	**Formations professionnelles** : Retours globalement positifs et en lien avec les enquêtes de satisfaction **Enseignement qualifiant** : Certains apprenants rencontrés dans le cadre de l'état des lieux posent un regard positif sur leur formation… tandis que d'autres ont un regard moins positif	*« Les formations sont très bonnes avec des contenus adaptés, de bonnes méthodologies et des formateurs de qualité »* *« On apprend des choses qui ne sont pas toujours applicables ou appliquées en entreprise »*
v **Retours qualitatifs hétérogènes de la part des employeurs**	▪ **Enseignement qualifiant** : Certains employeurs déplorent un « niveau des études » globalement trop bas, estimant que les diplômés du qualifiant n'ont bien souvent pas acquis les compétences techniques nécessaires à l'exercice du métier… Ces retours ne sont cependant pas unanimes : certains employeurs / secteurs déclarent apprécier les recrues issues du qualifiant ¢ Dans tous les cas, les employeurs pointent vers une forte hétérogénéité de la qualité en fonction des établissements, dans le plein exercice et – semble-t-il – plus encore au sein des CEFA ▪ **Formations professionnelles** : à l'exception des remarques concernant la pertinence des contenus au regard des réalités des métiers, les retours sont globalement positifs – cependant ils accueillent un public qui, à l'inverse du qualifiant, a généralement fait le choix proactif de se former ▪ **Alternance régionale** : les retours sont globalement positifs, les employeurs pointant en particulier les effets bénéfiques de la prestation des formations techniques notamment grâce au statut de formateurs vacataires	*« On voit des niveaux techniques encore trop bas par rapport à nos besoins, mais ce n'est pas le cas de tout le monde – en particulier pour les élèves du CEFA, certains sont très bons et d'autres manquent vraiment des compétences techniques que nous recherchons»* *« On est contents d'accueillir des apprenants, ils ont l'envie d'apprendre et cela nous permet de faciliter le recrutement à l'issue de leur stage »* *« Les apprenants sont au courant des dernières nouveautés et savent utiliser le matériel que nous avons – ils savent ce sur quoi il faut faire attention et cela fait al différence »*

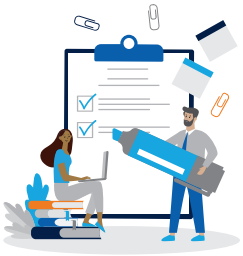
Les retours, globalement plus positifs pour la formation professionnelle doivent cependant être interprétés avec réserves et nuances dans la mesure où ils accueillent un public qui, à l'inverse du qualifiant, a généralement fait le choix proactif de se former

En l'absence de données et d'évaluation rigoureuses et systématiques il est **impossible de tirer des conclusions fermes à ce stade** Il est par ailleurs difficile de **distinguer** ce qui relève de la **qualité des formations** de ce qui relève de la **différence de publics formés**

Zoom – Les diagnostics croisés réalisés indiquent une correspondance entre le profil SFMQ et l'évaluation réalisée par les différents opérateurs

Description

Le dispositif « Diagnostics Croisés » consiste à analyser le **processus d'évaluation** et de certification des acquis d'apprentissage de métiers disposant de profils définis par le SFMQ dans des établissements d'enseignement, de formation professionnelle et de validation des compétences **sur base volontaire**



Objectifs

- Développer des **principes d'amélioration continue de la qualité** des **processus d'évaluation** des acquis d'apprentissage qui sont certifiés
- Rendre les **systèmes d'enseignement**, de **formation professionnelle** et de **validation des compétences** plus **transparents**, et ainsi augmenter la confiance mutuelle
- **Faciliter la transférabilité** des acquis d'apprentissage de l'apprenant et développer la perméabilité entre les sous-systèmes

Comment

Des outils ont été **construits et agréés** par les **partenaires du dispositif** : obligation de suivre une formation, respect d'un code déontologique, grille d'évaluation définie, etc.

Partenaires

L'Administration de l'Enseignement obligatoire (EO)

Résultats

Un rapport de synthèse a été élaboré sur le profil « Coiffure » du SFMQ sur base de 7 diagnostics réalisés[1]

Les conclusions sont :

- Chaque opérateur **applique sa propre pédagogie**
- Cependant, le **processus d'évaluation** des acquis d'apprentissage est **conforme aux prescrits du profil SFMQ**
- Nombreux opérateurs tentent d'aller **au-delà des prescrits du SFMQ**

La réalisation de ces diagnostics permet de mettre en lumière des **bonnes pratiques** (par ex., échanges formateurs évaluateurs-formateurs, application smartphone comme canal de communication, envoi des modalités d'évaluation au domicile de l'apprenant, etc.)

Limites : de l'aveu-même de ceux qui les ont réalisés, la **portée des diagnostics croisés réalisés à date demeure circonscrites** : (1) **nombre limité** de profils couverts, (2) analyse se **limitant strictement au respect des prescrits du SFMQ** (« il ne s'agit en aucun cas d'une analyse du niveau des études dans leur ensemble »), (3) analyse limitée à la partie « technique » couverte par le profil SFMQ (pas sur la formation générale) (4) projet financé avec des fonds FSE non prolongés cette année

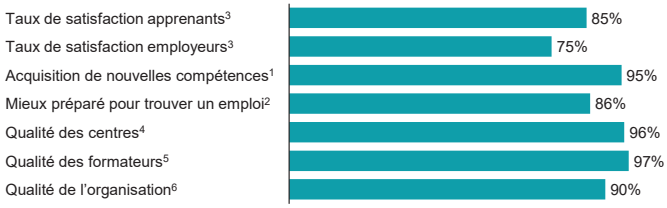
1. Sur Bruxelles Formation, Forem, SFPME, IFAPME, CVDC, EO et EPS

Source : Projet FSE, Diagnostics croisés d'établissements d'enseignement, de formation professionnelle et de validation des compétences – rapport d'activités 2018, 2018 | Projet FSE, Synthèse des rapports de diagnostic croisé - Coiffeur 2017-2018, 2018

Les résultats des enquêtes de satisfaction des formés et des employeurs réalisées par certains opérateurs sont élevés

Taux de satisfaction à l'IFAPME

Taux de satisfaction au Forem



Taux de satisfaction des apprenants de l'EFP

Plusieurs éléments doivent amener à prendre les résultats des enquêtes de satisfaction avec précaution

En **l'absence de méthodologie commune** (en termes de questions posées, d'échantillonnage, de moment d'interrogation – par ex., à la fin de la formation ou ultérieure) les résultats entre opérateurs **ne peuvent être comparés**

Pour les opérateurs de formations professionnelles

Les résultats des **enquêtes de satisfaction** auprès d'organismes analogues au niveau international montrent que (i) les résultats de telles enquêtes ne sont pas toujours discriminants quant au taux d'insertion des formations évaluées et (ii) sont par ailleurs souvent élevés pour les formations à titre gratuit, ce qui fait des enquêtes de satisfaction des outils utiles à titre informatif, mais non exhaustifs dans la comparaison de la qualité des formations

La mesure utilisée – **nombre de personnes satisfaites ou score moyen** – n'est pas toujours en ligne avec les bonnes pratiques qui recommandent d'utiliser la mesure de « Net Promoter Score » (% de réponses positives moins négatives)

Pour l'enseignement qualifiant

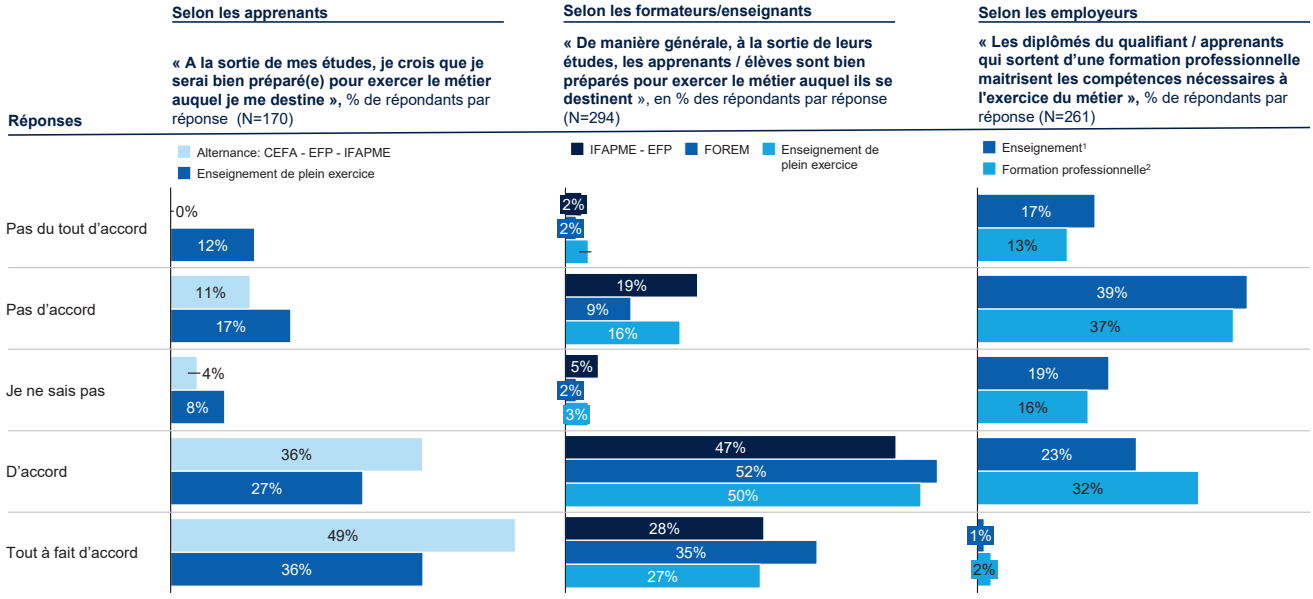
Il n'y a pas d'indicateurs de qualité spécifiques au qualifiant qui soient publiquement disponibles mais les données disponibles pointent vers des **pratiques pédagogiques en deçà** de ce qui est **pratiqué dans d'autres systèmes**

1. Plus de 95% des apprenants sont satisfaits de leur formation. Ils conseilleraient la formation IFAPME à des proches ou à des connaissances
2. Plus de 90% des patrons et des entreprises se disent prêts à renouveler plusieurs fois l'expérience de la formation en alternance d'un apprenant de l'IFAPME dans leur entreprise
3. Note moyenne de satisfaction en fin de formation - initialement exprimée sur 10
4. Moyenne des résultats sur l'accessibilité, l'accueil, le matériel et la réception de centres
5. Moyenne des résultats sur la disponibilité, la motivation, l'expertise et la pédagogie des formateurs
6. Moyenne des résultats sur les horaires, le suivi administratif et la durée adaptée de l'organisation des formations

Source: EFP, Rapport d'activités 2018, 2019 | IFAPME, Chiffres-clés de l'IFAPME enquête de 2016, site internet | Forem, Enquête de satisfaction à la sortie de formation, janvier-décembre 2021, n=4797

D'après l'enquête réalisée dans le cadre de cet état des lieux, il y a une différence entre les employeurs (~50-60%) qui estiment que les apprenants ne possèdent pas les compétences nécessaires pour travailler en entreprise suite à leur formation et les apprenants (~60-80%) et formateurs/enseignants (~70-80%) qui pensent en majorité le contraire, malgré des retours contrastés (réserve: échantillon limité sur base volontaire)

RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE EN LIGNE – POTENTIEL BIAIS DE RÉPONSE – TAILLE DE L'ÉCHANTILLON RESTREINTE POUR CERTAINES SOUS-CATÉGORIE



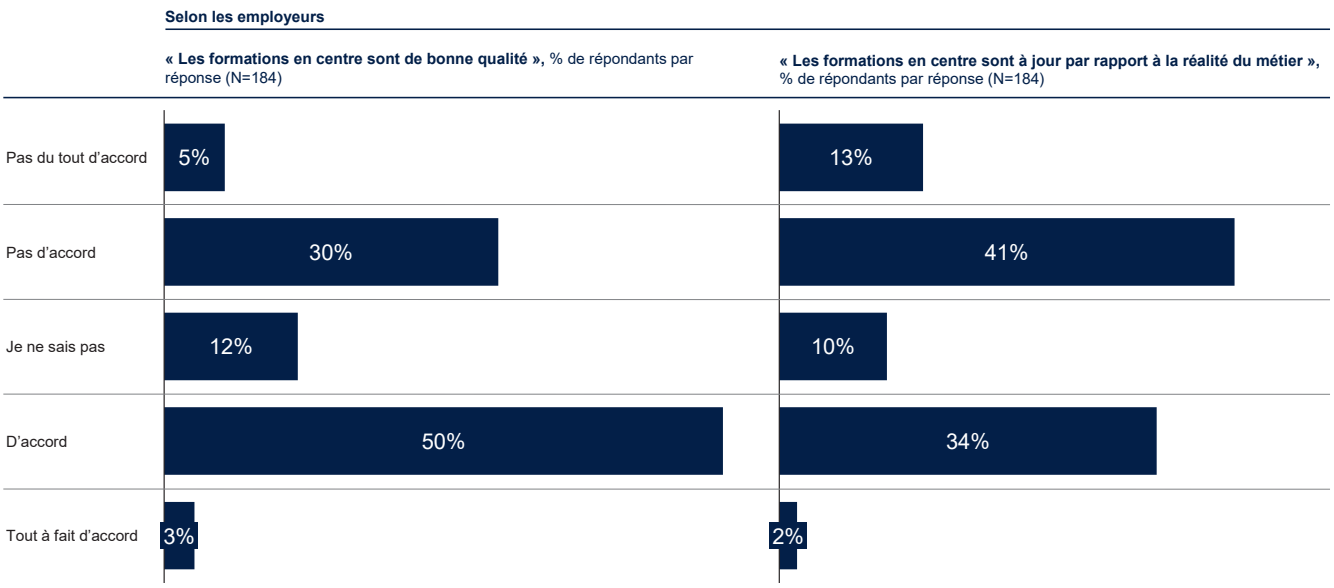
1. Enseignement secondaire qualifiant (Technique et professionnel), enseignement en alternance (CEFA), et enseignement de promotion sociale
2. Formation régionale en alternance (IFAPME, EFP), et formation professionnelle pour adulte (Forem, Bruxelles Formation, etc.)

Source: Enquête en ligne commanditée par les Gouvernements de FWB, RBC, COCOF et Wallonie (2022) – Extraction de données le 7/10/2022

Bien que ~50% des employeurs estiment que les formations en centre sont de bonne qualité, ~35% indiquent qu'elles sont à jour par rapport à la réalité du métier (réserve: échantillon limité sur base volontaire)

RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE EN LIGNE – POTENTIEL BIAIS DE RÉPONSE – TAILLE DE L'ÉCHANTILLON RESTREINTE POUR CERTAINES SOUS-CATÉGORIE

Selon les employeurs

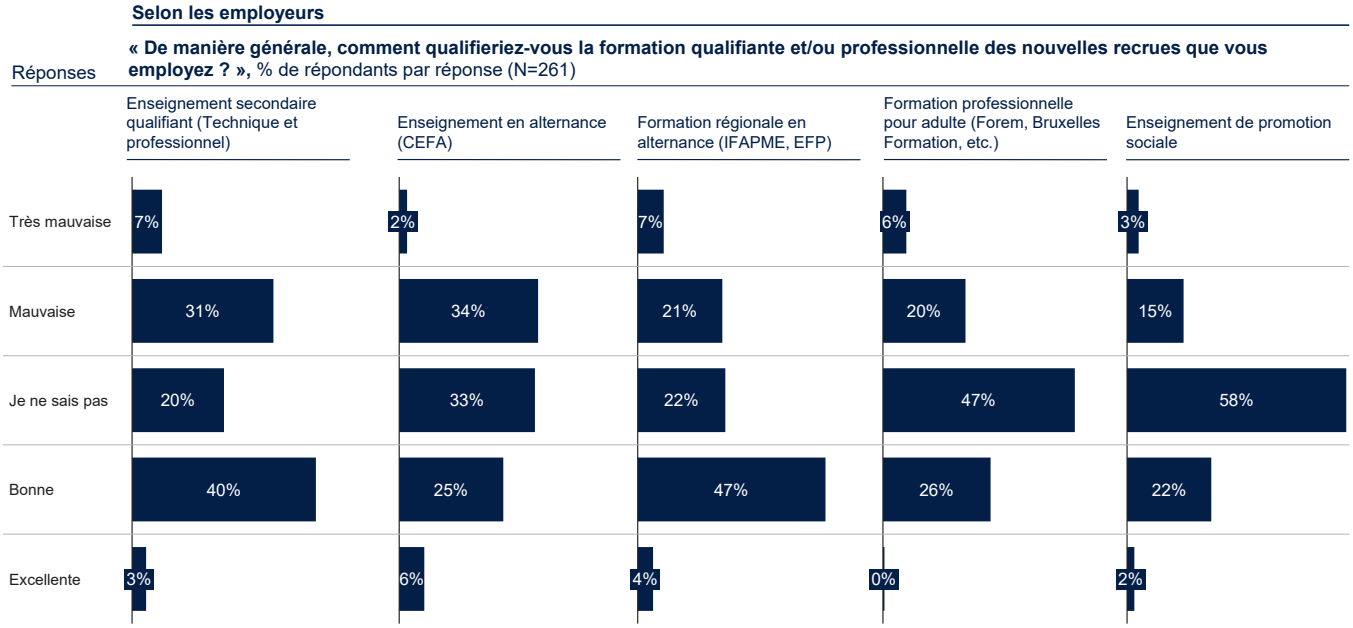


Source: Enquête en ligne commanditée par les Gouvernements de FWB, RBC, COCOF et Wallonie (2022) – Extraction de données le 7/10/2022

L'avis des employeurs sur la qualité de la formation varie en fonction de l'opérateur considéré (réserve: échantillon limité sur base volontaire)

RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE EN LIGNE – POTENTIEL BIAIS DE RÉPONSE – TAILLE DE L'ÉCHANTILLON RESTREINTE POUR CERTAINES SOUS-CATÉGORIE

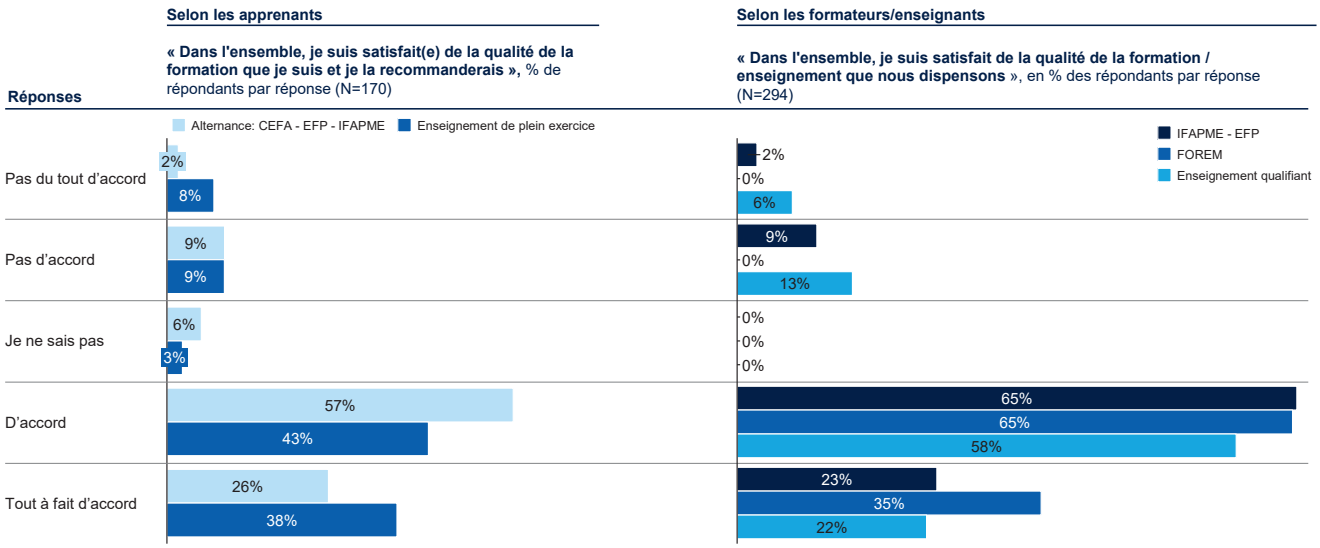
Selon les employeurs



Source: Enquête en ligne commanditée par les Gouvernements de FWB, RBC, COCOF et Wallonie (2022) – Extraction de données le 7/10/2022

~80% des apprenants et ~80-100% des formateurs/enseignants sont satisfaits de la qualité de leur formation/ de la formation qu'ils donnent (réserve: échantillon limité sur base volontaire)

RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE EN LIGNE – POTENTIEL BIAIS DE RÉPONSE – TAILLE DE L'ÉCHANTILLON RESTREINTE POUR CERTAINES SOUS-CATÉGORIE



Source: Enquête en ligne commanditée par les Gouvernements de FWB, RBC, COCOF et Wallonie (2022) – Extraction de données le 7/10/2022

Alternance – Des retours contrastés sur la qualité des formations générales en CEFA vs IFAPME/SFPME (opportunité d'objectivation)

Une partie des acteurs (issus du monde de l'enseignement) considère que la formation générale dans les opérateurs régionaux n'a ni les mêmes objectifs ni la même qualité qu'au sein des CEFA

« En CEFA les cours généraux ont un objectif humaniste plus large en lien avec les Missions de l'enseignement ; ce n'est pas le cas chez les opérateurs régionaux »

« Dans les IFAPME, les formateurs n'ont pas de titre pour enseigner. Ce sont les patrons qui sont à la manœuvre, or il est essentiel que les élèves aient une formation générale qui comprend des mathématiques, des sciences, de l'histoire, etc. jusqu'à leurs 18 ans »

« Les CEFA suivent les mêmes référentiels que l'enseignement de plein exercice : le niveau y est donc beaucoup plus avancé qu'au sein des opérateurs régionaux où on se limite aux compétences de base »

« Les enseignants en CEFA sont soumis à des exigences en termes de formation pédagogique qu'on ne retrouve pas dans les opérateurs régionaux »

Une autre partie des acteurs (le plus souvent, mais pas seulement issus des opérateurs régionaux et du monde du travail) affirment au contraire que le niveau en IFAPME/EFP est au moins aussi élevé, voir dans certains cas plus élevé, que dans les CEFA

« La plupart de nos formateurs ont la même formation et les mêmes titres que dans l'enseignement ; ce n'est que quand on n'en trouve pas qu'on fait recours à d'autres profils… comme cela est aussi le cas dans l'enseignement »

« Nous formons aussi des citoyens »

« En tant qu'employeur, je ne vois pas de différence en termes de compétence générales entre les diplômés de l'IFAPME et ceux des CEFA »

Il n'existe aujourd'hui pas de base factuelle permettant d'objectiver cette question

Il n'y a **pas actuellement d'évaluation externe** permettant de comparer de manière formelle le niveau des élèves issus des différents établissements

Les diagnostics croisés réalisés à date :

- Sont **limités** en termes de **profils** (coiffure, carreleur)
- N'ont pas **porté sur la formation générale** ni sur les **pédagogies ou le niveau des études dans son ensemble** mais uniquement sur la conformité avec les directives d'évaluation du SFMQ

Il n'est donc pas **possible d'en tirer des conclusions** fermes sur la question du niveau des cours généraux

Opportunité d'action potentielle

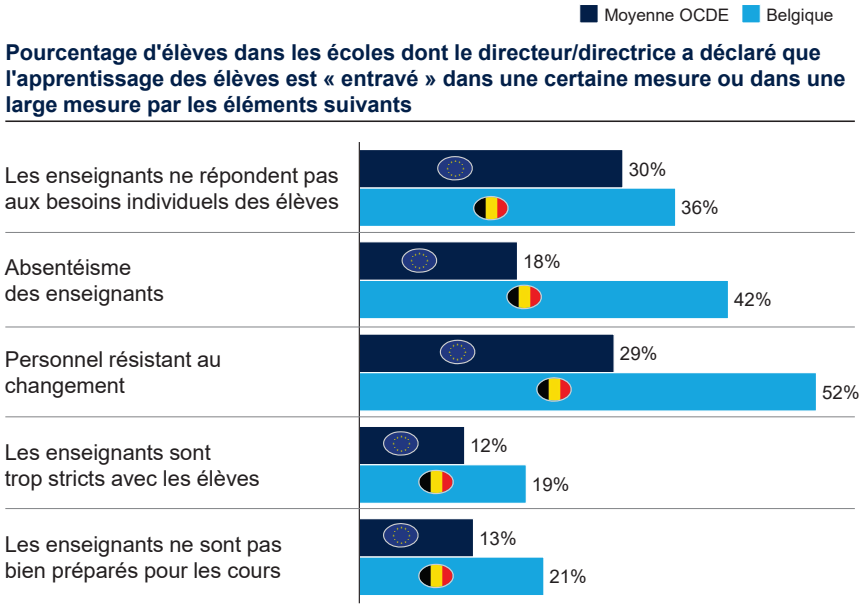
Certains acteurs considèrent qu'il serait opportun, et aisément faisable, d'objectiver cette question :

- Soit par la **réalisation d'un diagnostic externe** indépendant du « niveau des études » au sein des trois (types) d'opérateurs (appel d'offre en cours à l'IFAPME)
- Soit par la **mise au place d'une évaluation externe** des **apprentissages** pour les cours généraux en fin de formation

Source: Entretiens bilatéraux effectués entre avril et septembre 2022 | DH, Le projet qui inquiète les syndicats : "L'école doit rester obligatoire jusqu'à 18 ans", 29 juin 2022

Enseignement qualifiant - Il n'y a pas d'indicateur de qualité spécifique au qualifiant qui soit publiquement disponible mais les données disponibles pointent vers des pratiques pédagogiques potentiellement en deçà de ce qui est pratiqué dans d'autres systèmes

Pourcentage d'élèves dans les écoles dont le directeur/directrice a déclaré que l'apprentissage des élèves est « entravé » dans une certaine mesure ou dans une large mesure par les éléments suivants



Source: OECD, *PISA 2018 Results – volume III*, 2019

Selon les directeurs interrogés dans le cadre de l'enquête PISA, les **comportements des enseignants** qui **entravent l'apprentissage** sont **plus fréquents** en **Belgique** que dans la moyenne des pays de l'OCDE pour les 5 dimensions

Données à interpréter avec réserves :

- données publiées pour l'ensemble de la Belgique
- non spécifiques au qualifiant (enseignant du qualifiant et du général inclus)

Contenu de cette partie

1 : Constats spécifiques à l'alternance – Participation et complétion des formations en alternance

2 : Vue d'ensemble du nombre d'apprenants dans l'enseignement qualifiant et la formation professionnelle

3 : Vue d'ensemble du niveau de qualification en RBC et en Wallonie

4 : Difficulté à attirer les apprenants vers l'enseignement qualifiant et la formation professionnelle

5 : Taux de décrochage dans l'enseignement qualifiant

6 : Question du genre chez les apprenants

7 : Qualité des formations

7.1 : Qualité des formations en général

7.2 : Zoom sur le contenu des formations

8 : Objectifs citoyens et humanistes de l'enseignement et de la formation

9 : Taux d'insertion post-formation

10 : Maîtrise du néerlandais

11 : Financement de l'enseignement qualifiant et de la formation professionnelle

Certains retours indiquent l'existence d'une distance entre contenus enseignés et réalités du travail

Les retours d'une partie employeurs et des apprenants indiquent l'existence d'une distance (parfois importante) entre les contenus enseignés et la réalité du travail

> *"On apprend des choses qui ne sont plus faites en pratique depuis des années"*
>
> *"On a parfois des formateurs qui nous enseignent des choses dans leurs référentiels mais qui sont très éloignés de ce qu'on voit en entreprise"*

> *"La formation reçue en école/centre est bien souvent très éloignée de la réalité quotidienne du métier"*
>
> *"Certains apprenants n'ont pas appris les dernières techniques et n'ont pas l'habitude de notre matériel, on doit recommencer à zéro"*

Ces retours sont confirmés par l'enquête des IBEFE pour une partie significative des apprenants et employeurs

L'enquête menée par l'instance bassin de Huy-Waremme met en évidence **les principaux problèmes rencontrés par les apprenants et les employeurs relatifs à la qualité des formations**

Apprenants

D'après l'enquête 31% **des apprenants estiment que la formation théorique ne leur permet pas d'effectuer leur travail en entreprise**

Les justifications mentionnées sont :

- Un décalage entre ce qui est vu au centre de formation et pratiqué en entreprise (47,7 %) ;
- Un manque de formation (13,7 %) ; •
- Un manque de pratique (10,1 %) ;
- Un apprentissage en entreprise plus important (10,1 %)
- Etc.

Employeurs

D'après l'enquête ~1/3 **des entreprises considèrent que les cours généraux et pratiques professionnelles ne correspondent pas à leurs attentes**

Plus spécifiquement, ils déplorent :

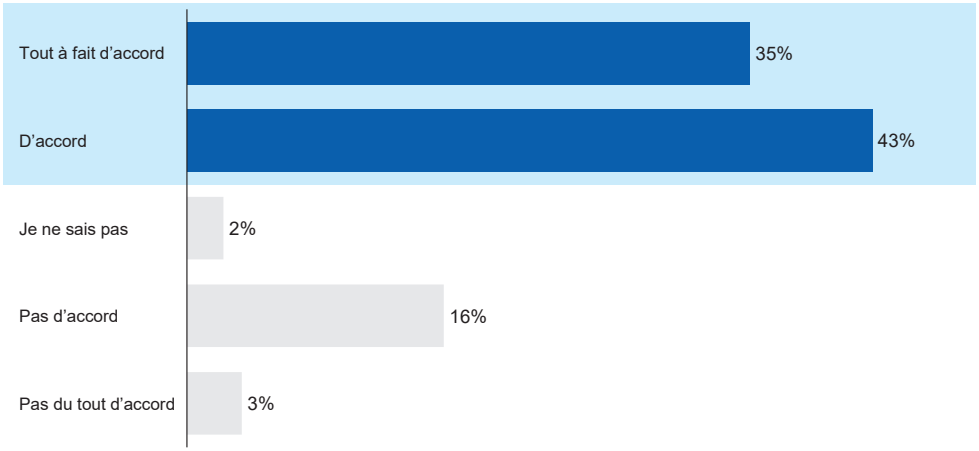
- Un manque de **connaissances de base**
- Un manque de **connaissance de pratiques professionnelles**
- Des cours qui ne correspondent pas à la **réalité de terrain**
- Un manque **d'évolution technologiques**
- Un manque de **mises en situation**
- Un **niveau trop bas**
- Etc.

Source: Entretiens et focus groupes réalisés entre avril et septembre 2022; IBEFE, l'alternance dans tous ses états – rapport d'enquête, 2021

RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE EN LIGNE – POTENTIEL BIAIS DE RÉPONSE

~80% des employeurs considèrent que le manque de compétences des salariés débutants est un problème important pour leur entreprise (réserve: échantillon limité sur base volontaire)

« Le manque de compétences des salariés débutants est-il un problème important pour votre entreprise ? », en % (N=199)



Dans le même temps, **il semblerait que les employeurs seraient devenus moins exigeants sur les "compétences requises" des candidats:**

« On a fait une analyse de combien d'annonces mentionnent le terme " pas d'expérience requise " et on voit ces derniers mois, pour les annonces où il n'y a pas d'expérience nécessaire, qu'il y a une hausse de 40% »

Arjan Vissers, Reponsable stratégie du moteur de recherche d'emploi en ligne Indeed interviewé par la RTBF en février 2022[1]

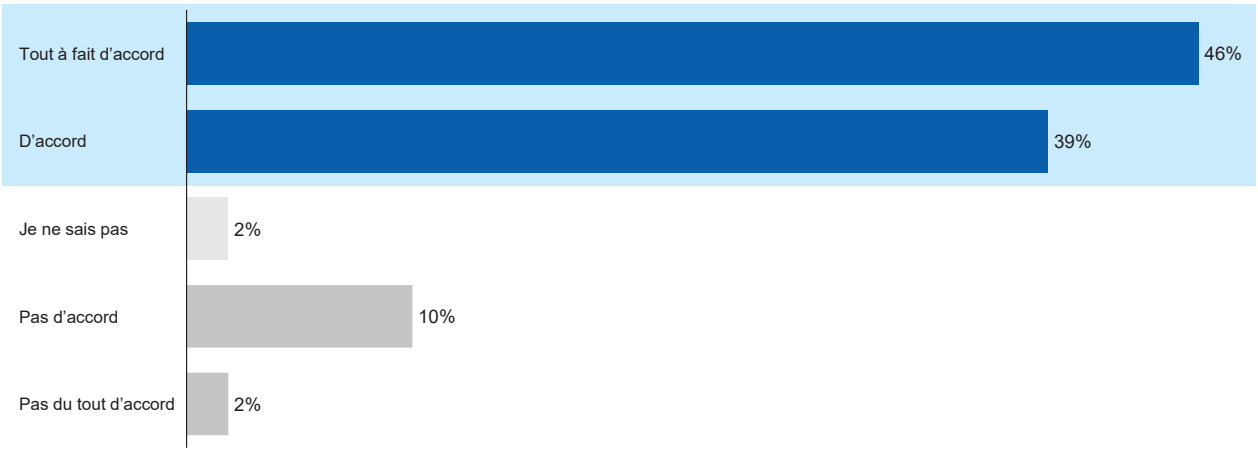
1 RTBF (Février 2022)

Source: Enquête en ligne commanditée par les Gouvernements de FWB, RBC, COCOF et Wallonie (2022) – Extraction de données le 4/10/2022

RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE EN LIGNE – POTENTIEL BIAIS DE RÉPONSE

~85% des employeurs estiment devoir former ou reformer une partie importante de leurs nouvelles recrues sur des compétences qu'ils auraient dû acquérir en formation (réserve: échantillon limité sur base volontaire)

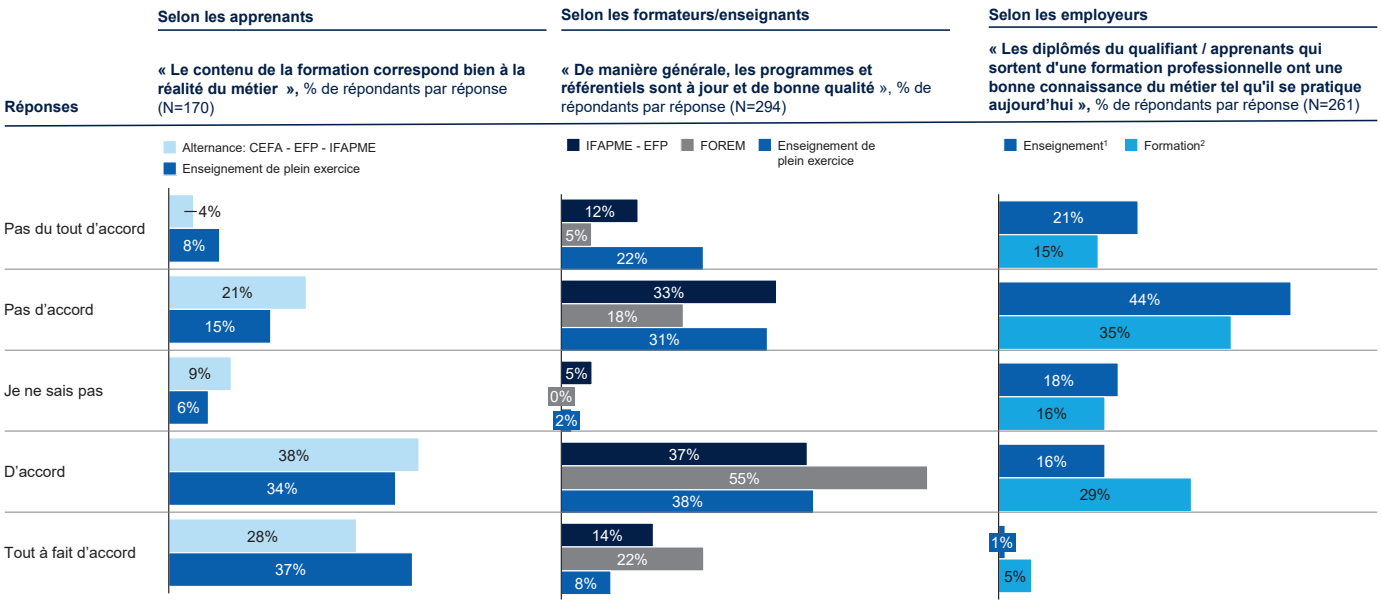
« De manière générale, nous devons former ou reformer une partie importante de nos nouvelles recrues sur des compétences qu'ils auraient dû acquérir en formation », en % (N=199)



Source: Enquête en ligne commanditée par les Gouvernements de FWB, RBC, COCOF et Wallonie (2022) – Extraction de données le 4/10/2022

RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE EN LIGNE – POTENTIEL BIAIS DE RÉPONSE – TAILLE DE L'ÉCHANTILLON RESTREINTE POUR CERTAINES SOUS-CATÉGORIE

Les retours sur la qualité des contenus des formations en centre sont nuancés parmi les acteurs de terrains (réserve: échantillon limité sur base volontaire)



1. Enseignement secondaire qualifiant (Technique et professionnel), enseignement en alternance (CEFA), et enseignement de promotion sociale
2. Formation régionale en alternance (IFAPME, EFP), et formation professionnelle pour adulte (Forem, Bruxelles Formation, etc.)

Source: Enquête en ligne commanditée par les Gouvernements de FWB, RBC, COCOF et Wallonie (2022) – Extraction de données le 7/10/2022

Les retours négatifs ne sont cependant pas sans équivoque

Dimension	Retours des acteurs
1 **Nouveaux profils SFMQ** Dans les métiers où ils existent des profils SFMQ, le problème apparait plus restreint Cependant, ces profils ne couvrent, à l'heure actuelle qu'une minorité des métiers/formations et, pour certains employeurs, ne collent pas nécessairement à la réalité du métier	Voir section relative au SFMQ dans la *Partie VII. Chapitre 3c.* **« Offres et parcours »**
2 **Hétérogénéité des retours des acteurs** Certains secteurs/employeurs/apprenants rencontrés ne mentionnent pas le contenu des formations techniques comme une problématique significative, voire en font une force (indiquant une hétérogénéité possible entre opérateurs et/ou métiers concernés)	« *Notre secteur n'a pas à se plaindre du contenu des formations en tant que tel* » « *Ce qu'on apprend est vraiment ce qu'on fait après en entreprise et cela se complète* »
3 **Hétérogénéité par type d'opérateur** De manière générale, et bien qu'on ne dispose pas de données permettant de quantifier formellement ce phénomène, les retours semblent indiquer : ▪ Une **prégnance plus importante du problème au sein de l'enseignement qualifiant** (y compris les CEFA) ▪ Un problème **plus limité à l'IFAPME et à l'EFP** du fait (1) d'enseignants en centre majoritairement professionnels du métiers en fonction, (2) des contacts réguliers avec le monde de l'entreprise résultat du dispositif d'alternance ▪ Un **problème limité à certains aspects spécifiques** du métier auprès des autres opérateurs de formation professionnelle régionaux	« *C'est pour les diplômés de l'enseignement que la distance entre la réalité du métier et ce qu'ils ont appris est la plus grande* » « *A l'IFAPME comme à l'EFP on voit bien que ce sont des professionnels du métier qui donnent les formations et donc automatiquement c'est plus à jour* » « *On ne fait plus cette tâche depuis des années et pourtant on l'enseigne encore au Forem mais pour le reste, la formation est quand même assez proche du métier* »
4 **Attentes (ir)réalistes des employeurs** Retour de certains opérateurs/formateurs indiquant que les attentes des employeurs sont parfois incompatibles avec ce qui est réalistement faisable en formation et/ou excessivement centrées sur leurs besoins particuliers (vs une formation pour tous les employeurs)	« *Nous n'avons pas à former pour une seule entreprise ; nous devons offrir une formation générale à un métier : certaines entreprises ne le comprennent pas et voudraient qu'on enseigne des choses qui leur sont tout à fait spécifiques et ne se retrouvent nulle part ailleurs* » « *Certains employeurs attendent des jeunes diplômés qui savent déjà tout: il faut aussi développer le réalisme des employeurs quant à ce qu'on peut attendre des jeunes de 18 ans* »

Source: Entretiens bilatéraux et focus groupes

Plusieurs leviers d'action sont envisageables pour rapprocher les contenus de formation des réalités du métier

Alternance
Augmenter la part des formations organisées en alternance comme mécanisme indirect permettant d'augmenter la proximité entre le contenu de formation entre les centres/ établissements et la réalité du métier

Objectivation
Déploiement/ généralisation d'outils formels (enquêtes après des employeurs, épreuves sectorielles, diagnostics croisés…) permettant d'objectiver la cohérence entre les contenus de formation et les réalités du profil ou métier

Profils SFMQ
Accélération du rythme d'adoption et de mise à jour des profils SFMQ
Voir section relative au SFMQ dans Partie VII. Chapitre 3c. **« Offres et parcours »**

Référentiels de l'enseignement qualifiant
Accélération du processus de révision des référentiels et programmes du qualifiant
Voir section spécifique relative à la définition de l'offre dans l'enseignement dans dans Partie VII. Chapitre 3c. **« Offres et parcours »**

Expertise des enseignants et formateurs
Déploiement d'initiatives visant à assurer une connaissance bonne et à jour des réalités du métier par les formateurs
Voir *Partie VII. Chapitre 1c.* **« Formateurs et enseignants »**

Assurance qualité
Renforcer les mécanismes d'assurance qualité externe portant sur la conformité entre les contenus de formation et la réalité du métier
Voir *Partie VII. Chapitre 3a.* **« Régulation et pilotage systémique »**

Contenu de cette partie

1 : Constats spécifiques à l'alternance – Participation et complétion des formations en alternance

2 : Vue d'ensemble du nombre d'apprenants dans l'enseignement qualifiant et la formation professionnelle

3 : Vue d'ensemble du niveau de qualification en RBC et en Wallonie

4 : Difficulté à attirer les apprenants vers l'enseignement qualifiant et la formation professionnelle

5 : Taux de décrochage dans l'enseignement qualifiant

6 : Question du genre chez les apprenants

7 : Qualité des formations

8 : Objectifs citoyens et humanistes de l'enseignement et de la formation

9 : Taux d'insertion post-formation

10 : Maîtrise du néerlandais

11 : Financement de l'enseignement qualifiant et de la formation professionnelle

L'importance de la formation générale, des objectifs citoyens et humanistes de l'enseignement et de la formation

Missions de l'enseignement

Au-delà de la formation à une qualification professionnelle, **l'enseignement qualifiant** (comme l'enseignement dans son ensemble) vise également à :

- Doter les élèves d'une **formation générale solide aux savoirs, savoir-faire et compétences transversales** qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle.
- Former des **citoyens responsables** et capable de prendre une part active à la vie civile et démocratique
- Promouvoir, auprès de tous les élèves, des **objectifs d'émancipation** (personnelle et sociale) et de **confiance en soi**

Retours des acteurs

Les données manquent pour évaluer dans quelle mesure l'enseignement qualifiant (tout comme l'enseignement secondaire supérieur en général) parvient à atteindre ces objectifs : **le développement d'outils de mesure plus rigoureux** sur ces dimensions fait partie des pistes d'amélioration potentielles

Cependant, **trois éléments** ressortent de la majorité des retours des acteurs (toutes catégories confondues) :

- **L'importance et la pertinence de ces missions,** lesquelles ne doivent en aucun cas être reléguées au second rang dans les réflexions sur le futur de l'enseignement qualifiant (mais aussi de la formation professionnelle) ;
- La **pertinence du renforcement de la part de la formation générale** dans l'enseignement qualifiant au cours des dernières décennies ;
- **L'importance de continuer le travail d'amélioration** de la qualité de l'enseignement sur ces dimensions en ligne notamment avec les objectifs et chantiers du Pacte pour un Enseignement d'Excellence

Source: Entretiens bilatéraux et focus groupes | Décret portant les livres 1er et 2 du Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire, et mettant en place le tronc commun

Un récent rapport du Parlement européen souligne l'importance du renforcement de l'éducation à la citoyenneté dans l'enseignement et la formation qualifiants

Extraits du rapport du Parlement européen du 23 mai 2022 sur « La mise en place d'actions d'éducation à la citoyenneté »

*Toutes les sources indiquent que **l'éducation à la citoyenneté** fait l'objet d'une **attention encore plus faible dans l'enseignement et la formation professionnels** initiaux que dans l'enseignement général*

Le Parlement Européen :

- ***Déplore le peu d'attention accordée à l'éducation à la citoyenneté** dans l'enseignement et la formation professionnels initiaux et dans l'éducation des adultes*
- *Appelle à l'intégration de **l'éducation à la citoyenneté à tous les niveaux d'enseignement**, adaptée aux caractéristiques et aux besoins spécifiques des apprenants*
- *Regrette le peu d'importance accordée à la valeur **des contextes d'apprentissage intergénérationnels** qui facilitent le dialogue entre les générations » ;*

*Le Parlement Européen encourage les États membres **à soutenir, réviser et actualiser leurs systèmes éducatifs** – et particulièrement **les formes de contenu dans les programmes scolaires qui sont liées à l'UE**, à tous les niveaux d'enseignement et d'apprentissage, y compris dans l'enseignement et la formation professionnels – en vue de renforcer la dimension européenne, tout en encourageant vivement les régions et les autorités locales à faire de même, en particulier lorsqu'elles ont des compétences directes au sein des systèmes éducatifs »*

Source: Source: European Parliament, REPORT on the implementation of citizenship education actions, 23.3.2022. , traduction propre pour cette étude (n'engage pas les auteurs de la source)

Les données internationales indiquent une différence avec les élèves du général en termes d'attitude citoyenne et d'émancipation…

Extraits du Rapport PISA 2018 – « Les étudiants sont-ils préparés pour s'épanouir dans un monde interconnecté ? »

*En moyenne dans les pays de l'OCDE, l'inscription dans une filière d'enseignement général (vs. inscription dans une filière d'enseignement professionnel) a été **associée à une augmentation des indices suivants**[1] :*

- ***Sentiment de confiance des élèves en leurs propres capacités** face aux problèmes mondiaux (+0,14 unité) ;*
- ***Sensibilisation aux problèmes mondiaux** (0,18 unité)*
- *Intérêt pour la **découverte d'autres cultures** (0,06 unité)*
- *Le respect des **personnes d'autres cultures** (0,12 unité)*
- ***L'attitude à l'égard des migrants** (0,11 unité)*
- *La sensibilisation à la **communication interculturelle** (0,11 unité) ;*
- *La capacité **d'agir sur les questions mondiales** (0,07 unité) ; et*
- *La **capacité d'adaptation cognitive** (0,04 unité).*

… Ces données doivent cependant être interprétées avec prudence

*Ces **associations restent néanmoins faibles et largement atténuées** après prise en compte du profil socio-économique des élèves et des écoles. Cela indique que les possibles effets négatifs liés à l'inscription à un programme d'enseignement / formation professionnel (vs. un programme général) sont principalement des **résultats de la stratification socio-économique** entre ces programmes.*
*Le statut socio-économique a **indirectement un effet sur les performances scolaires et les préférences des parents**, qui sont des facteurs clés affectant l'orientation dans le parcours scolaire.*

***Peu de différences dans la participation aux activités d'apprentissage** ont été observées en faveur des étudiants*
*dans les programmes généraux. Cette observation nécessite une analyse plus approfondie de **l'association négative entre l'inscription à des programmes professionnels et les attitudes des élèves**. Des facteurs non liés à la pédagogie, tels que la gestion de l'école et les attentes des élèves en matière de salaires et d'opportunités d'emploi, pourraient jouer un rôle. »*

1. Après prise en compte du profil socio-économique des élèves et des établissements

Source: OCDE, PISA 2018 Results Are students ready to thrive in an interconnected world?, volume VI, 2020, traduction propre pour cette étude (n'engage pas les auteurs de la source)

Contenu de cette partie

1 : Constats spécifiques à l'alternance – Participation et complétion des formations en alternance
2 : Vue d'ensemble du nombre d'apprenants dans l'enseignement qualifiant et la formation professionnelle
3 : Vue d'ensemble du niveau de qualification en RBC et en Wallonie
4 : Difficulté à attirer les apprenants vers l'enseignement qualifiant et la formation professionnelle
5 : Taux de décrochage dans l'enseignement qualifiant
6 : Question du genre chez les apprenants
7 : Qualité des formations
8 : Objectifs citoyens et humanistes de l'enseignement et de la formation
9 : Taux d'insertion post-formation
10 : Maîtrise du néerlandais
11 : Financement de l'enseignement qualifiant et de la formation professionnelle

Note préliminaire

Les données sont aujourd'hui limitées concernant le taux d'insertion des apprenants diplômés de l'enseignement qualifiant et de la formation professionnelle :

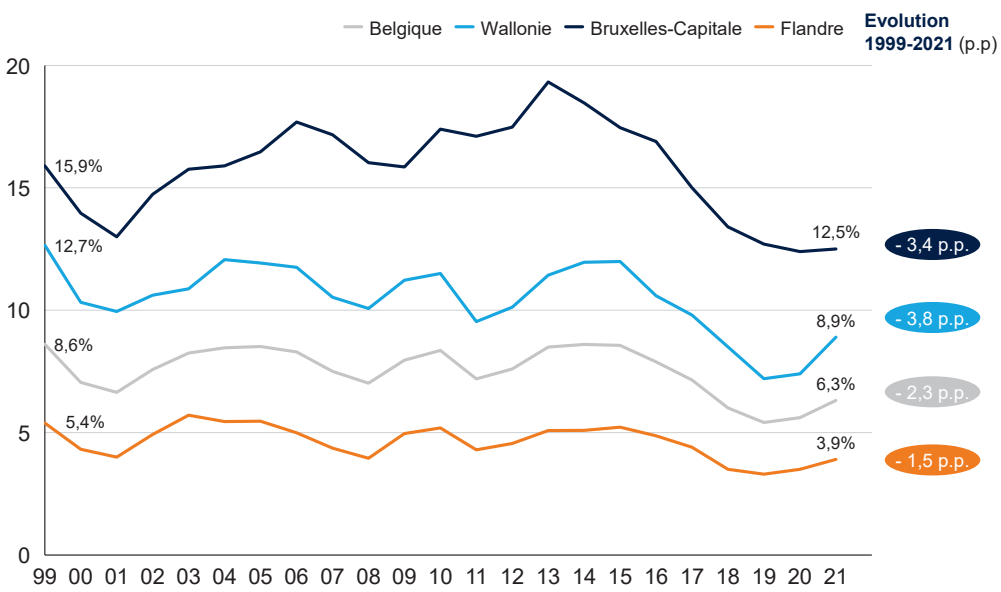
Il **n'existe pas (à l'heure actuelle) de données fiables et systémiques** permettant d'estimer le taux d'insertion dans l'emploi pour l'ensemble des apprenants et des opérateurs

Les **données disponibles pour les agences de l'emploi** (limitées par le fait qu'elles ne concernent que les demandeurs d'emploi qui s'y inscrivent) indiquent des **résultats contrastés**

Les données relatives au taux d'insertion des **diplômés de l'alternance** sont encore plus limitées et présentent **un taux de fiabilité moins élevé** du fait du nombre limité de diplômés de l'alternance en général en Wallonie et (en particulier) à Bruxelles

Globalement, le taux de chômage en Belgique a diminué de 2,3 p.p. depuis 1999, et de 3,8 p.p. en Wallonie

Evolution du taux de chômage[1] en Belgique entre 1999 et 2021, en %



Le **taux de chômage en Belgique** a **diminué de 2,4 p.p.** entre 1999 et 2021, passant de 8,6% à 6,3%

En **RBC, le taux de chômage a baissé de 3,4 p.p.**, passant de **15,9% à 12,5%,** ce qui reste **au-dessus de la moyenne nationale**

Le **taux de chômage de la Wallonie** a **diminué de 3,8 p.p.**, passant de **12,7% à 8,9%,** ce qui est **au-dessus de la moyenne nationale**

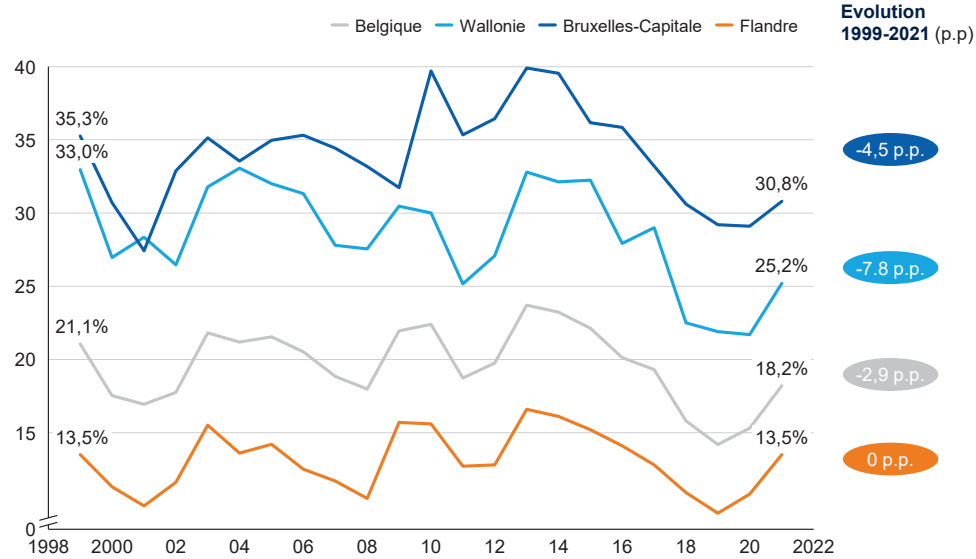
La **Flandre a le taux de chômage le plus faible**, qui est passé de **5,4% à 3,9%, diminuant de 1,5 p.p.** La Flandre est **en-dessous de la moyenne nationale**

1. Parmi la population âgée de 15 à 64 ans

Source: Portail Statbel

Le taux de chômage parmi les jeunes de 15 à 24 ans en Belgique a diminué de 2,9 p.p. depuis 1999, et de 7,8 p.p. en Wallonie

Evolution du taux de chômage parmi les jeunes de 15 à 24 ans en Belgique entre 1999 et 2021, en %



Le **taux de chômage moyen parmi les jeunes en Belgique a diminué** de **21,1% à 18,2%** entre 1999 et 2021

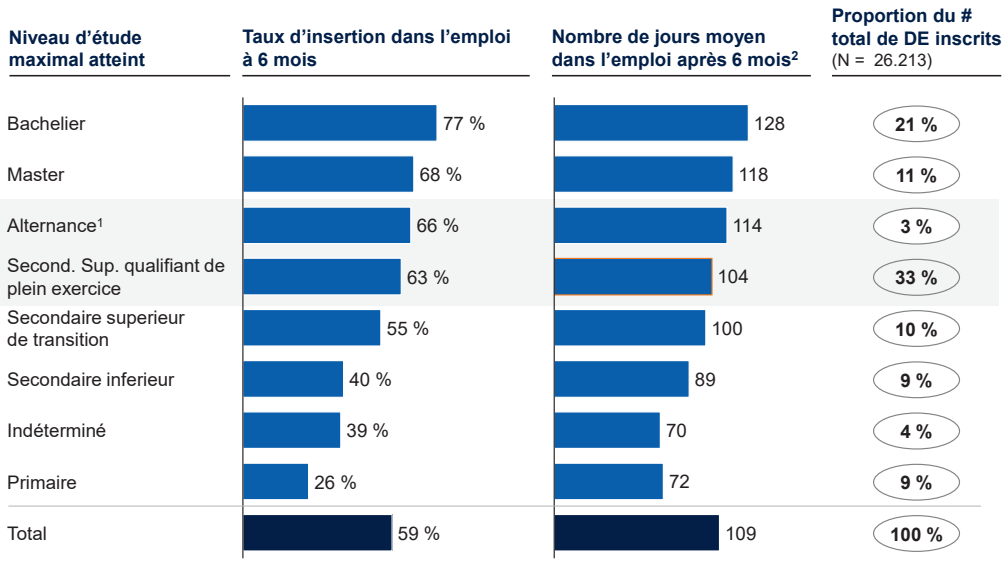
La **RBC a le taux de chômage parmi les jeunes le plus élevé** comparé à la moyenne nationale, à la Wallonie et la Flandre, bien qu'il ait **diminué de 4,5 p.p.**

Le **taux de chômage parmi les jeunes de la Wallonie a diminué de 7,8 p.p.** mais **reste au dessus de la moyenne nationale et de la Flandre**

La **Flandre a le taux de chômage parmi les jeunes le plus faible** en Belgique, **et était de 13,5% en 1999 et 2021**

Source: Portail Statbel

Pour les individus ayant terminé l'enseignement qualifiant et l'alternance, les taux d'insertion à l'emploi des 1er inscrits au Forem indiquent un taux d'insertion qui n'est pas « mauvais » comparativement aux diplômés du supérieur de type long



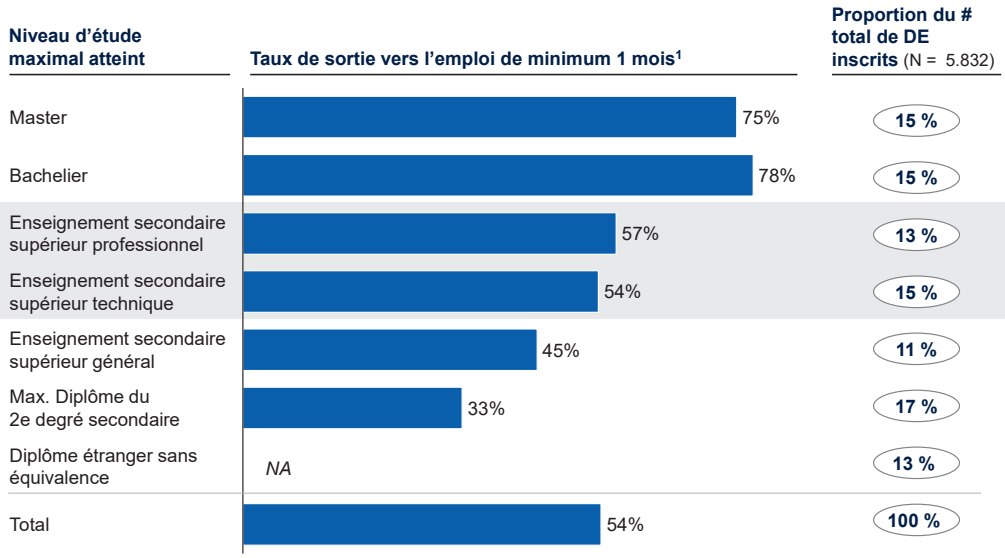
1. Ne permet pas de distinguer entre IFAPME et CEFA en alternance.
2. Données basées uniquement sur les demandeurs d'emploi insérés après 6 mois et non sur leur nombre total.
Acronymes : DE : Demandeurs d'Emploi.
Source : Base de données du Forem sur les taux d'insertion des demandeurs d'emploi en 2020

Point d'attention sur les données

Données basées uniquement sur les DE qui s'inscrivent au Forem (et n'ont donc pas trouvé d'emploi par ailleurs), ce qui peut introduire un biais par rapport au taux d'insertion global pour la population. **En particulier, pour l'alternance, le taux d'insertion du Forem sous-estime sans doute le taux d'insertion réel puisque ceux qui restent employés dans leur entreprise de stage ne s'adressent pas au Forem.**
Les résultats peuvent en outre varier d'une année à une autre.

Par ailleurs, l'alternance (réseaux IFAPME ou CEFA) connaît le délai d'insertion le plus court. Plus d'un quart des jeunes demandeurs d'emploi ayant terminé un contrat d'alternance s'insèrent endéans une semaine. Cette rapidité d'insertion est liée à la possibilité pour un apprenti (IFAPME) de conclure un **contrat de formation** considéré comme un contrat de travail et de **s'inscrire comme demandeur d'emploi pour percevoir les allocations de chômage ou d'insertion** (moyennant un stage d'insertion). Cette autorisation spécifique vient **ainsi « gonfler » les chiffres des insertions immédiates des jeunes issus du système en alternance.**

Cependant, les taux d'insertion des inscrits auprès d'Actiris issus de l'enseignement qualifiant présentent des conclusions plus nuancées



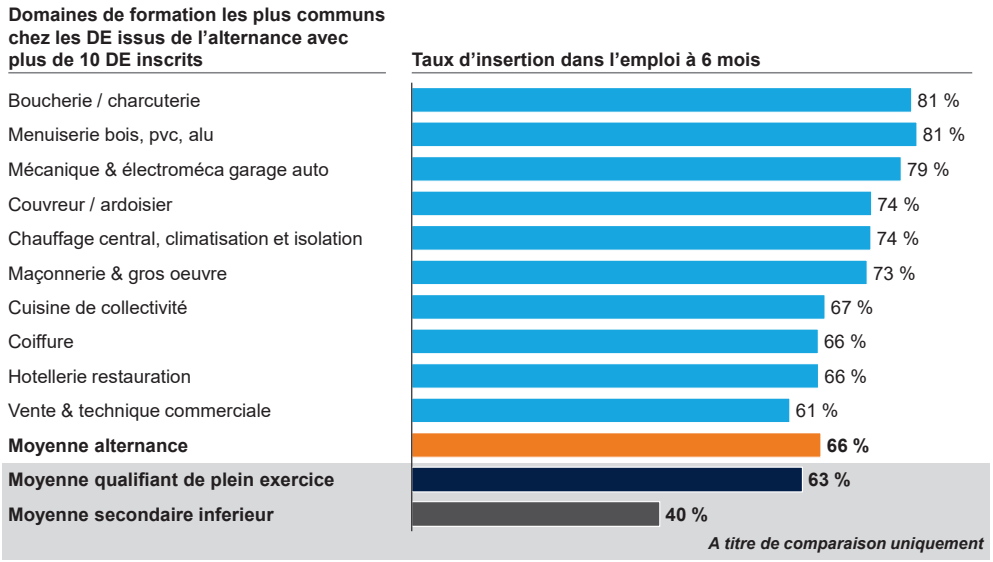
1. Sur base des données disponibles pour 2016-2017
Source : Jeunes sortant de l'école – Insertion socioprofessionnelle des jeunes après leurs études (View.Brussels, 2020)

Point d'attention sur les données

Les remarques de la page précédentes sont valables pour cette page : Les données basées uniquement sur les DE qui s'inscrivent auprès d'Actiris (et n'ont donc pas trouvé d'emploi par ailleurs), ce qui peut introduire un biais par rapport au taux d'insertion global pour la population.
Les résultats peuvent en outre varier d'une année à une autre.

Alternance – Le taux d'insertion des demandeurs d'emploi du Forem issus de l'alternance en 2020 varie selon les métiers, mais apparait légèrement supérieur v. les demandeurs d'emploi issus de l'enseignement de plein exercice

forem



Acronymes : DE: Demandeurs d'Emploi

Source : Base de données du Forem sur les taux d'insertion des demandeurs d'emploi en 2020

Le taux d'insertion pour les **10 métiers en alternance les plus représentés** dans les données du Forem **varie de 61 à 81%**

Point d'attention sur les données d'insertion des DE au Forem

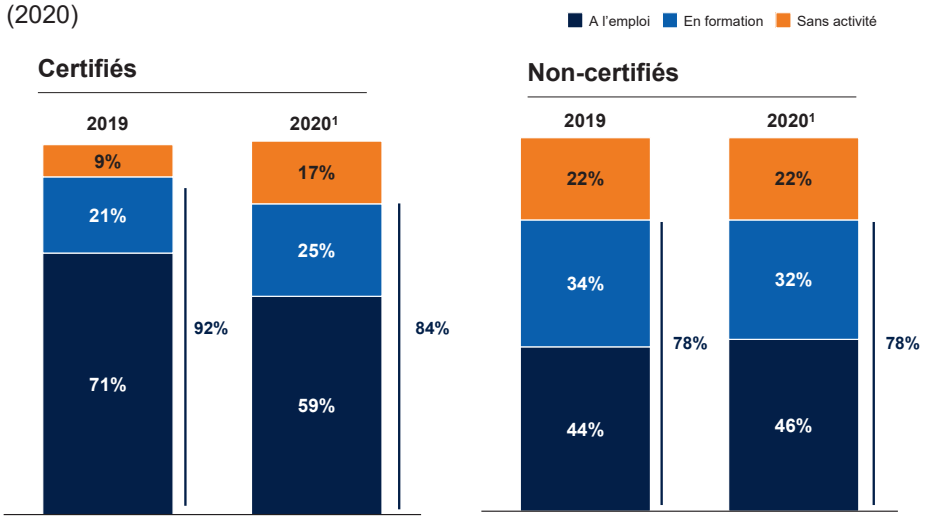
Données basées uniquement sur les DE qui s'inscrivent au Forem (et n'ont donc pas trouvé d'emploi par ailleurs), ce qui peut introduire un biais par rapport au taux d'insertion global pour la population

Etant donné l'importante variabilité du nombre d'apprenants en alternance par domaine de formation (159 pour la plus commune et 24 la moins commune des formations présentées sur cette page), les résultats peuvent varier fortement d'une année à une autre (et peut introduire un biais par rapport au taux d'insertion global pour la population)

Alternance – Selon les enquêtes de l'IFAPME, les apprentis certifiés ont un taux d'insertion à l'emploi supérieur à ceux non-certifiés

IFAPME

Taux d'insertion pour les jeunes en formation auprès de l'IFAPME à 12 mois, (2020)



Messages clés

En 2019, le taux d'insertion des apprenants certifiés de la filière apprentissage en formation auprès de l'IFAPME s'établit à **92% 6 mois après la fin de la formation en 2019** et à **84% en 2020**, cette baisse étant expliquée **par le contexte de crise sanitaire**[2].

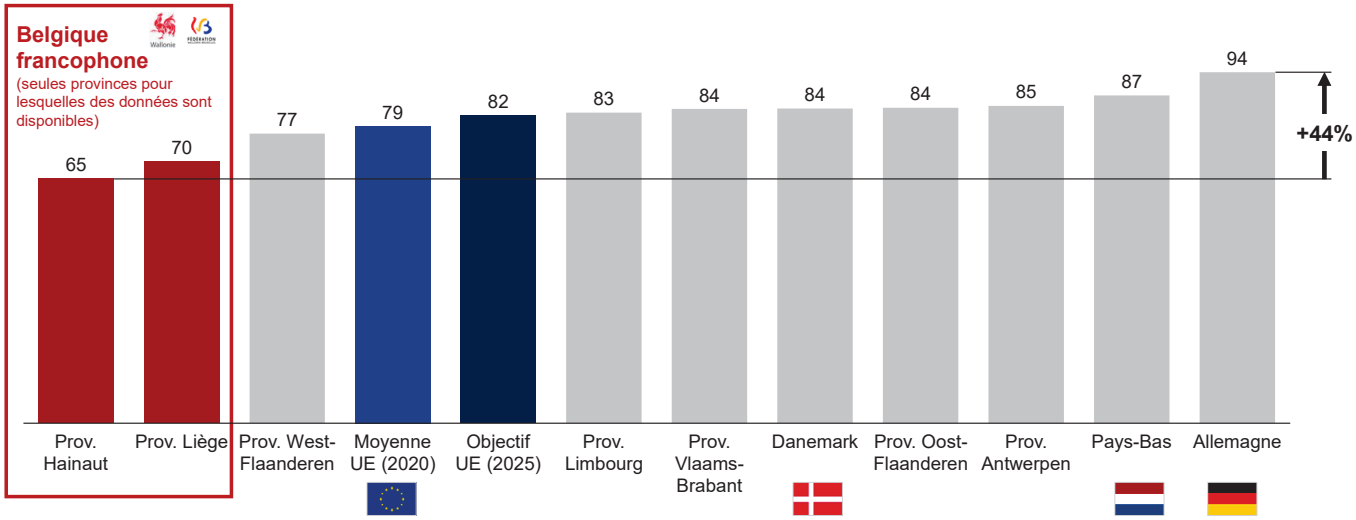
En moyenne en 2019-2020, les apprenants non-certifiés (~60% d'étudiants en moins entre la première et la dernière année de formation, voir Section 1) transitionnent vers l'emploi pour **~45% d'entre eux et vers la formation pour ~33% d'entre eux**

1. N'inclut pas les jeunes qui ont abandonné la formation avant la deuxième année, pour éviter d'interroger des apprenants qui ne seraient pas restés assez longtemps dans le Réseau (méthodologie extraite des enquêtes 2019 et 2020)
2. Cet effet est analysé dans l'enquête IFAPME (2020)

Source: IFAPME, « Insertion sur le marché de l'emploi - Résultats de l'enquête 2020 » issus de la conférence de presse du 16 juin 2021

De manière générale, les résultats d'insertion après un parcours de formation professionnelle / enseignement qualifiant semblent inférieur en Wallonie et en RBC que dans d'autres pays européens

Taux d'emploi des jeunes diplômés d'une formation professionnelle / de l'enseignement qualifiant (2020)
% des jeunes âgés de 20 à 34 ans ayant terminé leur formation au cours des 1 à 3 dernières années



Source: Eurostat (Données 2020)

Contenu de cette partie

1 : Constats spécifiques à l'alternance – Participation et complétion des formations en alternance
2 : Vue d'ensemble du nombre d'apprenants dans l'enseignement qualifiant et la formation professionnelle
3 : Vue d'ensemble du niveau de qualification en RBC et en Wallonie
4 : Difficulté à attirer les apprenants vers l'enseignement qualifiant et la formation professionnelle
5 : Taux de décrochage dans l'enseignement qualifiant
6 : Question du genre chez les apprenants
7 : Qualité des formations
8 : Objectifs citoyens et humanistes de l'enseignement et de la formation
9 : Taux d'insertion post-formation
10 : Maîtrise du néerlandais
11 : Financement de l'enseignement qualifiant et de la formation professionnelle

RBC – La maitrise insuffisante du néerlandais reste un des défis principaux à relever pour la formation en RBC

NON EXHAUSTIF

Une partie significative des offres d'emploi exigent des connaissances du néerlandais en RBC

En RBC en 2020,

~40%

Des offres d'emploi exigent des **connaissances en néerlandais**

~20%

De chance de plus d'obtenir un emploi via une connaissance intermédiaire du néerlandais (v. une connaissance basique)

> *À Bruxelles, le **néerlandais est économiquement très important**. Si on parle la langue du client, le deal se fait plus facilement, et on l'a mieux compris à Bruxelles. L'anglais aussi est important car on est une capitale internationale*

Cependant, une minorité des demandeurs d'emploi a une connaissance satisfaisante de l'autre langue

En RBC en 2020,

~22%

Des demandeurs d'emploi affirment **avoir une connaissance moyenne ou bonne de l'autre langue nationale**

~8%

Des **jeunes de moins de 30 ans** sortant de l'enseignement francophone en RBC **estiment maitriser le néerlandais**

> *L'étude de l'Institut Bruxellois de Statistique et d'Analyse (IBSA) montre **qu'on a plus de chances de trouver un emploi si on connaît le néerlandais, mais c'est aussi le cas si on le connaît un petit peu***

Plusieurs initiatives ont été mises en place pour développer l'apprentissage des langues… mais l'effort de formation semble encore insuffisant à ce stade au vu du défi à relever selon certains

DPC 2019-2024 du Gouvernement de la RBC visant à renforcer les formations en langues

*« Le Gouvernement, en collaboration avec les Commissions communautaires, développera et **renforcera l'offre de formation en langues dans un réseau cohérent autour d'une Cité des langues**, et assurera l'articulation des tests linguistiques et des parcours de formation »*

Plusieurs initiatives mises en place par Actiris et Bruxelles-Formation, p.ex.

- Chèques langues pour des cours gratuits
- Application Brulingua de cours gratuits
- Développement de projet professionnel et stage en Flandre

> *Au début du siècle, 20% des francophones sortis de l'enseignement bruxellois disaient bien parler le néerlandais. Actuellement, ce chiffre s'élève à 8%. Dans ce cadre, Brulingua peut aider, mais d'autres instruments doivent aussi être utilisés*

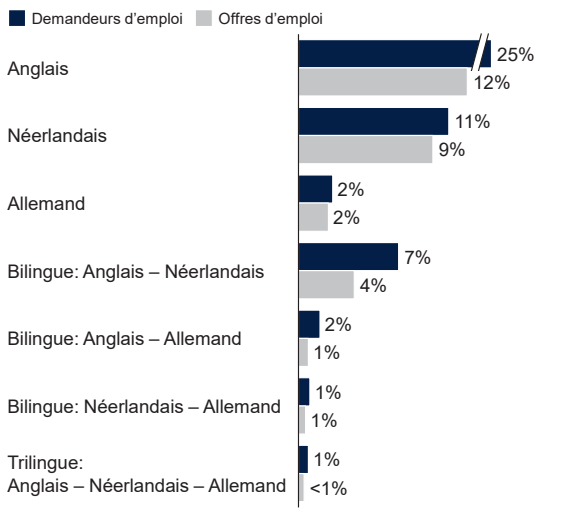
Le **développement de la mobilité interrégionale constitue également une opportunité pour les demandeurs d'emploi** via l'apprentissage des langues (bien que la barrière de la langue ne soit pas l'unique frein à la mobilité interrégionale) – et est reprise dans la DPC de la RBC

Sources: Article La Libre Belgique, 19 septembre 2022, «Le gros problème en Wallonie, c'est le manque de multilinguisme» | View Brussels: Les exigences linguistiques sur le marché du travail et les connaissances linguistiques des demandeurs d'emploi en région de Bruxelles-Capitale, juin 2020 | DPC au Gouvernement de la Région de Bruxelles-Capitale et au Collège réuni de la Commission communautaire commune LÉGISLATURE 2019-2024 | Site de Actiris | Article La Libre Belgique, 8 août 2022, « Une nouvelle étude montre l'importance de maîtriser le néerlandais à Bruxelles : voici les secteurs professionnels les plus concernés »

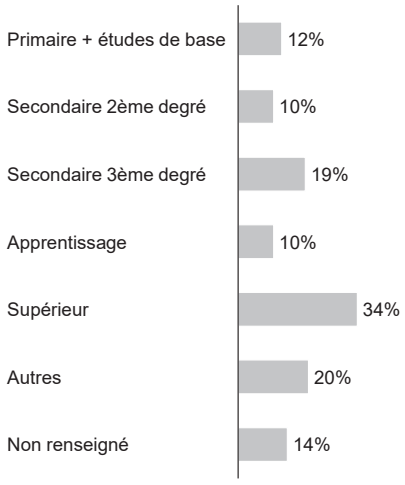
Wallonie – La connaissance des langues semble suffisante au regard des offres d'emploi connues du Forem en Wallonie

NON EXHAUSTIF

Nombre de demandeurs / offres d'emploi mentionnant la connaissance ou le besoin de connaissance des langues indiquées, % de la demande / offre totale, 2016



Part d'opportunités d'emploi demandant au minimum une langue étrangère en fonction du niveau d'études demandé, % des offres, 2021



Les **demandeurs d'emploi bilingues, trilingues ou quadrilingues** en **Wallonie sont plus nombreux que le nombre d'offres locales (situées en Wallonie)** ayant de tels prérequis

Pour certaines catégories de fonction, les besoins en maîtrise du néerlandais semblent moins souvent rencontrés[1]

Le constat peut également être nuancé lorsqu'est prise en **compte l'opportunité de mobilité interrégionale**

Par ailleurs, la demande de connaissance d'une langue étrangère **est plus faible dans les offres ciblant les apprentis (10%)**

1. p.ex. cadres commerciaux, le personnel de la mécanique, de l'électricité et de l'électronique, de la maîtrise industrielle, les cadres techniques de l'industrie et les agents de maîtrise et techniciens hors industries

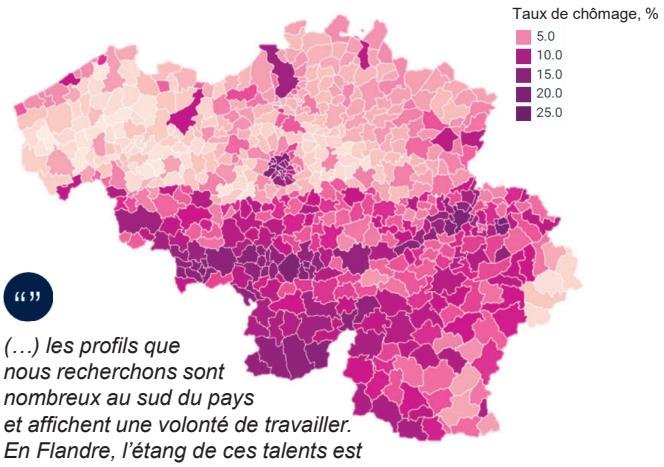
Source: Rapport 2017 du Forem: «Faut-il être bilingue pour travailler en Wallonie? »

La mobilité interrégionale limitée des travailleurs constitue une opportunité potentielle pour augmenter le taux d'emploi en Wallonie comme en RBC

NON EXHAUSTIF

Le taux de chômage baisse significativement aux frontière régionales, indiquant un potentiel inexploité pour promouvoir la mobilité interrégionale …

Taux de chômage par commune, 2018



> *(…) les profils que nous recherchons sont nombreux au sud du pays et affichent une volonté de travailler. En Flandre, l'étang de ces talents est presque vide*

… celle-ci demeure cependant limitée à ce stade

~5%

des **salariés en Flandre sont Wallons ou Bruxellois**, passant de 4,3 à 4,9% entre 2015 et 2021

> *Nous avons fortement engagé mais nous cherchons encore 100 personnes. Il y a 40 ouvriers de la France, 40 ouvriers de l'étranger, et seulement deux de la Wallonie, alors qu'on est à 20 kilomètres de la frontière linguistique*

> *Il faudra une croissance absolue et relative de ces flux [wallons et bruxellois] bien plus importante et soutenue que par le passé si on veut aider et la Flandre, la Wallonie et Bruxelles à atteindre un taux d'emploi de 80%*

Sources: Article L'Echo, 26 juillet 2022, « L'emploi flamand attire plus de Wallons et de Bruxellois, mais le taux d'emploi n'en profite pas »; Article The Brussels Times, 16 décembre 2021, « Mandatory community service for the long-term unemployed »; Article Le Soir, 18 décembre 2020, «Forem mode d'emploi: la mobilité interrégionale, un levier pour l'emploi wallon »; RTL-TVI; Site du Forem; Indicateurs Statistiques IWEP

Wallonie – La Wallonie a mis en place des mesures afin de développer le niveau en langue et la mobilité interrégionale

NON EXHAUSTIF

Même si elle ne constitue pas l'unique frein à la mobilité interrégionale, la méconnaissance du néerlandais limite son développement

> *La barrière de la langue ne doit pas constituer un frein au fait de postuler en Flandre : les travailleurs peuvent améliorer leur niveau sur le terrain.*
>
> *Cependant, cela ralentit tout de même la communication entre nos collaborateurs. Pour créer du lien avec leurs collègues, il est plus facile que les francophones puissent s'exprimer un minimum en néerlandais*

Il existe une volonté politique et des initiatives mises en place afin de développer la maîtrise du néerlandais

« Plan Langues »

Nouveau "Plan Langues" adopté en juin 2022 par le Gouvernement wallon, dont l'objectif est **d'améliorer la formation des personnes et d'ainsi augmenter le taux d'emploi dans le sud du pays,** avec un financement **de 2,75 millions d'euros**

Wallangues

Cours de langues (néerlandais, allemand, anglais, français) accessibles en ligne ou via une application gratuitement, une initiative de la Région wallonne lancée en 2012 (plus de 400k utilisateurs)

Cours dispensés par le Forem

~310k heures de cours de langues dispensées par le Forem en 2019, dont ~120k en néerlandais

DPR de la Wallonie 2019-2014

*« **L'apprentissage du néerlandais doit être soutenu**, en privilégiant les échanges durant les études, les stages, les formations et les expériences de travail en Flandre. Par ailleurs, le Forem **renforcera sa collaboration avec le VDAB et mobiliser davantage les demandeurs d'emploi** vers la Flandre. Le **dispositif d'apprentissage du néerlandais sera évalué et amélioré** (…) »*

La maîtrise du néerlandais reste cependant insuffisante afin de développer la mobilité interrégionale

~10%

des demandeurs d'emploi wallons **maîtrisent le néerlandais** (~23k vs. ~40k offres d'emploi du Forem situées en Flandre)

> *Je ne parle pas flamand. Si je peux parler français je veux bien aller travailler en Flandres, mais j'ai peur qu'on m'oblige à parler néerlandais*

> *Les travailleurs peuvent améliorer leur niveau sur le terrain. Cependant, cela ralentit tout de même la communication entre nos collaborateurs. Pour créer du lien avec leurs collègues, il est plus facile que les francophones puissent s'exprimer un minimum en néerlandais*

> *Que le flamant soit exigé formellement ou non, il est grandement avantageux d'avoir au minimum des bases - au niveau du travail en lui-même, mais aussi des interactions sociales*

Sources: Article Le Moustique, 4 juin 2022, «Un nouveau " Plan Langues " en Wallonie pour augmenter le taux d'emploi» | Site de Wallangues | Site du Forem | Site de l'Unisoc | Article PeopleSphere, 6 d/cembre 2021, « 40.000 offres d'emploi en Flandre ouvertes aux demandeurs d'emploi wallons via la Werkweek »; Article Le Soir, 18 décembre 2020, «Forem mode d'emploi: la mobilité interrégionale, un levier pour l'emploi wallon »

Contenu de cette partie

1 : Constats spécifiques à l'alternance – Participation et complétion des formations en alternance

2 : Vue d'ensemble du nombre d'apprenants dans l'enseignement qualifiant et la formation professionnelle

3 : Vue d'ensemble du niveau de qualification en RBC et en Wallonie

4 : Difficulté à attirer les apprenants vers l'enseignement qualifiant et la formation professionnelle

5 : Taux de décrochage dans l'enseignement qualifiant

6 : Question du genre chez les apprenants

7 : Qualité des formations

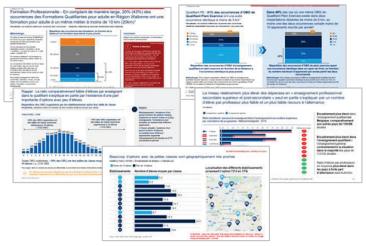
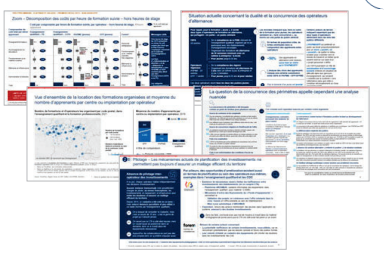
8 : Objectifs citoyens et humanistes de l'enseignement et de la formation

9 : Taux d'insertion post-formation

10 : Maîtrise du néerlandais

11 : Financement de l'enseignement qualifiant et de la formation professionnelle

Plusieurs sources potentielles d'inefficience ont été identifiées dans le cadre de l' Etat des lieux, pouvant en partie expliquer le coût relativement élevé de l'enseignement qualifiant et de la formation professionnelle en Belgique

Dimensions	Sources potentielles d'inefficience	Analyses de l' Etat des lieux
Offre et organisation des formations	▪ OBG de petites tailles, organisées à proximité l'une de l'autre et redondance des occurrences de formation ▪ Ratio élèves/enseignants peu élevé dans le qualifiant (et faible proportion d'élèves en alternance)	
Organisation de l'écosystème et fonctionnement des opérateurs	▪ Frais de fonctionnement élevés dans la formation professionnelle ▪ Echelle d'opération des opérateurs potentiellement limitée ▪ Absence de cadastre inter-opérateurs pouvant mener à des investissements doublons ▪ Concurrence des périmètres des opérateurs de formation et d'alternance	

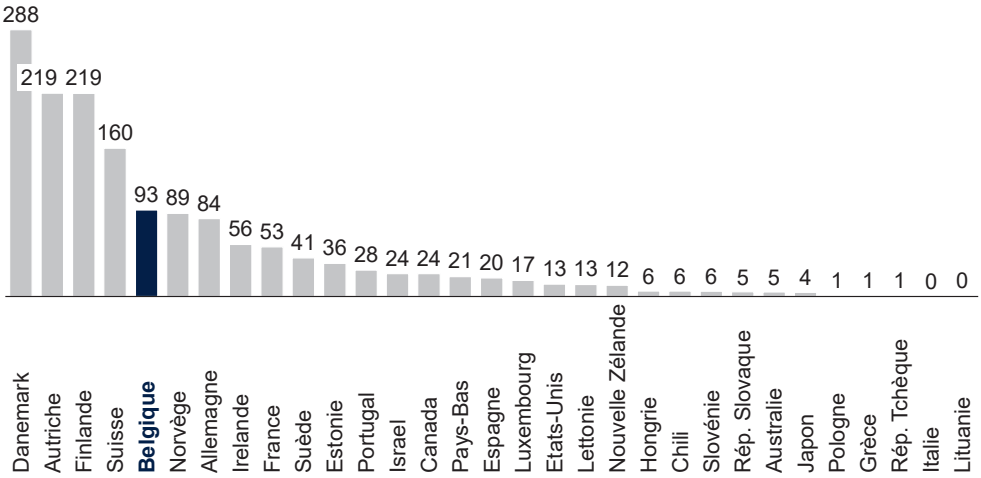
Les potentielles sources d'inefficience identifiées dans le cadre de l'Etat des lieux peuvent en partie expliquer le coût plus élevés que les autres pays de l'OCDE dans :

- **L'enseignement qualifiant et l'alternance « jeune »**

- **La formation professionnelle pour adultes**

La Belgique se trouve parmi les pays dépensant le plus dans la formation professionnelle pour adultes (demandeurs d'emploi et groupes liés à ceux-ci)

Dépenses dans la formation professionnelle[1] par habitant âgé de 15 à 64 ans, €[2], 2019



1. La formation professionnelle est défini par les programme de formation pour lesquelles la majeure partie du temps de formation (75% ou plus) est passée dans les établissements de formation (Ecoles, centre de formations,..)
2. Montants corrigés en fonction du taux de conversion en vigueur en 2019 comme indiqué par l'OCDE

Source : OCDE - Public expenditure and participant stocks on LMP | World Bank

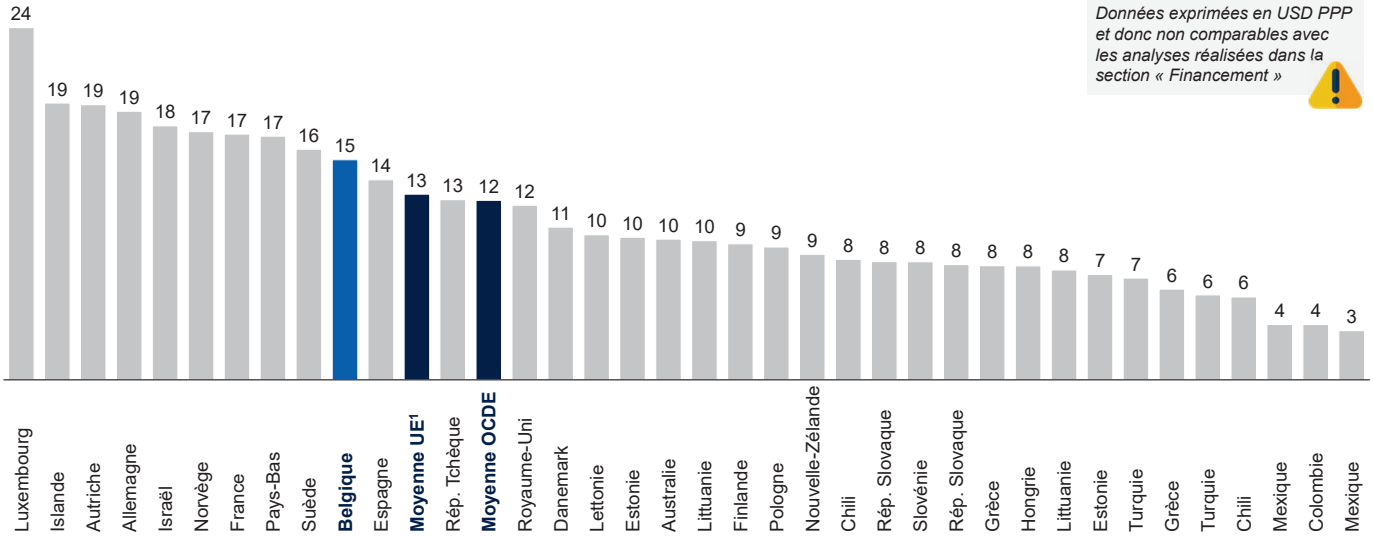
Les données analysées **par l'OCDE ont un périmètre plus limité** que les analyses réalisées dans le reste document : le public ciblé par l'OCDE ci-contre se limite **aux demandeurs d'emploi et aux groupes étroitement liés à ceux-ci** (emploi à risque ou population inactive mais avec volonté de travailler)

Seul les chiffres pour la Belgique dans son ensemble sont disponibles, sans distinction pour la Wallonie et la RBC

La Belgique dépense ~15.000 USD PPP par élève dans les formations qualifiantes de niveau secondaire ce qui est supérieur à la moyenne des pays membres de l'Union européenne[1] (~13.000 USD PPP) et celle de l'OCDE (~12.000 USD PPP)

Dépenses par élève[2] dans les formations qualifiantes de niveau secondaire (deuxième et troisième degré, par pays de l'OCDE, USD PPP (parité de pouvoir d'achat) par élève, 2018

Données exprimées en USD PPP et donc non comparables avec les analyses réalisées dans la section « Financement »

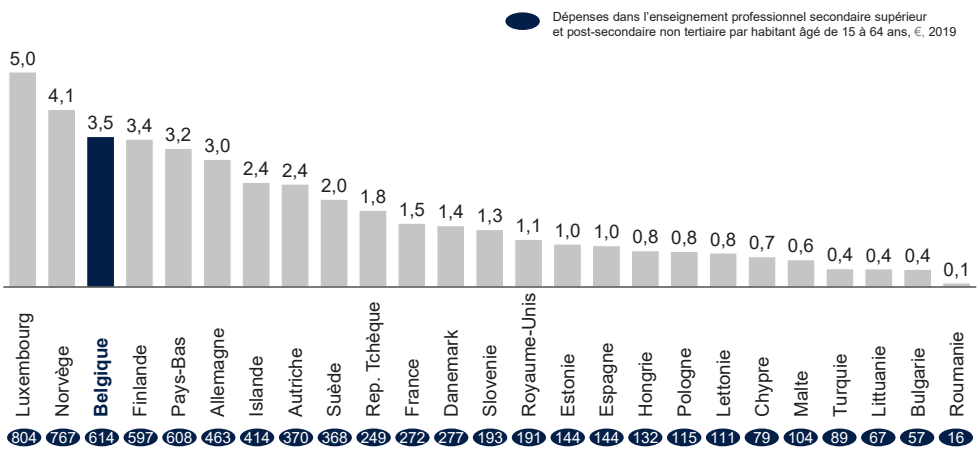


1. Pays membres de l'Union européenne faisant parti de l'OCDE
2. Par "équivalent temps plein" élève

Source : OCDE, Education at a Glance

La Belgique se trouve parmi les pays dépensant le plus dans l'enseignement professionnel secondaire supérieur et le post-secondaire

Dépenses[1] dans l'enseignement professionnel secondaire supérieur[2] et post-secondaire non tertiaire par habitant âgé de 15 à 24 ans, k€, 2019



1. Les dépenses incluent dans le calculs sont les services auxiliaires, les activités de R&D, les variations des soldes des fonds, le coût du travail, les dépenses courantes, les dépenses pour la rémunération du personnel , les dépenses pour la rémunération des enseignants (avec des responsabilités d'enseignement actives), les dépenses pour la rémunération des autres personnels pédagogiques, administratifs, professionnels et de soutien et les dépenses pour les pensions de retraite 2. L'enseignement secondaire supérieur comprend le 2ème et 3ème degré (ISCED 3)

Source : EuroStat – Expenditure of the educational institutions on vocational education by education level, programme orientation, type of institution and expenditure category |World Bank

Les données analysées **par l'OCDE ont un périmètre plus limité** que les analyses réalisées dans le reste document : le public ciblé par l'OCDE ci-contre ne contient pas les formations pour adultes

Seuls les chiffres pour la Belgique dans son ensemble sont disponibles, sans distinction pour la Wallonie et en RBC

Partie VI.

Transparence sur l’offre d’enseignement et de formation

Contenu de ce chapitre

1 : Offre de formation

1.1 : Alternance – Développement de l'offre

1.2. : Enseignement qualifiant et formation professionnelle

2 : Réponse aux besoins sociétaux en talents

3 : Efficience de l'offre

4 : Impact de la proximité de l'offre sur la participation des apprenants

Messages clés : Offre de formation

Alternance – Vue d'ensemble et évolution de l'offre

L'offre d'enseignement et formation en alternance pour jeunes en Wallonie et à Bruxelles couvre 70 métiers parmi 14 secteurs. En l'absence de nomenclature métier commune (hormis celles de l'OFFA mais qui n'est ni reconnue ni utilisée par l'ensemble des opérateurs) la comparaison entre les différents types d'opérateur et dans le temps est complexe. De manière commune, on observe les **tendances suivantes** (point d'attention: les analyses peuvent être biaisées par les changements de noms / fusion / scissions de formations)

- CEFA: on observe une légère contraction de l'offre (-3% du nombre d'occurrences de formation dans les centres de formation en alternance entre 2015 et 2020) laquelle est cependant plus faible que la contraction du nombre d'apprenants pendant la même période de temps (-7%)
- IFAPME: En ligne avec la légère baisse du nombre d'apprenants entre 2015 et 2020, on n'observe également pas de développement de l'offre organisée pour les jeunes; a contrario, l'offre de formation organisée pour adulte semble s'être développée en ligne (mais plus fortement) que le nombre d'apprenant (+30% d'offre pour +8% d'apprenants entre 2015 et 2020)
- EFP: les constats sont globalement analogues à ceux de l'IFAPME avec une contraction de l'offre et des apprenants dans la formation pour jeunes entre 2018 et 2021 (-19% et -29% respectivement) et un développement pour les adultes sur la même période de temps (+26% et +17% respectivement)

Les constats sont donc globalement similaires: offre et inscrits se contractant pour les jeunes chez les trois types d'opérateurs; constat inverses pour les adultes.

A noter qu'il semble y avoir un consensus sur le fait que c'est la demande des apprenants qui – en alternance – est le facteur décisif et non l'offre: le problème actuel de la formation pour jeunes est le manque de demande, l'offre ne faisant que suivre la demande.

Enseignement qualifiant (plein exercice et alternance) – Vue d'ensemble et évolution de l'offre

L'offre d'enseignement qualifiant en général (plein exercice et alternance, 2ème, 3ème, 4ème degré et 7ème année) porte sur ~4.800 « occurrences d'options » organisées dans les écoles, pour un total de ~260 types d'options (« Options de Base Groupées », p.ex. « mécanicien polyvalent » en 3ème degré). Il y a en moyenne ~440 élèves par OBG sur toute la FWB et ~24 élèves par occurrence d'OBG dans les établissements (une OBG couvre le plus communément un degré soit 2 années d'études): cependant, il y a une grande variation et le top 10 des OBG (par ex.: techn. sociales/artistiques, agent d'éducation, mécanicien d'entretien automobile) accueille 40% du total des élèves.

Dans le 2ème et 3ème degré, **le nombre d'occurrence d'OBG a très légèrement augmenté depuis 2015 (de ~3,984 à 4,028) alors que le nombre d'élèves a lui diminué de 6% sur la période**

Formation professionnelle (alternance et autre) – Vue d'ensemble de l'offre

En ce qui concerne la formation professionnelle en général, l'offre couvre une vaste diversité de « prestations » couvrant des prestations (a) de quelques heures à des formations de plusieurs mois voire – dans le cas de l'alternance – années, (b) de divers types (compétences de bases et alphabétisation, formations qualifiantes à un métier – de base à avancées –, formations en langue, formation à l'entreprenariat…), (c) couvrant les différents secteurs de l'économie, (d) portant soit sur de la formation en tant que telle soit sur des activités connexes (orientation, identifier compétences, recherche emplois, création activité), (e) dispensées ou coordonnées par différents types d'opérateurs (par ex. en Wallonie, Enseignement de promotion sociale, FOREM, IFAPME, CISP, ALE, MIRE, régies de quartiers, centre d'éducation permanentes, AVIQ, SAAC organismes privés). Il n'y a pas de base de données intégrée exhaustive (ni sur l'offre, ni sur le nombre d'inscrit) mais la base de données FORMAPass du Forem (à laquelle la plupart des organismes participent sur une base volontaire) renseigne plus **~6,400 prestations avec ~190.000 places offertes et une durée moyenne (estimée) de ~25 heures par prestation / formation. Les données ne permettent pas de comparaisons temporelles.**

Contenu de ce chapitre

1 : Offre de formation

1.1 : Alternance – Développement de l'offre

1.2. : Enseignement qualifiant et formation professionnelle

2 : Réponse aux besoins sociétaux en talents

3 : Efficience de l'offre

4 : Impact de la proximité de l'offre sur la participation des apprenants

Illustration - L'offre d'enseignement et formation en alternance pour jeunes couvre 70 métiers parmi 14 secteurs

Liste des métiers offerts en alternance pour jeunes: IFAPME, CEFA et EFP

Construction
- Carreleur
- Gestionnaire chantier
- Monteur / installateur de chauffage
- Maçon
- Vitrerie
- Couvreur
- Plafonneur
- Peintre
- Voiriste
- Tailleur pierre
- Conducteur d'engins de chantier

Métal & technologies
- Horloger
- Plasturgie
- Mécanicien d'entretien - automation
- Infographiste
- Soudeur
- Ferronnier
- Réparateur informatique
- Technicien d'usine

Soins aux personnes
- Animateur
- Technicien prothèse dentaire
- Aide ménager / collectivité
- Aide familial
- Opticien
- Aide-soignant
- Coiffeur
- Esthéticien

Gestion & tourisme
- Gestionnaire / auxiliaire administratifs
- Encodeur de données
- Comptable / assurance

Commerce
- Auxiliaire de magasin
- Complément en vente
- Assistant publicitaire
- Conseilleur commerciale
- Commerçant / vendeur
- Gestionnaire de vente

Alimentation
- Fromager
- Boulanger
- Poissonnier
- Cuisinier de collectivité
- Boucher / Charcutier / Vendeur en boucherie
- Industrie alimentaire
- Restaurateur

Métiers du secteur vert
- Eleveur
- Maintenance horti et agri
- Horticulture et jardins
- Fleuriste
- Soin animalier

Electricité
- Bobineur
- Electricien
- Réparateur électrodomestique
- Frigoriste
- Technicien de climatisation
- Installateur / Fabricant enseignes lumineuses

Mobile
- Carrossier
- Mécanicien moto, poids lourds, ...
- Mécanicien Cycli
- Maintenance et réparateur

Transport et Logistique
- Batelier
- Magasinier
- Douanier

Filière bois
- Ouvrier forestier / sylviculture
- Menuisier d'intérieur et extérieur

Industrie chimique et pharmaceutique
- Technicien de laboratoire

Métiers du secteur des animaux
- Soins animaliers (e.g., esthéticien canin)

Divers
- Maroquinier / Cordonnier
- Décorateur d'intérieur
- Immobilier
- Musique
- Operateur de drones

Action sociale

Métiers du Chiffre

Education et formation

Technologies d'information et de la communication

Information et communication

...

1. Selon le regroupement de l'OFFA – L'IFAPME adopte une répartition plus détaillée et parvient à 85 métiers
2. Matching manuel avec la classification de l'OFFA – peut contenir des erreurs

Source: OFFA (Base de données des contrats d'alternance actifs en 2021-22), données publiques des différents acteurs

PERIMETRE: IFAPME, EFP[2] ET CEFA

En l'absence d'une nomenclature harmonisée des métiers entre opérateurs, l'analyse présente se base sur une adaptation de la nomenclature de l'OFFA, afin de proposer de la transparence sur l'ensemble des acteurs

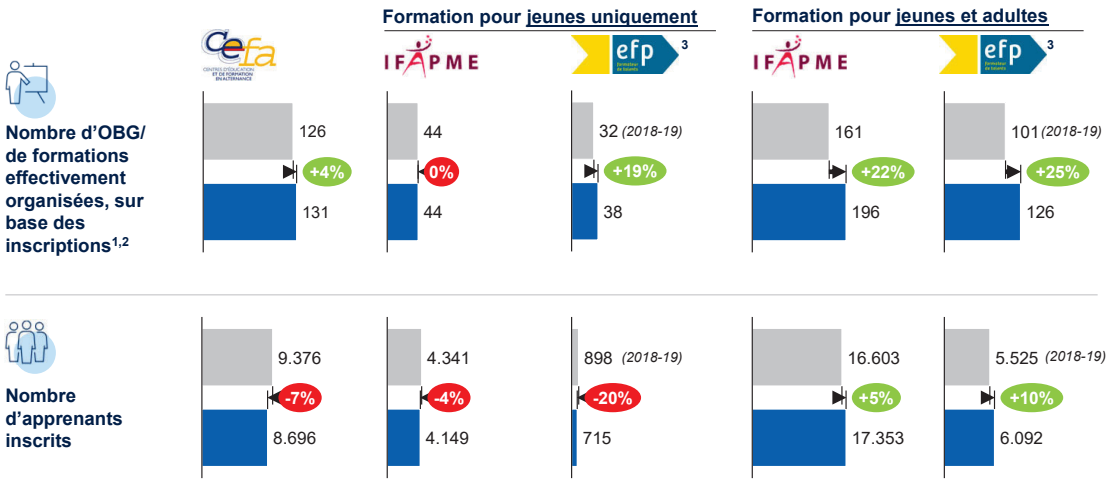
En conséquence, cette analyse ne correspond pas directement à l'offre des opérateurs sous leurs nomenclatures respectives

Les données de l'OFFA n'incluent pas l'offre de l'EFP qui ont fait l'objet d'un « matching » manuel (peut donc contenir des erreurs)

L'offre de formation pour jeunes se contracte légèrement avec le nombre d'apprenants alors que l'offre pour adultes semble se développer plus vite que le nombre d'apprenants

2015-16 2020-21

Evolution de l'offre d'OBG / de formation pour les années scolaires 2015-2016 et 2020-2021



1. Dans cette analyse, une formation est considérée comme « effectivement organisée » s'il y a au moins un jeune inscrit 2. L'offre théorique totale est plus importante et, pour l'IFAPME et l'EFP, basée sur les profils SFMQ
3. Pour l'EFP, l'année de départ considérée est l'année 2018-2019

Source: Base de données Stat Élèves pour les années scolaires 2015-2016 et 2020-2021; Chiffres clés 2021 de l'IFAPME (données 2013-2014 à 2021-2022; juillet 2022); Données EFP inscriptions de 2018-2019 à 2021-2022 (extrait août 2022)

Certaines formations peuvent être remplacées par des formations similaires, avec des noms ou codes différents

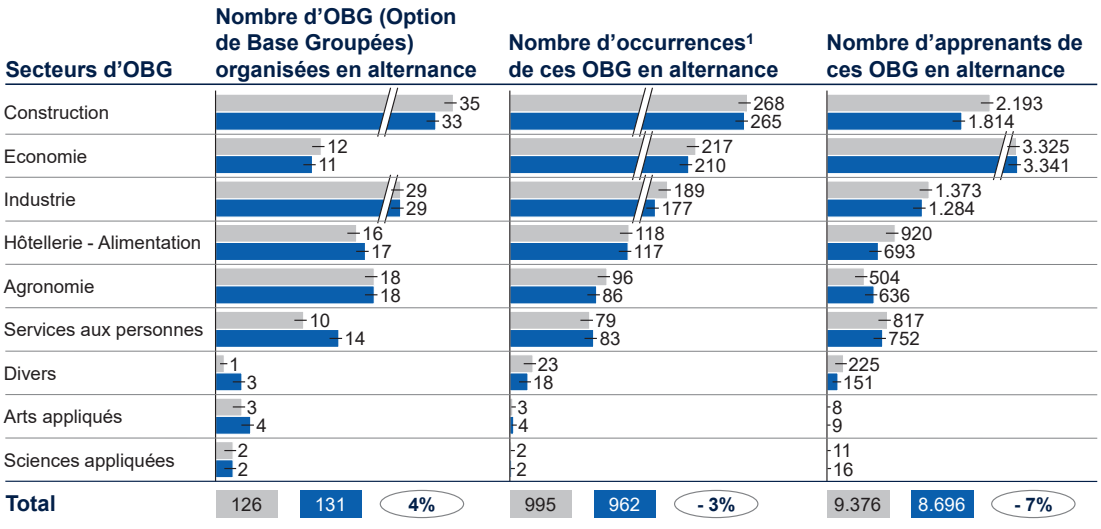
Certaines formations peuvent être ajoutées sous un intitulé différent mais avec un contenu similaire à d'autres formations

Les chiffres portent par ailleurs sur les formations effectivement organisées : dans les faits, il y a plus de formations offertes théoriquement[2] sans qu'il y ait d'apprenants et donc sans que la formation ne soit organisée

CEFA – 131 différents types d'options sont organisées en alternance dans les CEFA; l'offre dans les écoles (occurrence des options dans les écoles) s'est réduite de 3% depuis 2015, une baisse plus faible néanmoins que celle du nombre d'apprenants sur la période (-7%)

2015-2016 2020-2021 xxx Changement par rapport au total de 2015 (en %)

Evolution de l'offre CEFA pour les années scolaires 2015-2016 et 2020-2021



A noter: toutes les options du qualifiant peuvent être organisées en plein exercice ou en alternance. En pratique, 131 types d'options (OBG – Options de Base Groupée) sont organisées effectivement en alternance dans les écoles (sur un total de 264 types d'OBG organisées dans le qualifiant), un chiffre en légère hausse depuis 2015.

Au total, il y a 962 occurrences d'option organisées en alternance dans les CEFA (une option organisée dans une implantation spécifique), à comparer avec 4823 occurrences d'options organisées au total dans le qualifiant. Ce chiffre en baisse de 3% depuis 2015.

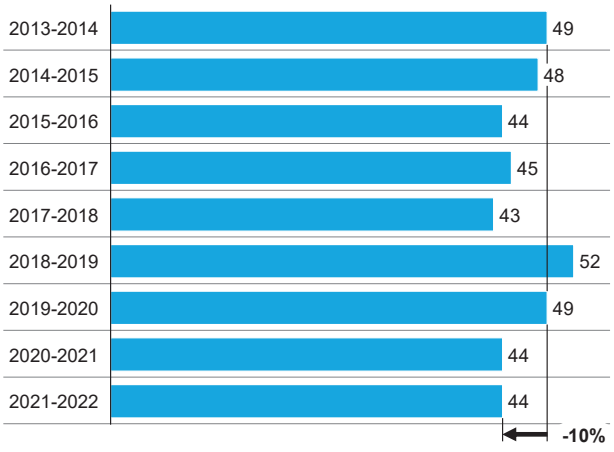
La baisse du nombre d'option organisées en alternance est néanmoins plus faible que la baisse du nombre d'apprenants sur la période (-7%).

1. Une occurrence d'OBG correspond à une OBG offerte dans une implantation

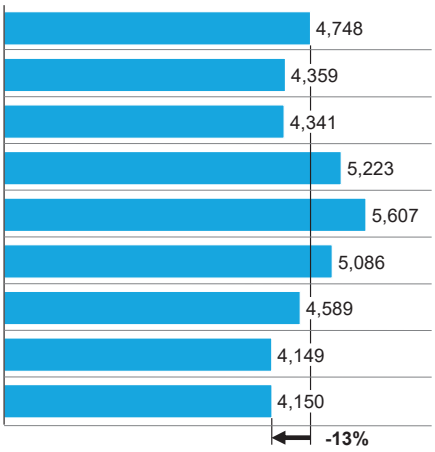
Source: Base de données Stat Élèves pour les années scolaires 2015-2016 et 2020-2021

IFAPME – Formation pour jeunes – En ligne avec la baisse du nombre d'apprenants depuis 2013, on n'observe également pas de développement de l'offre effectivement organisée (voir cependant réserves à droite de la page)

Nombre de formations pour jeunes effectivement organisées à l'IFAPME de l'année académique 2013-2014 à 2021-2022, sur base des inscriptions[1,2]



Nombre d'apprenants jeunes inscrits à l'IFAPME



1. Dans cette analyse, une formation est considérée comme « effectivement organisée » s'il y a au moins un jeune inscrit; de plus, afin de diminuer les variations, une année sans inscrit est également considérée si la période d'inactivité est temporaire (p.ex. s'il y avait des inscrits l'année précédente et l'année suivante). Couvre les formations organisées en centre.
2. L'offre théorique totale est plus importante et basée sur les profils SFMQ
Source: Chiffres clés 2021 de l'IFAPME (données 2013-2014 à 2021-2022; juillet 2022)

Certaines formations peuvent être remplacées par des formations similaires, avec des noms ou codes différents

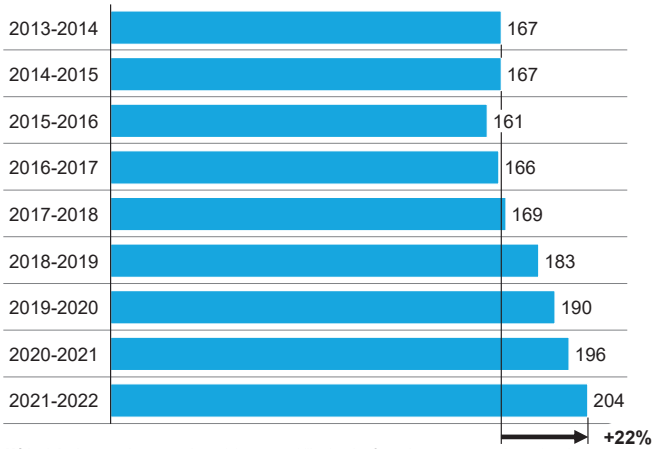
Certaines formations peuvent être ajoutées sous un intitulé différent mais avec un contenu similaire à d'autres formations

Les chiffres portent par ailleurs sur les formations effectivement organisées : dans les faits, il y a plus de formations offertes théoriquement[2] sans qu'il y ait d'apprenants et donc sans que la formation ne soit organisée

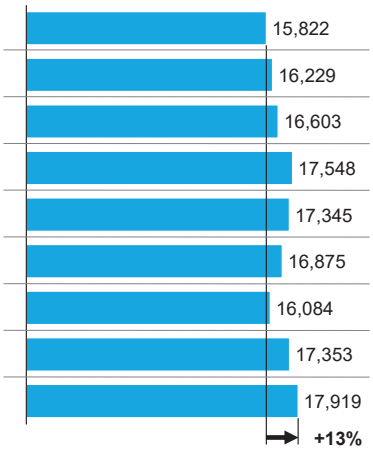
IFAPME – Formation pour jeunes et adultes – Le nombre total de formations distinctes (formation pour jeunes et adultes) de l'IFAPME a augmenté de 22% depuis 2013 (à comparer avec +13% d'inscrits)

PÉRIMÈTRE: FORMATIONS APPRENTISSAGE, CHEF D'ENTREPRISE, COEN ET ANNÉE PRÉPARATOIRE

Nombre de formations (formations pour jeunes et adultes) effectivement organisées à l'IFAPME de l'année académique 2013-2014 à 2021-2022, sur base des inscriptions[1,2]



Nombre d'inscrits à l'IFAPME (jeunes et adultes)



Méthodologie: pour chaque année scolaire, comptabilisation des formations ayant au moins un inscrit

1. L'offre totale théorique est plus importante et basée sur les profils SFMQ
2. Chiffres reprenant les formations Apprentissage Jeunes et formations Adultes (Année préparatoire, Chef d'entreprise et COEN)

Source: Chiffres clés 2021 de l'IFAPME (données 2013-2014 à 2021-2022; juillet 2022)

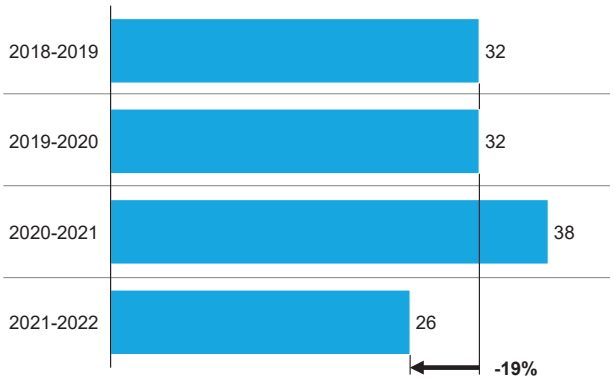
Certaines formations peuvent être remplacées par des formations similaires, avec des noms ou codes différents

Certaines formations peuvent être ajoutées sous un intitulé différent mais avec un contenu similaire à d'autres formations

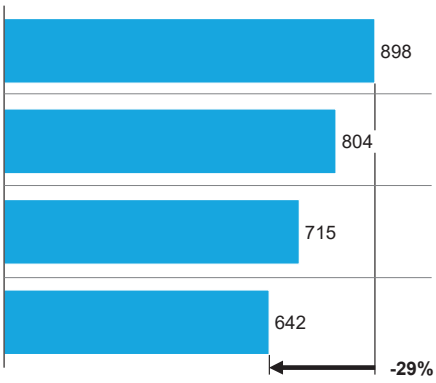
Les chiffres portent par ailleurs sur les formations effectivement organisées : dans les faits, il y a plus de formations offertes théoriquement[2] sans qu'il y ait d'apprenants et donc sans que la formation ne soit organisée

EFP – Formation pour jeunes – En ligne avec la baisse du nombre d'apprenant depuis 2018, on n'observe pas de développement de l'offre organisée (voir cependant réserves à droite de la page)

Nombre de formations pour jeunes effectivement organisées à l'EFP de l'année académique 2018-2019 à 2021-2022, sur base des inscriptions[1,2]



Nombre d'apprenants jeunes inscrits à l'EFP



1. Dans cette analyse, une formation est considérée comme « effectivement organisée » s'il y a au moins un jeune inscrit; de plus, afin de diminuer les variations, une année sans inscrit est également considérée si la période d'inactivité est temporaire (p.ex. s'il y avait des inscrits l'année précédente et l'année suivante)
2. L'offre totale est plus importante et basée sur les profils SFMQ
Source: Données EFP inscriptions de 2018-2019 à 2021-2022 (inscriptions au 31 décembre)

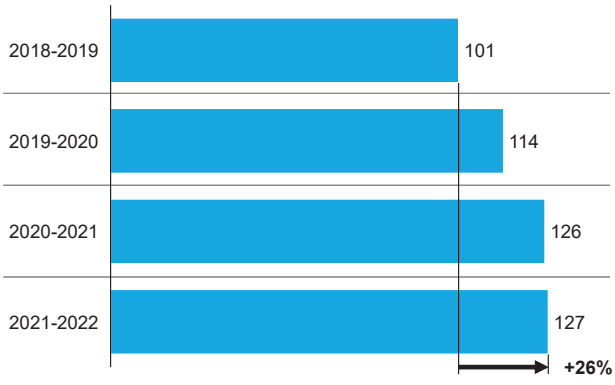
Certaines formations peuvent être remplacées par des formations similaires, avec des noms ou codes différents

Certaines formations peuvent être ajoutées sous un intitulé différent mais avec un contenu similaire à d'autres formations

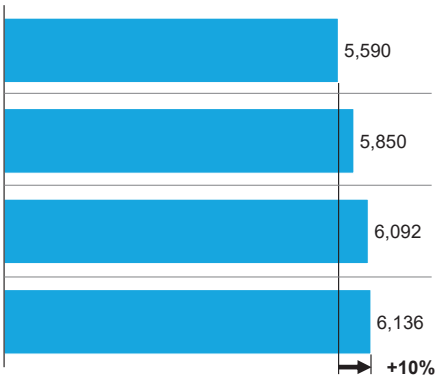
Les chiffres portent par ailleurs sur les formations effectivement organisées : dans les faits, il y a plus de formations offertes théoriquement[2] sans qu'il y ait d'apprenants et donc sans que la formation ne soit organisée

EFP – Formation pour jeunes et adultes – Le nombre total de formations distinctes (formation pour jeunes et adultes) de l'EFP a augmenté de 26% depuis 2018 (à comparer avec +10% d'inscrits)

Nombre de formations (formation pour jeunes et adultes) effectivement organisées à l'EFP de l'année académique 2018-2019 à 2021-2022, sur base des inscriptions[1,2]



Nombre d'inscrits à l'EFP (apprentissage pour jeunes et formations chef d'entreprise)



1. Dans cette analyse, une formation est considérée comme « effectivement organisée » s'il y a au moins un apprenant inscrit; de plus, afin de diminuer les variations, une année sans inscrit est également considérée si la période d'inactivité est temporaire (p.ex. s'il y avait des inscrits l'année précédente et l'année suivante)
2. L'offre totale est plus importante et basée sur les profils SFMQ
Source: Données EFP inscriptions de 2018-2019 à 2021-2022 (inscriptions au 31 décembre)

Certaines formations peuvent être remplacées par des formations similaires, avec des noms ou codes différents

Certaines formations peuvent être ajoutées sous un intitulé différent mais avec un contenu similaire à d'autres formations

Les chiffres portent par ailleurs sur les formations effectivement organisées : dans les faits, il y a plus de formations offertes théoriquement[2] sans qu'il y ait d'apprenants et donc sans que la formation ne soit organisée

Contenu de ce chapitre

1 : Offre de formation

1.1 : Alternance – Développement de l'offre

1.2. : Enseignement qualifiant et formation professionnelle

2 : Réponse aux besoins sociétaux en talents

3 : Efficience de l'offre

4 : Impact de la proximité de l'offre sur la participation des apprenants

Enseignement qualifiant - Dans l'enseignement qualifiant en 2020-2021, il y avait 278 types d'OBG organisés dans <6000 occurrences au sein des écoles, le nombre d'élèves par OBG variant considérablement

PERIMETRE 2ÈME, 3ÈME ET 4ÈME DEGRE (N'INCLUT PAS LES ÉLÈVES EN TECHNIQUE OU ARTISTIQUE DE TRANSITION)

Explications:

1. Une **OBG (Option de Base Groupée)** désigne une formation de l'enseignement qualifiant (par ex. Mécanicien polyvalent) reconnue (et réglementée) par la FWB et qui peut donc être organisée dans les écoles
2. Une « **occurrence d'OBG** » est une OBG effectivement organisée dans une école (implantation) donnée

Nombre d'occurrences d'OBG et d'apprenants par secteurs pour l'année scolaire 2020-2021, pour l'ensemble des OBG du qualifiant

Distribution des OBG par secteur, #		Occurrences d'OBG par degré, #			Apprenants par degré, # en ordre décroissant				Nombre d'apprenants moyen, # par OBG	par occurrence
		Degré 2	Degré 3		Degré 2	Degré 3	Degré 4			
Services aux personnes	32	37 %	60 %	1.243	36 %	51 %	13 %	41.043	1283	33
Economie	17	40 %	60 %	1.038	43 %	57 %		25.987	1529	25
Industrie	67	44 %	56 %	1.255	48 %	52 %		17.916	267	14
Arts appliqués	20	36 %	64 %	284	42 %	58 %		8.458	423	30
Construction	54	52 %	48 %	997	50 %	50 %		8.409	156	8
Hôtellerie - Alimentation	28	49 %	51 %	487	50 %	50 %		6.118	219	13
Agronomie	34	36 %	64 %		33 %	67 %		4.058	119	15
Sciences appliquées	11	31 %	69 %	137	34 %	66 %		2.493	227	18
Habillement	9	43 %	57 %	56	46 %	54 %		668	74	12
Autre[1]	6	39 %	61 %	92	30 %	70 %	0 %	1.051	195	21
Total	278	42 %	57 %	5.852	41 %	54 %		116.201	418	20

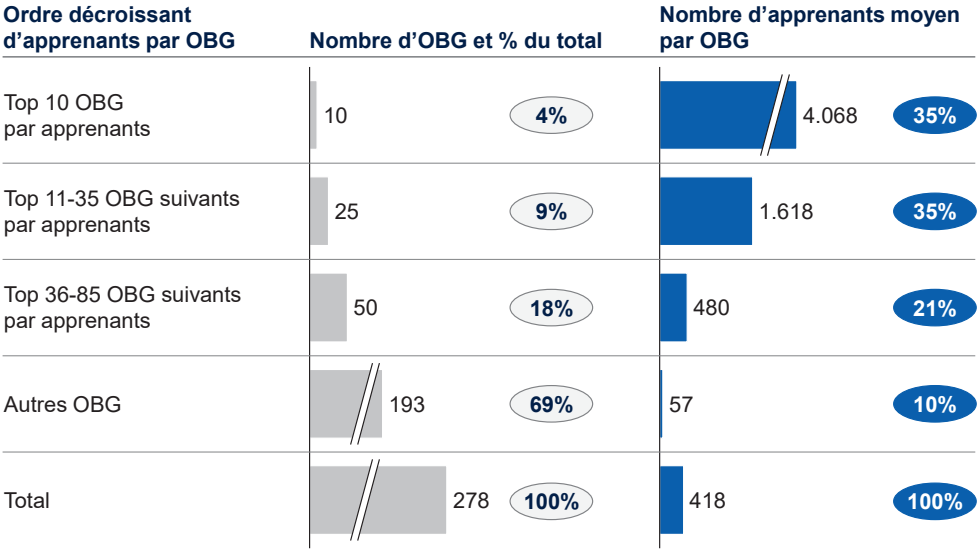
1. Inclus Divers, Beaux-Arts, Humanités Artistiques, un nombre limité de codes NC

Note: Analyse réalisée qui inclus les 7ème années et 4ème degré mais en excluant les apprenants en technique et artistique de transition
Source: Base de données Stat Élèves pour l'année scolaire 2020-2021

Le top 10 des OBG comprend ~35% des apprenants dans l'enseignement qualifiant (2e, 3e et 4e degré)

PERIMETRE 2ÈME, 3ÈME ET 4ÈME DEGRE (N'INCLUT PAS LES ÉLÈVES EN TECHNIQUE OU ARTISTIQUE DE TRANSITION)

xxx Proportion du total d'OBG
xxx Proportion du total d'apprenants



Note: Les OBG sont divisés en tant que tel: les 10 OBG avec le plus d'apprenants, puis les 25 plus importantes et ainsi de suite;
Source: Base de données Stat Élèves pour l'année scolaire 2020-2021

Il existe une **concentration importante des apprenants dans certaines OBG – 13% des OBG** (soit 35 OBG) **comprennent 70% des apprenants**, alors que 69% des OBG (soit 193 OBG) les moins fréquentées comprennent seulement 10% des apprenants

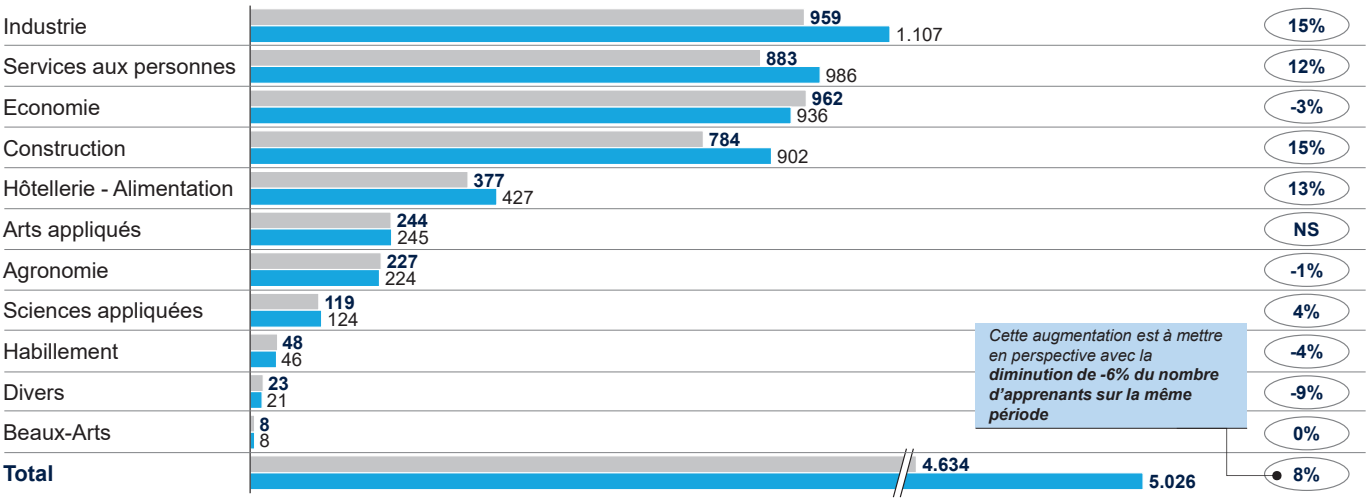
Exemples d'OBG du top 10: techn. sociales/ artistiques, agent d'éducation, mécanicien d'entretien automobile

Le nombre d'occurrences d'OBG n'a pas diminué (à l'inverse du nombre d'apprenants)

PERIMETRE 2ÈME ET 3ÈME DEGRE (N'INCLUT PAS LES ÉLÈVES EN 7E OU DANS LE 4E DEGRÉ, NI LES ÉLÈVES EN TECHNIQUE OU ARTISTIQUE DE TRANSITION)

xxx Changement par rapport à 2015 (en %) 2015-2016 2020-2021

Distribution des occurrences d'OBG par secteurs pour les années scolaires 2015-2016 et 2020-2021, en nombre total



Note: Données pour l'ensemble des OBG du qualifiant excepté pour les 4e degrés, 7e années, ainsi que le technique et artistique de transition. Acronyme: N.S. – Non Signifiant. Codes d'OBG NC exclus.
Source: Base de données Stat Élèves pour les années scolaires 2015-2016 et 2020-2021

En 7e année professionnelle et dans le 4e degré, le nombre d'occurrences d'OBG augmente de 3% entre 2015-16 et 2020-21

PERIMETRE 7ÈME PROFESSIONNEL ET 4ÈME DEGRE (N'INCLUT PAS LES ÉLÈVES DANS LE 2EME ET 3EME DEGRÉ, NI LES ÉLÈVES EN TECHNIQUE OU ARTISTIQUE DE TRANSITION)

xxx Changement par rapport à 2015 (en %)

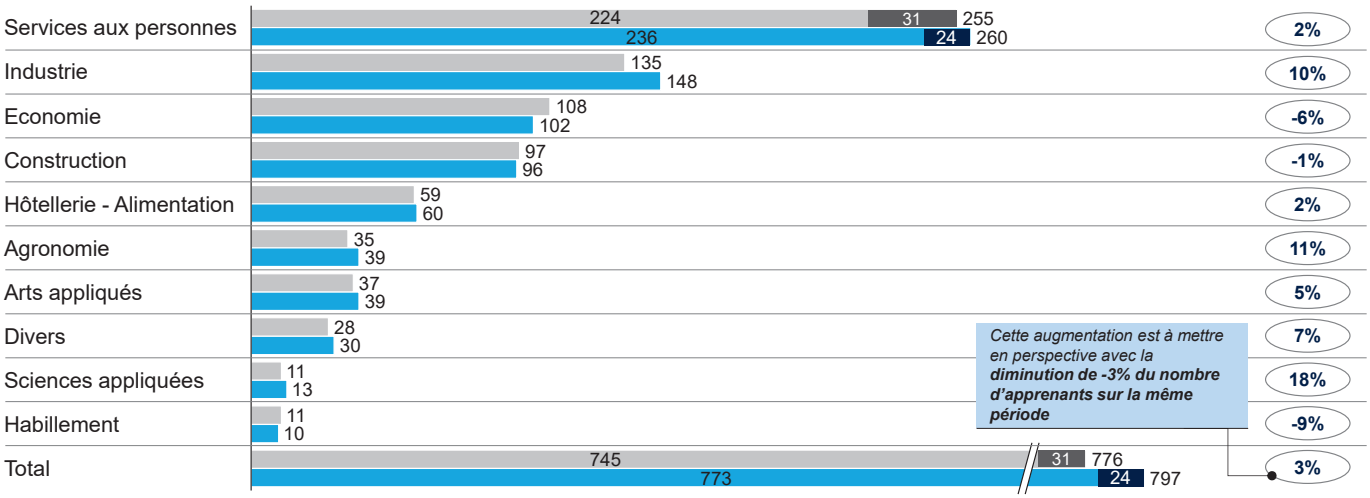
X OBG en 7e TQ[1] et P[2] en 2015-16

X OBG en 7e TQ et P en 2020-21

X OBG en 4e degré (de la 1ère à la 6ème) en 2015-16

X OBG en 4e degré (de la 1ère à la 6ème) en 2020-21

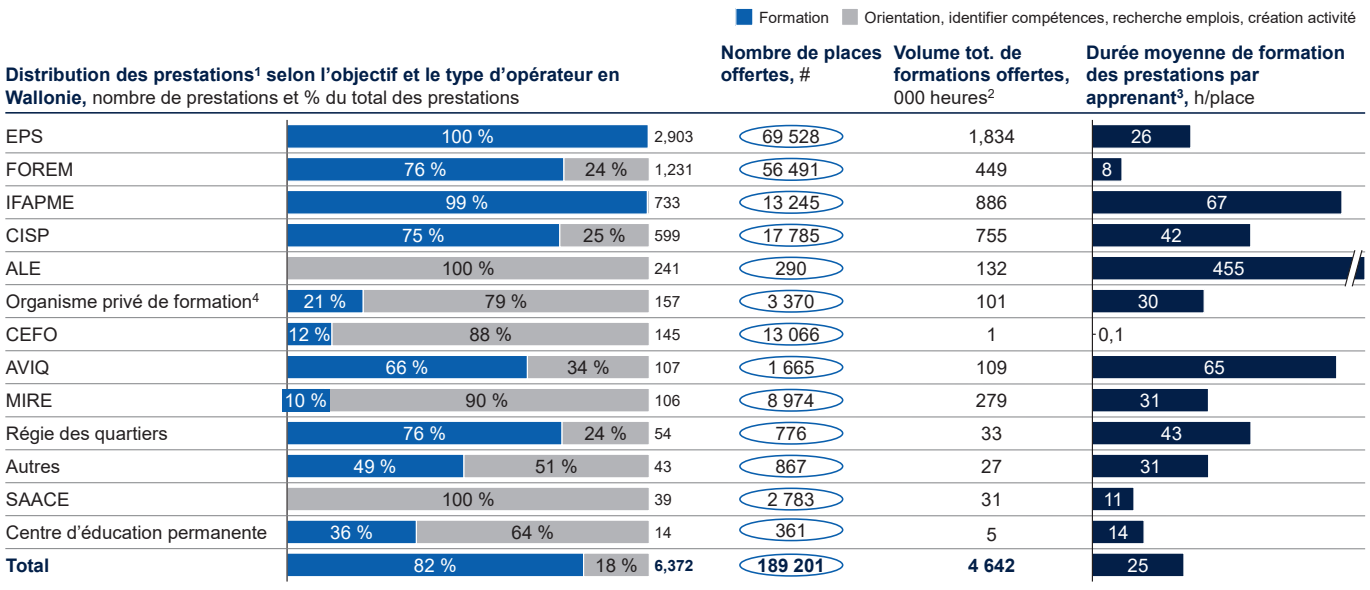
Distribution des occurrences d'OBG par secteurs pour les années scolaires 2015-2016 et 2020-2021, en nombre total



1. Technique de qualification
2. Professionnel

Note: Données pour l'ensemble des OBG du qualifiant excepté pour les 4e degrés, 7e années, ainsi que le technique et artistique de transition. Acronyme: N.S. – Non Signifiant. Codes d'OBG NC exclus.
Source: Base de données Stat Élèves pour les années scolaires 2015-2016 et 2020-2021

Formation professionnelle (illustration pour la Wallonie sur base des données de FORMAPASS) – Un paysage de formation diversifié en termes d'opérateurs, durée et type de formations



Chiffres issus de la base de données FORMAPASS du Forem remplies sur base volontaire pas les opérateurs: certaines formations ne sont pas systématiquement encodées

1. Une prestation est une formation et prestation d'insertion socio-professionnelle. 2. Valeur approximative calculée en prenant la moyenne de chaque fourchette d'heures de formation (p.ex., pour des formations de 7h-30h, un chiffre moyen de 18h30 est utilisé); 3. Ratio théorique probablement sous représenté du à l'absence de nombre d'apprenants exact; 4. P.ex. les ASBL qui offrent des formations
Acronymes: CEFO: Carrefour Emploi Formation Orientation; EPS: Enseignement de promotion sociale; CISP: Centre d'insertion socioprofessionnelle; AVIQ: Agence pour une Vie de Qualité; MIRE: Mission Régionale pour l'Emploi; SAACE: Structure d'Accompagnement à l'Autocréation d'Emploi; ALE: Agence Locale pour l'Emploi.
Source: données FORMAPass 2021

Contenu de ce chapitre

1 : Offre de formation

2 : Réponse aux besoins sociétaux en talents

2.1 : Alternance – Couverture métiers

2.2 : Taux de couverture des métiers en pénurie

2.3 : Couverture géographique de l'offre

3 : Efficience de l'offre

4 : Impact de la proximité de l'offre sur la participation des apprenants

Messages clés : Réponse aux besoins sociétaux en talents

Alternance – « Couverture » métier et secteur de l'offre

Le constat de la couverture des métiers et de l'offre en Wallonie et à Bruxelles est nuancé. De manière générale, il semblerait que moins de métiers soient offerts en alternance que d'en d'autres pays (sur les 320 métiers offerts comme formation en alternance en Allemagne, 56% sont offerts en alternance en Wallonie et à Bruxelles; l'analyse des données du qualifiant va dans le même sens: ~38% des options (OBG) sont organisées uniquement dans le plein exercice). En outre, **l'alternance est concentrée sur les métiers de niveau de qualification moyen (80% des métiers couverts) et bas alors qu'elle est tout aussi développée au sein des professions à haut niveau de qualification (et dans l'enseignement supérieur) dans certains autres pays (vs couverture de ~70% en Wallonie et à Bruxelles).** Toutefois, ces analyses doivent être nuancées: la grande majorité des métiers avec de grands volumes de diplômés dans les systèmes où l'alternance est plus développée sont également offerts en Wallonie et à Bruxelles (24 des 26 métiers qui ont les plus gros volumes de diplômés en Allemagne sont déjà offerts comme formation en alternance en Wallonie et à Bruxelles). **Le sous-développement de l'alternance n'est donc pas, au niveau strictement quantitatif, attribuable majoritairement à une couverture métier insuffisante.**

Taux de couverture des métiers en pénurie

- **Dans l'enseignement qualifiant en général (plein exercice et alternance):** La grande majorité des métiers en pénurie identifié par le Forem et Actiris et relevant potentiellement du qualifiant sont déjà couvert par l'offre d'OBG: sur 59 métiers en pénurie du Forem/Actiris qui relèvent potentiellement du périmètre du qualifiant, 51 sont déjà offerts
- **Dans la formation professionnelle** en général: Un constat analogue ressort des analyses réalisées par le Forem et Actiris sur leur propre offre de formation et celles de leurs partenaires (l'offre de formation couvre de ~70 à 80% des métiers identifiés comme « critique », « en pénurie » ou « en tension »)

« **Couverture » géographique de l'offre – Wallonie**

Si la plupart des métiers en pénurie semblent couverts par l'offre, de manière générale, les analyses de couverture géographiques indiquent une possibilité d'améliorer la couverture géographique de l'offre. Les analyses ci-dessous devraient cependant être affinée pour valider la pertinence des métiers en pénurie non couverts au niveau local.

- **Alternance** – Des formations en alternance[1] sont offertes dans tous les arrondissements. Cependant: (a) le taux d'apprenants en alternance varie par arrondissement de 1% à 3,6% sur le territoire de la Wallonie et de Bruxelles, (b) 23 métiers (dont 6 en pénurie) sur 60 sont offerts en formation seulement dans 1 ou 2 bassins (périmètre Wallonie - offre IFAPME et CEFA conjointe). Une analyse plus approfondie est nécessaire (l'absence de certaines OBG dans certains arrondissements pouvant refléter le tissu économique local)
- **Qualifiant (plein exercice et alternance)** – 62 OBG (Options de Bases Groupées) sur ~213 (dans le 2ème et 3ème degrés) sont offertes dans le qualifiant dans 1 ou 2 bassins seulement.
- **Formation professionnelle en général** – 36% des métiers sont offerts en formation qualifiante dans 1 ou 2 bassins seulement

1. Formations en alternance dans le périmètre du « contrat d'alternance » des CEFA, IFAPME, EFP

Contenu de ce chapitre

1 : Offre de formation

2 : Réponse aux besoins sociétaux en talents

2.1 : Alternance – Couverture métiers

2.2 : Taux de couverture des métiers en pénurie

2.3 : Couverture géographique de l'offre

3 : Efficience de l'offre

4 : Impact de la proximité de l'offre sur la participation des apprenants

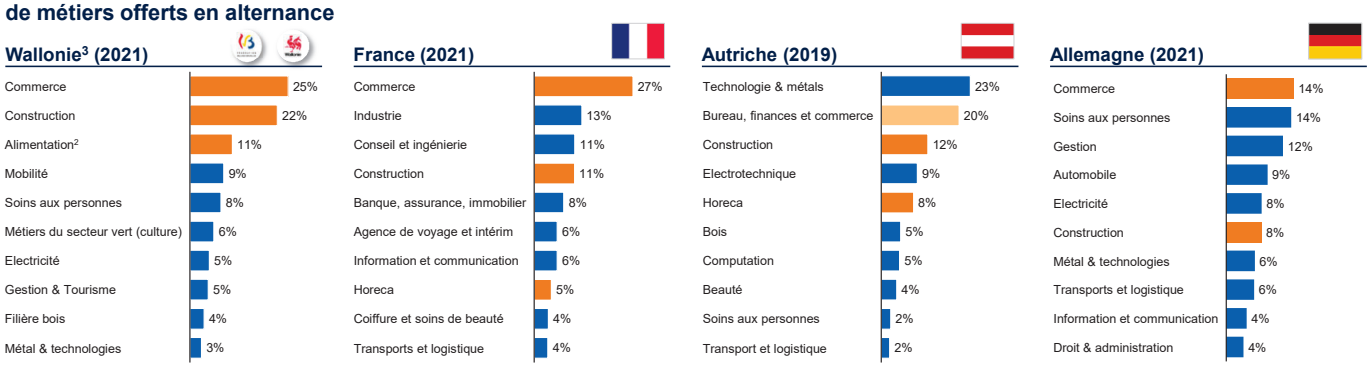
Scope de l'analyse: Région wallonne

RAPPEL – De manière générale, il semblerait de prime abord que moins de métiers soient offerts en alternance **pour jeunes** en Wallonie et à Bruxelles que dans d'autres pays

PERIMETRE: IFAPME (HORS FORMATION POUR ADULTE) ET CEFA (WALLONIE)

Nombre d'apprenants inscrits[1] en enseignement/formation en alternance pour jeunes dans le top 10 des secteurs et nombre de métiers offerts en alternance

Top 3 des secteurs en FWB et Wallonie



~70* Métiers offerts en formation en alternance [1]

*en incluant les formations adultes plus de secteurs et métiers sont couverts (150)

En Wallonie, l'alternance pour jeunes est **concentrée sur 3 secteurs**

~250 Métiers offerts en formation en alternance

En France, l'alternance semble couvrir un nombre plus large de métiers **plus orientés vers les services**

~200 Métiers offerts en formation en alternance

En Autriche, l'offre est plus orientée vers la **technologie, le travail du métal et l'électrotechnique**

~320 Métiers offerts en formation en alternance

En Allemagne, l'offre **est moins concentrée** sur quelques secteurs dominants

Réserves: (1) si on rajoute l'offre d'enseignement en alternance pour adultes à l'IFAPME, le nombre de métier couvert est plus élevé (**>150**[2]): voir plus bas, (2) quand on se concentre sur les métiers offerts à l'étranger pour les publics jeunes (comparables à l'alternance en Belgique), l'offre dans les pays de comparaison est parfois plus restreinte que ce qui est indiqué ci-dessus et plus concentrée sur des métiers comparables à ceux offerts en Belgique, (3) l'absence de table de correspondance métier comparable entre opérateur implique que la comparabilité des données est sujette à caution

Limitations en termes de comparaison des secteurs et métiers du fait des nomenclatures non-harmonisées

Comparabilité des métiers à affiner

1. Métiers actifs entre 2016-22, c'est-à-dire pour lesquels il y avait des contrats d'alternance actifs | 2. Y compris l'horeca
2. Chiffre approximatif en l'absence de table de correspondance officielle.
3. CEFA Wallon et IFAPME, uniquement la formation en apprentissage pour jeunes

Source: OFFA (2016-21), DORES ARES (2021), Austrian Apprenticeship System (2019); Le Parisien; Azubiyo; 1jeune1solution.gouv.fr (2022), BIBB (2021)

CEFA – L'analyse des données du qualifiant va dans le même sens: ~38% des options (OBG) sont organisées uniquement dans le plein exercice

xx % Proportion du total

PERIMETRE: CEFA (TOUS)

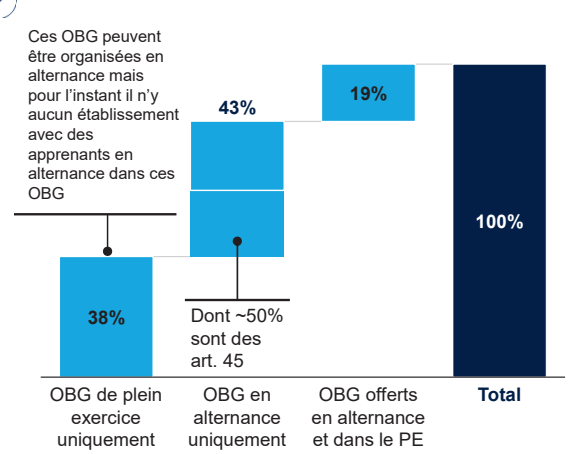
Explication

Tous les **programmes d'enseignement secondaire qualifiant** font l'objet d'une **codification** appelée « options de base groupées » ou **OBG.**

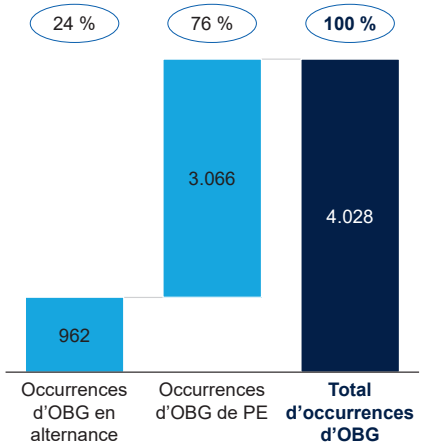
Les **OBG** peuvent êtres **organisées dans plusieurs écoles ou implantations**. Chaque **occurrence** est une OBG organisée dans une école donnée.

L'analyse montre les OBG qui sont organisées (1) uniquement en plein exercice, (2) uniquement en alternance, (3) à la fois en alternance et plein exercice

Nombre d'OBG organisées en alternance, en plein exercice ou les deux en 2020-2021[1]



Nombre d'occurrences d'OBG organisées en alternance ou en plein exercice en 2020-2021[1], # d'occurrences



1. Analyse réalisée en excluant les 7ème années, 4ème degré et les apprenants techniques et artistiques de transition, les OBG transformées ont étés remplacées par leur équivalentes mises a jour

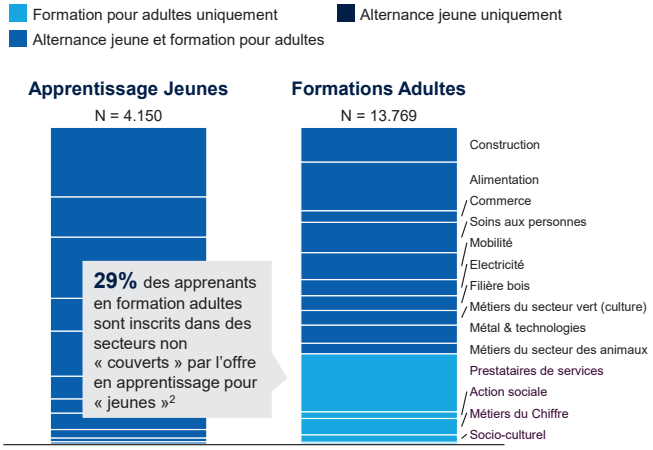
Acronymes: OBG: options de base groupées; PE: plein exercice. Source: Base de données Stat Élèves pour l'année scolaire 2020-2021

L'analyse doit cependant être nuancée par le fait que l'offre d'alternance est complétée par les formations pour adultes – Exemple pour l'IFAPME

PERIMETRE: IFAPME (formations jeunes et adultes)

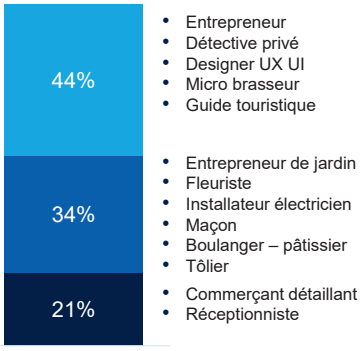
29% des apprenants en formation pour adultes sont dans des secteurs pour lesquels il n'y a pas de formation équivalente pour jeunes

Pourcentage des apprenants inscrits[1] par secteur (2021-22)



44% des métiers sont offerts seulement en formation pour adultes[1]

Pourcentage des métiers offerts en alternance vis-à-vis en formation pour adultes (2021-22)



Pour comparer avec les autres pays, il est nécessaire d'inclure les formations pour adultes offertes en alternance. Toutes les formations adultes (chefs d'entreprise + encadrement) peuvent être en l'alternance avec l'outil convention de stage)

Méthodologie: Pourcentage des inscrits par secteur: En additionnant les inscriptions par secteur pour l'apprentissage jeune et formations adultes (COEN, Chef d'entreprise et Année préparatoire) **Pourcentage de métiers offerts en alternance vs en formations pour adultes:** En comparant les codes ROME-V3 associés aux formations proposées par l'IFAPME, on calcule le nombre de métiers qui sont proposés par type de formation, ensuite on regarde le nombre d'inscription dans ces métiers. Réserves car certaines formations peuvent avoir le même code ROME-V3.

1. Qui peuvent ou non être organisées en alternance | 2. Ce qui peut être du, en partie, à des conditions d'accès différentes ou des attendus différents des entreprises

Source: IFAPME (Inscription et mapping ROMEV3 – 2021-22) | Chiffres clés IFAPME 21-22

CEFA, EFP et IFAPME (jeunes et adultes) - Sur les 320 métiers offerts comme formation en alternance en Allemagne, 56% sont offerts en alternance en Wallonie et à Bruxelles (jeunes ou adultes)

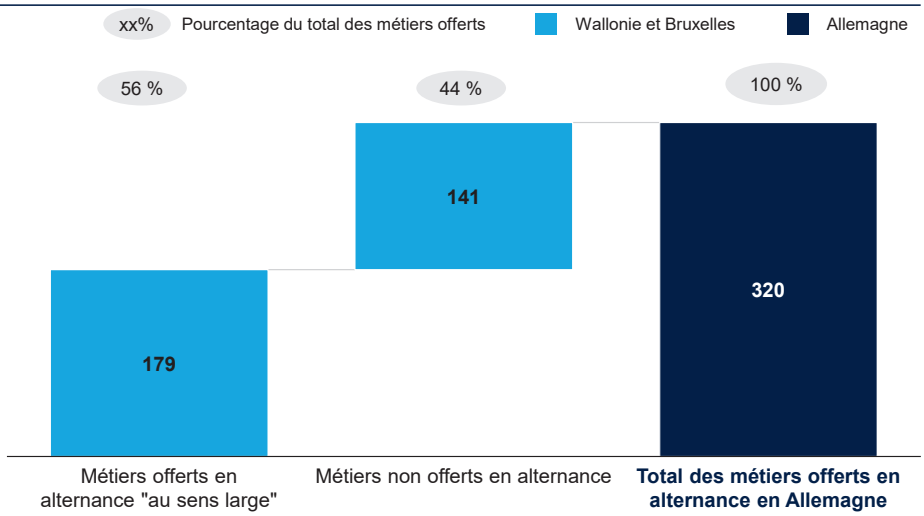
PERIMETRE: IFAPME, EFP[1] ET CEFA (formations jeunes et adultes)

Méthodologie

- Matching manuel des métiers offerts en Allemagne avec ceux offerts en Belgique
- Inclusions des données pour les formations jeunes et adulte de l'IFAPME, EFP/SFPME et CEFA

Limitations en termes de comparaison des métiers du fait des nomenclatures non-harmonisées entre pays | « Matching » manuel peut impliquer certaines erreurs humaines | Ne considère pas les métiers offerts en Wallonie et à Bruxelles et non Allemagne | N'inclut pas toutes les formations existantes en Wallonie et à Bruxelles

Pourcentage des formations en Allemagne également disponibles en Wallonie et à Bruxelles (en formation en alternance au sens large)



1. Sur base des données disponibles publiquement

Source: Rangliste 2021 der Ausbildungsberufe; OFFA (base de données contrats d'alternance); site officiel de l'EFP

Cependant, si on se concentre sur les niveaux de compétence bas et moyens, le taux de couverture est plus élevé (~80% pour les niveaux moyens)… traduisant le focus historique de l'alternance sur les « classes moyennes »

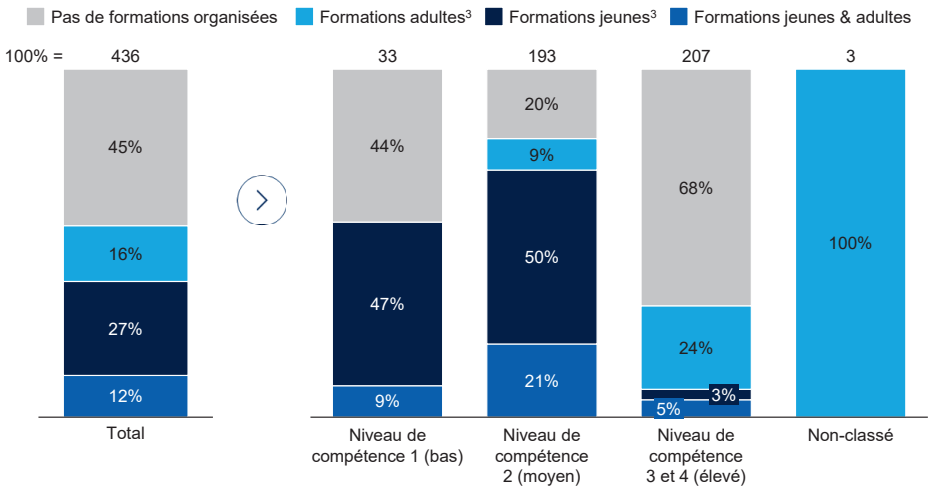
PERIMETRE: IFAPME, EFP[1] ET CEFA (formations adultes et formations jeunes)

Méthodologie

- Chaque métier offert en alternance a été manuellement « matché » avec la classification des occupations de l'Organisation Internationale du Travail (OIT, ISCO 08)[1]
- L'ISCO 08 associe un niveau de compétence à chaque occupation
- On calcule ensuite la part du total des occupations du répertoire ISCO « couverte » par l'offre en alternance par niveau de compétence

Limitations en termes de comparaison des métiers du fait des nomenclatures non-harmonisées | Tous les métiers ne conviennent pas nécessairement pour une formation en alternance ou n'existent pas en Wallonie et à Bruxelles

Pourcentage des métiers couverts par l'alternance « au sens strict » et par les formations adultes par niveau de compétence[4] comme défini par l'ILO sous la classification ISCO 08[2], en Wallonie et à Bruxelles



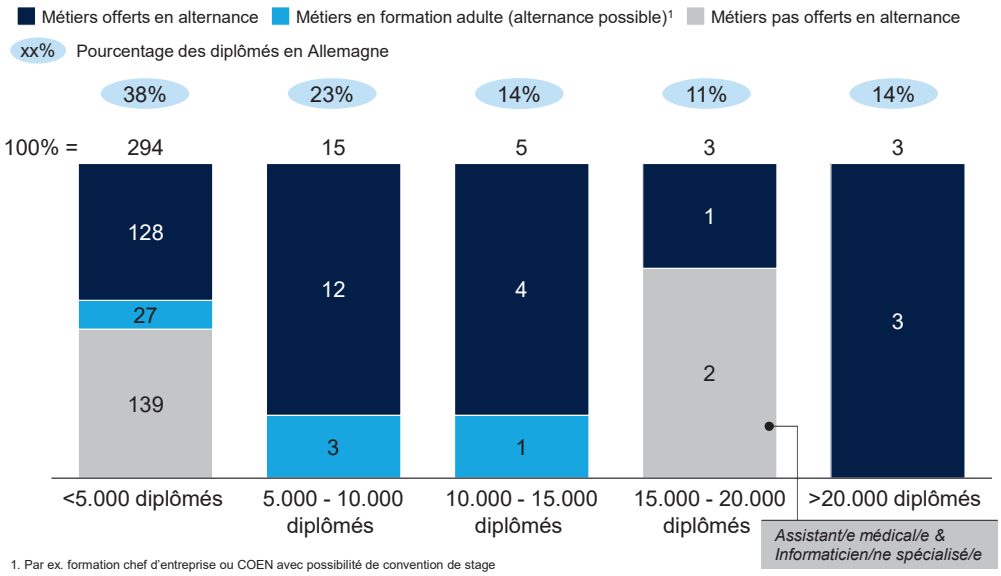
1. Certains métiers non applicables en Wallonie et à Bruxelles ont été enlevés (tels que chefs de village) | 2. l'ensemble des métiers géographiquement et temporellement pertinents dans un contexte de formation | 3. Adultes: formations à partir de 18 ans, jeunes: formations avant 18 ans | 4. Niveau de compétence défini par l'étendue de la complexité et des tâches pour un métier donné, par ex. niveau 1: occupations élémentaires, niveau 2: agriculteur, niveau 3 et 4: managers

Sources: ILO – ISCO 08; OFFA (base de données des contrats d'alternance); CEFA; site officiel de l'IFAPME; site officiel de l'EFP

En outre, 24 des 26 métiers qui ont les plus gros volumes de diplômés en Allemagne sont déjà offerts comme formation en alternance en Wallonie et à Bruxelles

PERIMETRE: IFAPME, EFP[1] ET CEFA (formations adultes et formations jeunes)

Pourcentage de métiers disponibles ou non en alternance, Wallonie et Bruxelles (EFP, IFAPME, CEFA; adultes et jeunes), par nombre de diplômés en Allemagne



1. Par ex. formation chef d'entreprise ou COEN avec possibilité de convention de stage

Source: Rangliste 2021 der Ausbildungsberufe; OFFA (base de données contrats d'alternance); CEFA; site officiel de l'EFP

Seuls deux métiers avec plus de 5.000 diplômés par an ne sont pas offerts en Belgique:

- **Informaticien/ne spécialisé/e** (3% du nombre total de diplômés en Allemagne)
- **Assistant/e médical/e** (3% du nombre total de diplômés en Allemagne)

Méthodologie

- Matching manuel des métiers offerts en Allemagne avec ceux offerts en Belgique
- Distinction entre les formations en alternance au sens strict et les autres types de formation pouvant se faire en alternance (par ex. CE, COEN)

Limitations en termes de comparaison des métiers du fait des nomenclatures non-harmonisées entre pays | « Matching » manuel peut impliquer certaines erreurs humaines | Ne considère pas les métiers offerts en Wallonie et à Bruxelles et non Allemagne | N'inclut pas toutes les formations existantes en Wallonie et à Bruxelles

Contenu de ce chapitre

1 : Offre de formation

2 : Réponse aux besoins sociétaux en talents

2.1 : Alternance – Couverture métiers

2.2 : Taux de couverture des métiers en pénurie

2.3 : Couverture géographique de l'offre

3 : Efficience de l'offre

4 : Impact de la proximité de l'offre sur la participation des apprenants

Rappel : tant le Forem qu'Actiris publient une liste des métiers en pénurie dans leur région

Forem

Le Forem publie chaque année une liste des **métiers en tension** de recrutement en Wallonie

Ces métiers en tension se décomposent en deux parties:

- Les **métiers en pénurie** (de main d'œuvre), caractérisés par un manque de candidats
- Les **fonctions critiques**, caractérisés par d'autres difficultés de recrutement

La liste 2021 comprenais 126 métiers, dont:

- 76 métiers en pénurie
- 50 autres fonctions critiques

Actiris

Actiris publie de son côté via view.brussels un inventaire des **fonctions critiques** en Région bruxelloise, correspondant à des processus de recrutement trop long

Ces fonctions peuvent être critiques pour trois causes principales:

- facteurs **quantitatifs**, où il manque des candidats
- facteurs **qualitatifs**, où les profils ne répondent pas aux attentes des employeurs
- facteurs de **conditions de travail** (réelles ou perçues) – p.ex. salaires, stress, pénibilité

La liste 2020 (publiée en 2021) comprends 111 métiers, dont (de façon non-exclusive):

- 61 ont des facteurs quantitatifs
- 84 ont des facteurs qualitatifs
- 31 ont des problèmes de conditions de travail

La notion de métiers ou fonctions critiques, en pénurie ou en tension correspondent à des définitions différentes entre les acteurs

Dans la suite du document, nous considérons les métiers en pénurie comme étant :

- les métiers en pénurie de main d'œuvre du Forem
- les métiers en tension quantitative d'Actiris

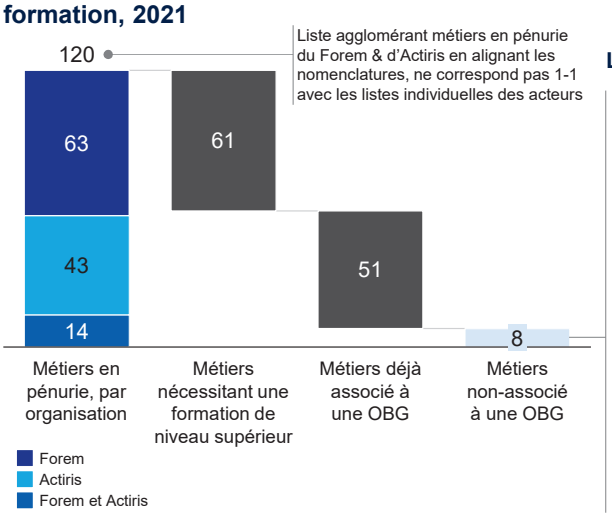
Une liste commune Actiris-Forem a été générée en agglomérant et alignant les deux listes[1]. Du aux différences de nomenclatures, cette liste peut ne pas correspondre un-pour-un aux listes de ces deux acteurs prix séparément.

1. Des métiers similaires ont été également fusionnés (p.ex. fusion des conducteur de poids lourds permis C et CE)

Source: Liste des fonctions critiques et des métiers en pénurie 2021 du Forem; liste 2020 Actiris

Dans l'enseignement, la grande majorité des métiers en pénurie identifiés par le Forem et Actiris et relevant potentiellement du qualifiant sont déjà couverts par l'offre d'OBG

Détail des métiers en pénurie (tension quantitative) par organisation et type de formation, 2021



Liste des métiers correspondants[1]

- Fontainier/Poseur de conduites d'eaux
- Installateur en système de sécurité/ Technicien de réseaux de communication
- Mécanicien poids lourds/Mécanicien d'entretien pour les camions
- Monteur d'échafaudages
- Tuyauteur industriel/Tuyauteur
- Chaudronnier tôlier/Tôlier industriel
- Employé de compagnie d'assurance
- Gestionnaire sinistres

1. Bien que n'ayant pas d'OBG, certains de ces métiers sont offerts sous forme de complément (formation sans certificat, nécessitant une 5ème ou 6ème année dans l'enseignement professionnel ou de technique de qualification)

Source: Base de données Stat Élèves pour les années scolaires 2015-2016 et 2020-2021; Liste des métiers/fonctions critiques en pénurie en Wallonie, Forem 2021; Analyse des fonctions critiques en RBC, Actiris, Décembre 2021; Correspondance entre les métiers en pénurie et les OBG ainsi qu'avec les niveaux d'enseignement effectué avec l'aide de l'OQMT

Conclusion

De 120 métiers en pénurie identifiés par le Forem et Actiris, 61 relèvent de l'enseignement supérieur

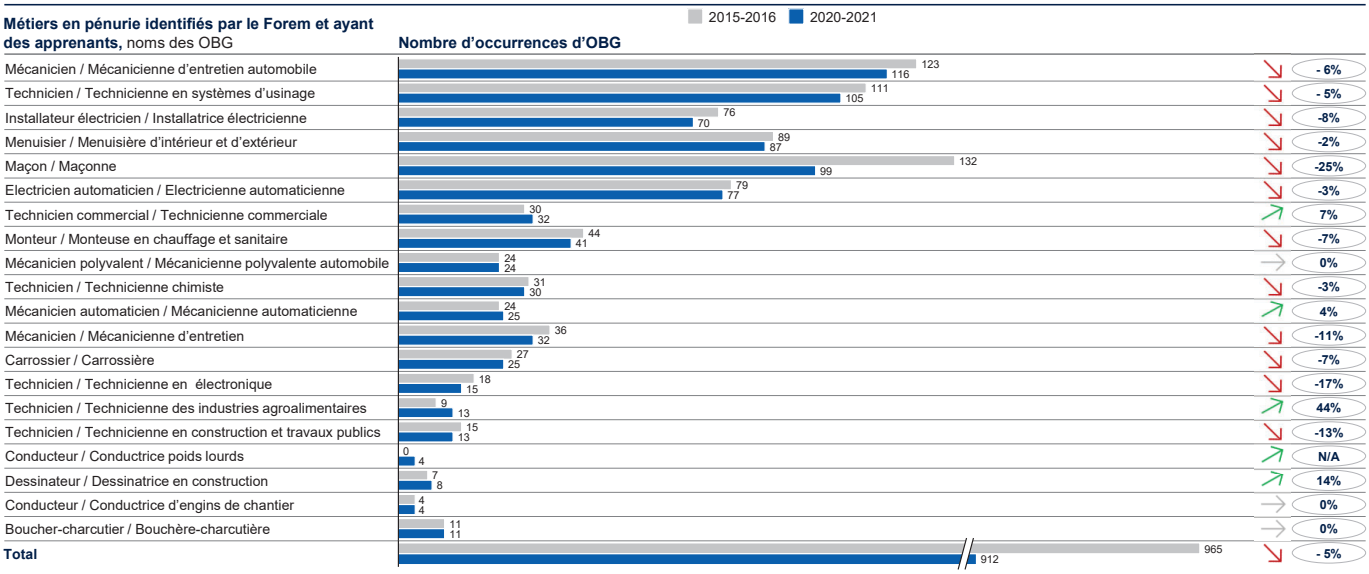
Parmi les autres, 51 sont déjà associé à une OBG qui forme à ces métiers

Les 8 restant ont été identifiés comme pouvant potentiellement être offerts dans l'enseignement qualifiant, bien que certains soient déjà couverts par des compléments

Les listes des métiers/fonctions critiques du Forem et d'Actiris variant chaque année, les résultats peuvent différer légèrement d'une année à l'autre

Cependant, le nombre d'occurrences d'OBG a diminué pour la majorité des métiers en pénurie identifiés par le Forem et Actiris entre 2015-2016 et 2020-2021

Parmi les 49 OBG qui correspondent à des métiers en pénurie du Forem et d'Actiris, les 20 plus importants par nombre d'apprenants sont décrits

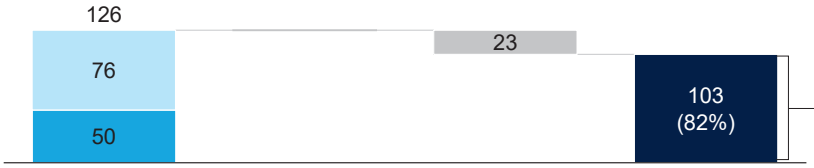


Note: Analyse réalisée en excluant les 7ème années et le 4ème degré du secondaire, ainsi que le technique et artistique de transition. Source: Base de données Stat Élèves pour les années scolaires 2015-2016 et 2020-2021. Liste des métiers/fonctions critiques en pénurie en Wallonie, Forem 2021. Analyse des fonctions critiques en RBC, Actiris, Décembre 2021

Le Forem et Bruxelles Formation proposent des formations couvrant de l'ordre de 80% des fonctions critiques et métiers en pénurie

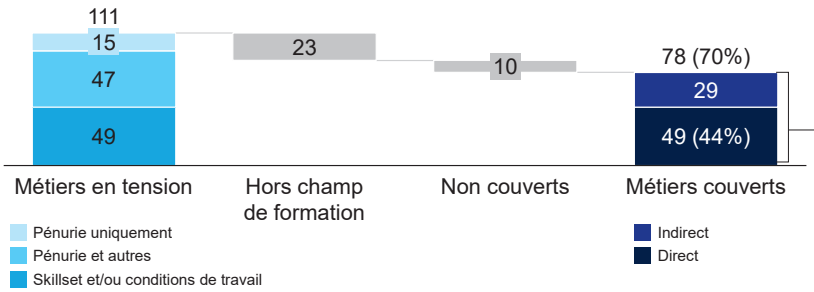
Détails des métiers en tension de recrutement et des formations correspondantes

Forem



Le Forem propose des formations a plus de 80% des métiers

Actiris / Bruxelles Formation



Bruxelles Formation propose des formations a 78 métiers en tension, soit 89% de ceux dans son champ de formation[1] et 70% du total

Les formations directes couvrent 49 métiers en tension, soit 56% de ceux dans son champ de formation[1] et 44% du total

1. Excluant les métiers qui n'entrent pas dans le champ des formations professionnelles (p.ex., médecin, ingénieur, pharmaciens)

Source: CP Liste des métiers en pénurie 2021 (Forem); Analyse des fonctions critiques 2020 en Région de Bruxelles-Capitale (Actiris)

Contenu de ce chapitre

1 : Offre de formation

2 : Réponse aux besoins sociétaux en talents

2.1 : Alternance – Couverture métiers

2.2 : Taux de couverture des métiers en pénurie

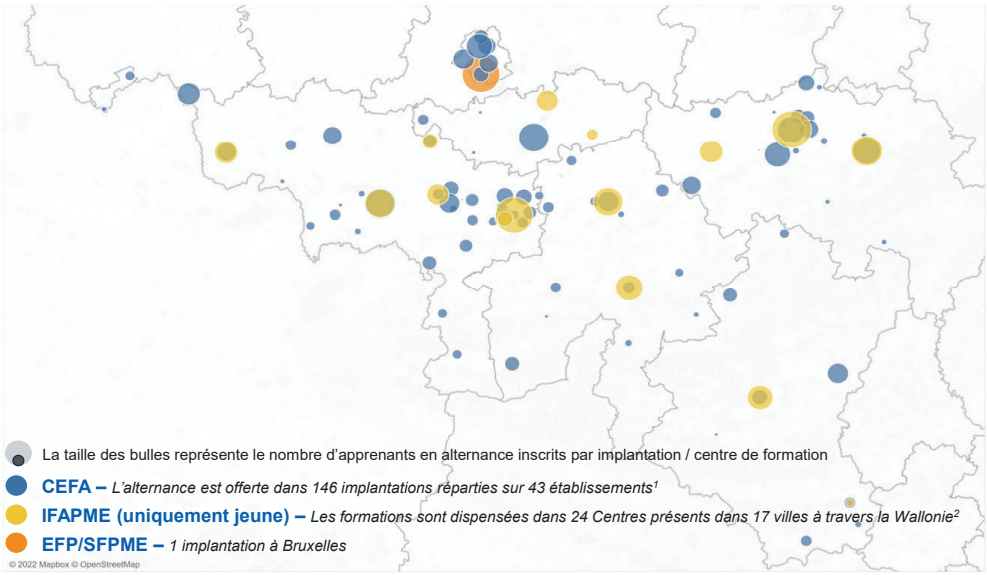
2.3 : Couverture géographique de l'offre

3 : Efficience de l'offre

4 : Impact de la proximité de l'offre sur la participation des apprenants

Alternance – Des formations en alternance « jeune » sont proposées dans tous les arrondissements

Répartition géographique des lieux de formation des apprenants inscrits en alternance



1. FELSI et CECP n'offrent pas ou très peu d'enseignement en alternance
2. Les centres de Gembloux et Marloie ne proposent pas ou très peu de formation en apprentissage jeune et ne sont donc pas visibles sur la carte; le centre de Grâce-Hollogne est consolidé avec celui de Liège, auquel il est rattaché directement

Source: IFAPME (2021-22) - Apprenants inscrits aux cours en apprentissage comptabilisés au 31/12 de l'année de formation visée par centre IFAPME, EFP (Rapport d'activité 2020), CEFA (Stat Elève 2021-22)

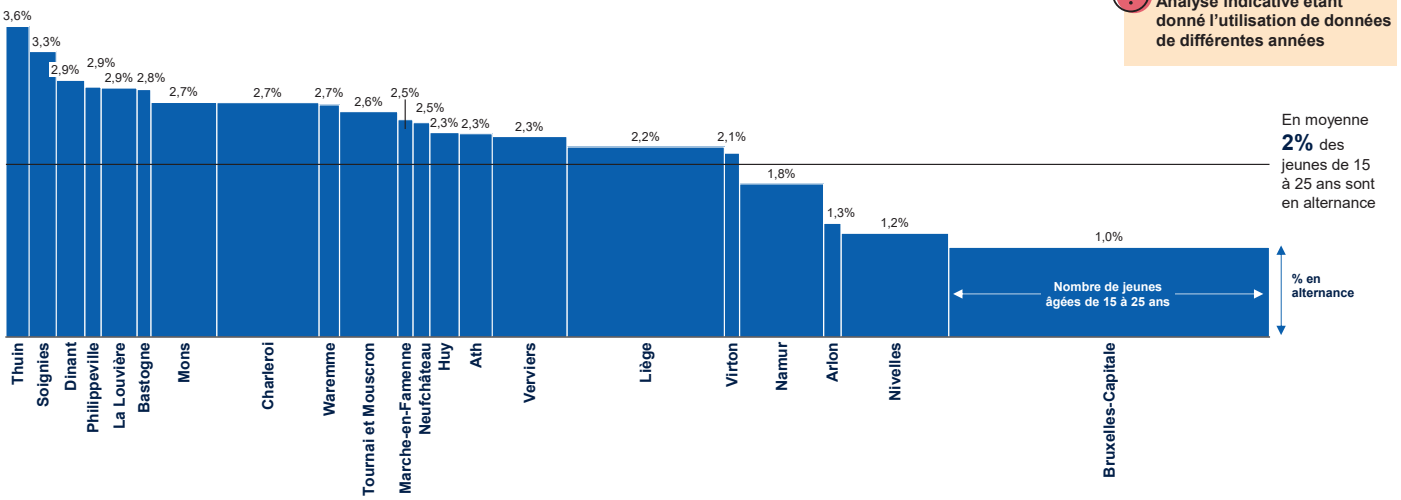
- En 2021-22, l'alternance est organisée au sein de **43 CEFA** (146 implantations à travers 3 réseaux[1]) et le réseau **IFAPME** couvrant 17 villes à travers **24 centres**
- Les implantations des **CEFA couvrent tous les arrondissements**, incluant certaines zones rurales peu peuplées
- Les implantations de l'**IFAPME** couvrent tous les bassins, mais **13 des 20 arrondissements wallons**, dans l'ensemble **concentrées dans les villes de taille moyenne ou grande**

Alternance jeune – Le pourcentage des jeunes de 15 à 25 ans en alternance varie de 1 à 3,6% entre les différents arrondissements

PERIMETRE: CEFA , EFT et IFAPME (hors formation pour adulte)

% de jeunes de 15 à 25 ans en alternance au sens strict[1] par arrondissement de domicile[2], par rapport à la population totale âgée de 15 à 25 ans en 2021

Analyse indicative étant donné l'utilisation de données de différentes années



1. Ne comprend que les apprenants en alternance au sens strict (sous contrat d'alternance), c'est-à-dire ne comprend pas les apprenants suivant une formation de chef d'entreprise ou une formation alternée. | 2. Calculé sur base du code postal de domicile des apprenants.

Note: IFAPME (2020-21) - Apprenants inscrits aux cours en apprentissage comptabilisés au 31/12 de l'année de formation visée par centre IFAPME, EFP (Rapport d'activité 2020), CEFA (Statélève 2021-22)

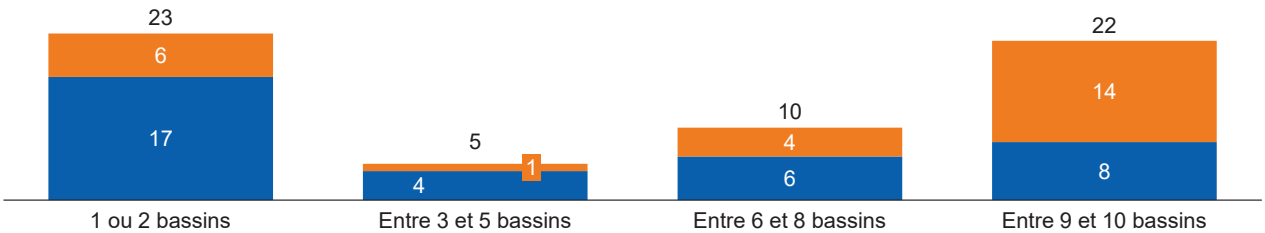
Source: STATBEL – population 2021, IFAPME (2021-22), CEFA (2020-21), EFP/SFPME (2018)

Scope de l'analyse: Région wallonne

Alternance jeune en Wallonie – 23 métiers (dont 6 en pénurie) sont offerts en formation dans 1 ou 2 bassins

PERIMETRE: CEFA (Wallonie) et IFAPME (hors formation pour adulte)

Nombre de métiers par couverture géographique (2021-22)



Exemples de métiers

1 ou 2 bassins	Entre 3 et 5 bassins	Entre 6 et 8 bassins	Entre 9 et 10 bassins
Immobilier, Assistant publicitaire, **Maintenance, Industrie alimentaire,** Maintenance horti. et agri., Complément en vente, **Vitrerie, Gestionnaire chantier**, Encodeur de données, Opticien, Technicien prothèse dentaire, **Conducteur d'engins de construction,** Douanes, Tailleur pierre, Poissonnier, Laborantin, Batelier, **Conseiller commercial**, Enseignes lumineuses, Plasturgie, Gestionnaire de vente, Musique	Frigoriste, Forêt, **Technicien en systèmes d'usinage,** Maroquinier / Cordonnier, Ferronnier	Fleuriste, **Carreleur,** Esthétique, **Plafonneur, Mécanicien d'entretien - automation,** Aide familiale, Soin, Eleveur, Aide ménager / collectivité, **Voiriste**	Commerçant / vendeur, **Maçon,** Horticulture et jardins, **Boucher, Mécanique, Boulanger, Restaurateur / Bar, Monteur / installateur de chauffage, Réparateur informatique,** Coiffeur, Magasinier, **Mécanicien Cycle,** Soins animaliers, **Menuisier, Electricien, Soudeur,** Auxiliaire de magasin, **Carrossier,** Gestionnaire / auxiliaire administratifs, Peintre, **Couvreur, Cuisinier de collectivité**

1. Liste de métiers en pénurie réalisée sur base d'un alignement entre la liste du Forem (2021) et celle d'Actiris (2020); dû aux différences de nomenclatures, cette liste peut ne pas correspondre un-pour-un aux listes de ces deux acteurs prix séparément; ces listes variant chaque année, les résultats peuvent différer légèrement d'une année à l'autre

En l'absence d'une nomenclature harmonisée des métiers entre opérateurs, analyse réalisée sur base de la nomenclature de l'OFFA

Limitation possible: existence de distinctions plus fines des métiers dans les formations des opérateurs. Possibilité de réaliser une analyse à un niveau plus précis en cours d'investigation.

Les **données EFP/SFPME et des CEFA bruxellois** ne sont pas intégrées dans la base de données de l'OFFA et ne sont donc pas prises en compte dans cette analyse

Source: OFFA (Base de données des contrats d'alternance actifs en 2021-22)

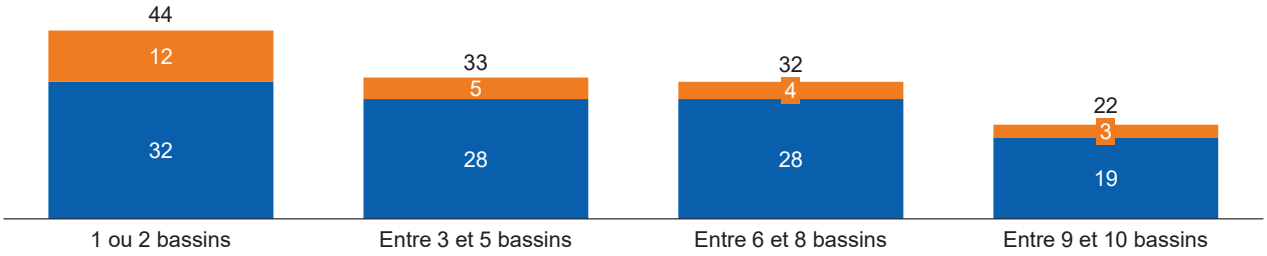
Scope de l'analyse: Région wallonne

Alternance CEFA Wallonie – 44 OBG (dont 12 « en pénurie ») sont offerts en formation dans l'alternance dans 1 ou 2 bassins seulement

PERIMETRE: CEFA (Wallonie)

Métiers en pénurie[1]

Nombre d'OBG par couverture géographique dans l'alternance (2020-21)



	1 ou 2 bassins	Entre 3 et 5 bassins	Entre 6 et 8 bassins	Entre 9 et 10 bassins
Exemples de métiers	Agent agricole polyvalent, **Opérateur de production en industrie alimentaire,** Ferronnier, Horticulture et maintenance du matériel, **Mécanicien d'entretien automobile**, Poseur de couvertures non métalliques, Carreleur, **Menuisier d'intérieur et d'extérieur,** Garçon de restaurant, Cuisinier de collectivité, Etalagiste, **Monteur en chauffage et sanitaire, Maçon,** Technicien en comptabilité	Palefrenier, Groom-lad, **Tôlier en carrosserie, Technicien en climatisation et conditionnement d'air, Carreleur chapiste,** Aide-électricien, Assistant en soins animaliers, Monteur de pneus – aligneur, Peintre Décorateur, Aide ménagère, Aide familial	Agent qualifié dans les métiers du cheval, **Installateur électricien,** Réparateur multimédia, **Electricien automaticien, Technicien en maintenance de systèmes automatisés industriels,** Chef de cuisine de collectivité	Peintre en carrosserie, **Voiriste,** Auxiliaire du bâtiment, **Paveur, Boucher-charcutier,** Maquillage et soins des mains, Coiffeur

Analyse réalisée au niveau des OBG du qualifiant, lesquelles sont définies de manière plus granulaire que les métiers dans la classification de l'OFFA (ce qui explique le nombre plus élevé d'OBG que de métiers dans la page précédente)

1. Liste de métiers en pénurie réalisée sur base d'un alignement entre la liste du Forem (2021) et celle d'Actiris (2020); du aux différences de nomenclatures, cette liste peut ne pas correspondre un-pour-un aux listes de ces deux acteurs prix séparément; ces listes variant chaque année, les résultats peuvent différer légèrement d'une année à l'autre

Note: Analyse réalisée en excluant les 7ème années et le 4ème degré du secondaire, ainsi que le technique et artistique de transition. Source: Base de données Stat Élèves pour les années scolaires 2015-2016 et 2020-2021.

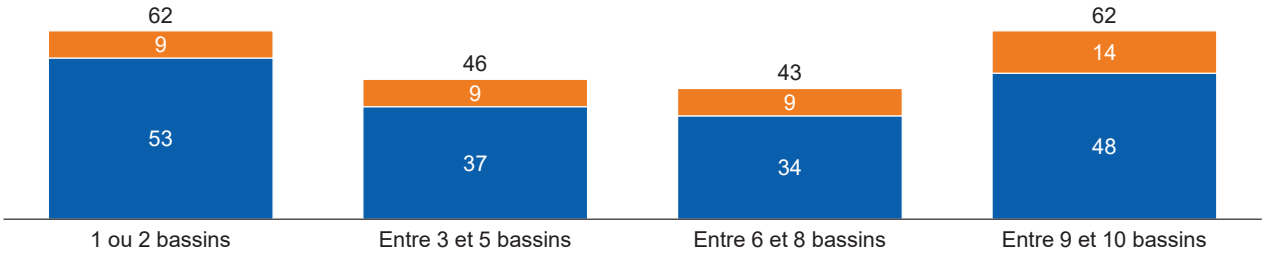
Liste des métiers/fonctions critiques en pénurie en Wallonie, Forem 2021. Analyse des fonctions critiques en RBC, Actiris, Décembre 2021

Enseignement Qualifiant - 62 OBG (dont 9 « en pénurie ») sont offertes en formation dans le qualifiant dans 1 ou 2 bassins seulement

PERIMETRE: Enseignement qualifiant

Métiers en pénurie[1]

Nombre de métiers par couverture géographique dans le qualifiant (2020-21)



	1 ou 2 bassins	Entre 3 et 5 bassins	Entre 6 et 8 bassins	Entre 9 et 10 bassins
Exemples de métiers	Gestionnaire d'un institut de beauté, **Opérateur de production en industrie alimentaire,** Ferronnier, Réparateur multimédia, **Plafonneur Cimentier**, Ouvrier poseur de faux plafonds, cloisons et planchers surélevés, **Technicien en encadrement de chantier,** Soins de beauté, Complément en techniques de vente, **Voiriste, Technicien en microtechnique**	Palefrenier, Groom-lad, **Mécanicien des moteurs diesels et engins hydrauliques, Technicien en climatisation et conditionnement d'air, Carreleur chapiste,** Industrie graphique, Chocolatier-Confiseur-Glacier, Aide logistique en collectivité, Encodeur de données, Technicien en agriculture	Aide-soignant, **Tôlier en carrosserie,** Assistant en soins animaliers, **Boucher-charcutier, Technicien en maintenance de systèmes automatisés industriels,** Technicien des industries du bois, Agent qualifié en confection, Ouvrier en peinture du bâtiment, Assistant de maintenance PC-réseaux	Horticulture et maintenance du matériel, **Installateur électricien,** Auxiliaire du bâtiment, **Technicien des industries agroalimentaires, Technicien chimiste,** Auxiliaire de magasin, Services sociaux, Auxiliaire administratif et d'accueil, Techniques sociales et d'animation, Restaurateur, Technicien en comptabilité, Poseur de couvertures non métalliques, Technicien de bureau

Analyse réalisée au niveau des OBG du qualifiant, lesquelles sont définies de manière plus granulaire que les métiers dans la classification de l'OFFA (ce qui explique le nombre plus élevé d'OBG que de métiers dans l'analyse comparative IFAPME/CEFA pour l'alternance)

1. Liste de métiers en pénurie réalisée sur base d'un alignement entre la liste du Forem (2021) et celle d'Actiris (2020); du aux différences de nomenclatures, cette liste peut ne pas correspondre un-pour-un aux listes de ces deux acteurs prix séparément; ces listes variant chaque année, les résultats peuvent différer légèrement d'une année à l'autre

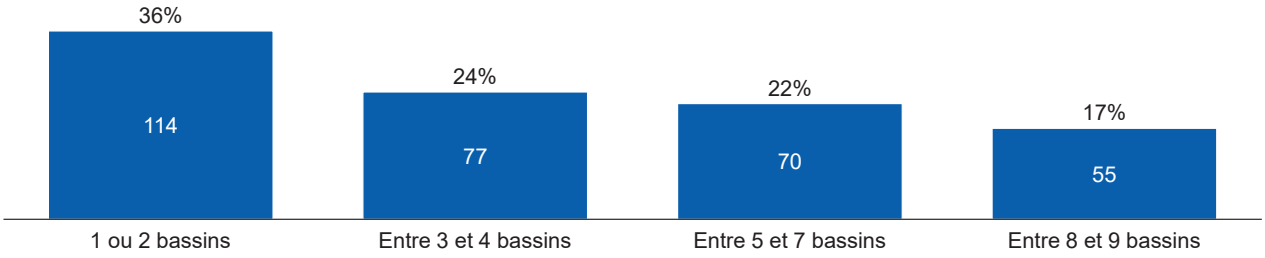
Note: Analyse réalisée en excluant les 7ème années et le 4ème degré du secondaire, ainsi que le technique et artistique de transition. Source: Base de données Stat Élèves pour les années scolaires 2015-2016 et 2020-2021.

Liste des métiers/fonctions critiques en pénurie en Wallonie, Forem 2021. Analyse des fonctions critiques en RBC, Actiris, Décembre 2021

Formation Professionnelle (Wallonie) - 36% des métiers sont offerts en formation qualifiante dans 1 ou 2 bassins seulement

PERIMETRE: Formation Professionnelle

Nombre de métiers[1] par couverture géographique dans la formation professionnelle (2020-21)



	1 ou 2 bassins	Entre 3 et 4 bassins	Entre 5 et 7 bassins	Entre 8 et 9 bassins
Exemples de métiers	Design industriel, Marketing, Décor et accessoires spectacle, Développement et promotion publicitaire, Conseil en formation, Promotion des ventes, Coordination pédagogique, Coiffure et maquillage spectacle, Orientation scolaire et professionnelle, Manutention manuelle de charges, Management de département en grande distribution	Assemblage d'ouvrages en bois, Réalisation d'ouvrages en bijouterie, joaillerie et orfèvrerie, Création en arts plastiques, Costume et habillage spectacle, Action sociale, Direction de site logistique, Maintenance d'installation de chauffage, Soins infirmiers spécialisés en bloc opératoire, Montage de structures et de charpentes bois	Communication, Réalisation de contenus multimédias, Installation d'équipements sanitaires et thermiques, Intervention technique d'exploitation logistique, Management en force de vente, Réparation de carrosserie, Management et gestion de produit, Personnel polyvalent des services hospitaliers, Peinture en bâtiment	Soins esthétiques et corporels, Direction de petite ou moyenne entreprise, Maintenance informatique et bureautique, Personnel de cuisine, Soudage manuel, Réalisation de vêtements sur mesure ou en petite série, Assistance auprès d'adultes, Maçonnerie, Pose de fermetures menuisées, Management d'hôtel-restaurant, Relation commerciale grands comptes et entreprises

Points d'attention La base de données FORMAPass agrège des informations de différents organismes pouvant suivre des conventions différentes; tous les organismes de formation n'encodent pas nécessairement toutes leurs formations - Il y a 316 codes métiers utilisés parmi près de 900 codes disponibles, ce qui pourrait permettre d'avoir des formations semblables apparaître sous des intitulés différents - Une formations peut posséder plusieurs codes métiers et comptera alors dans la couverture géographique de chaque métier. En outre, certains organismes n'encodent pas systématiquement toute leur offre de formation"

1. Les métiers sont basés ici sur leur code ROME V3 et ne correspondent pas nécessairement aux analyses préalables, entre autres celles faites sur base des OBG

Source: Base de données FORMAPass

Contenu de ce chapitre

1 : Offre de formation

2 : Réponse aux besoins sociétaux en talents

3 : Efficience de l'offre

3.1 : En alternance

3.2 : Dans le qualifiant de plein exercice

3.3 : Dans la formation professionnelle

4 : Impact de la proximité de l'offre sur la participation des apprenants

Messages clés : Efficience de l'offre

3.1: En alternance (illustration pour la Wallonie) **–** (a) 58% des métiers[1] – concentrant >90% des apprenants – sont offerts à la fois par des CEFA et par l'IFAPME, (b) pour 41% des métiers organisés en alternance[1], il y a une autre offre de formation en alternance pour le même métier à moins de 5km (dans plus de 50% des cas, l'alternative à moins de 5 élèves inscrits). Si on se focalise sur les CEFA, le constat reste qualitativement similaire: 28% des occurrences d'OBG CEFA ont une autre occurrence d'OBG CEFA identique à moins de 5 km; Dans 38% des cas où une même OBG existe dans deux implantations CEFA distantes de moins de 5km, au moins une des deux occurrences compte moins de 5 apprenants inscrits au total. De manière générale, ce sont les petites options qui ferment le plus… mais on n'observe pas de tendance à une réduction de la part des petites options dans le total

3.2 : Qualifiant (en général) – 51% des occurrences d'OBG de Qualifiant Plein Exercice ont une autre occurrence identique à moins de 5 km. **Dans 48%** des cas où une même OBG de Qualifiant Plein Exercice existe dans deux implantations distantes de moins de 5 km, au moins une des deux occurrences compte moins de 10 apprenants inscrits par année[2]. De manière générale, ce sont les petites options qui ferment le plus… mais on n'observe pas de tendance à une réduction de la part des petites options dans le total

3.3 : Formation professionnelle (en général) – Wallonie – En comptant de manière large, 20% (43%) des occurrences des Formations Qualifiantes pour adulte en Région Wallonne ont une formation pour adulte à un même métier à moins de 10 km (20km). Ces données sont cependant à prendre avec des réserves étant donné l'absence de base de données comparable et exhaustive pour l'ensemble des opérateurs

1. Formations en alternance dans le périmètre du « contrat d'alternance » des CEFA, IFAPME, EFP

Contenu de ce chapitre

1 : Offre de formation

2 : Réponse aux besoins sociétaux en talents

3 : Efficience de l'offre

3.1 : En alternance

3.2 : Dans le qualifiant de plein exercice

3.3 : Dans la formation professionnelle

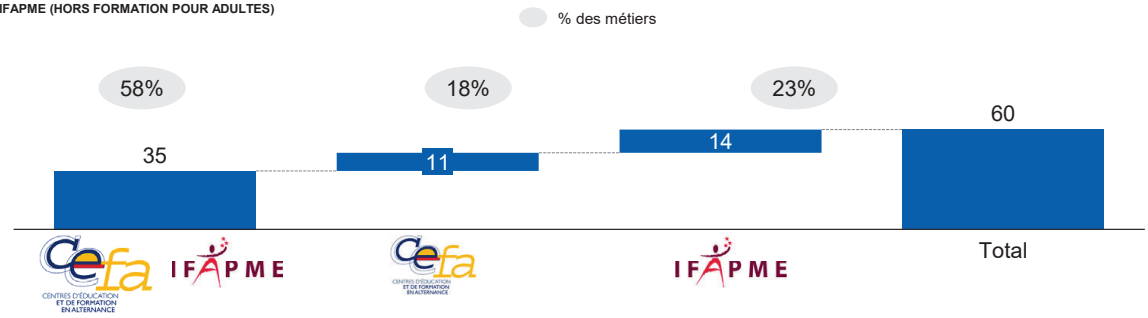
4 : Impact de la proximité de l'offre sur la participation des apprenants

Scope de l'analyse: Région wallonne

Alternance jeunes - 58% des métiers - concentrant >98% des apprenants - sont offerts à la fois par des CEFA et par l'IFAPME

Nombre de métiers avec des contrats d'alternance actifs en 2021-22 par opérateur

PERIMETRE: CEFA (WALLONIE) ET IFAPME (HORS FORMATION POUR ADULTES)



Exemples de métiers

• Ferronnier • Frigoriste • Fleuriste • Maçon • Commerçant / vendeur	• Boucher • Carrossier • Menuisier • Carreleur	• Conducteur d'engins chantier • Industrie alimentaire • Maintenance électronique	• Immobilier • Technicien de laboratoire • Opticien

Pourcentage d'apprenants en alternance	**98,8%**	**0,9%**	**0,3%**

En l'absence d'une nomenclature harmonisée des métiers entre opérateurs, analyse réalisée sur base de la nomenclature de l'OFFA

Limitation possible: existence de distinctions plus fines des métiers dans les formations des opérateurs. Possibilité de réaliser une analyse à un niveau plus précis en cours d'investigation

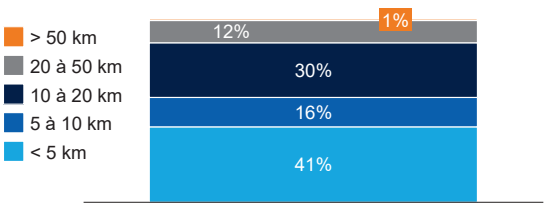
Les **données EFP/SFPME et des CEFA Bruxellois** ne sont pas intégrées dans la base de données de l'OFFA et ne sont donc pas prises en compte dans cette analyse

Source: OFFA (Base de données des contrats d'alternance actifs en 2021-22)

Scope de l'analyse: Région wallonne

Alternance Jeunes (Wallonie) - Pour **41% des métiers organisés en alternance**[1], il y a une autre offre de formation en alternance pour le même métier à moins de 5 km

PERIMETRE: CEFA (WALLONIE) ET IFAPME, SFPME/EFP (HORS FORMATION POUR ADULTE)

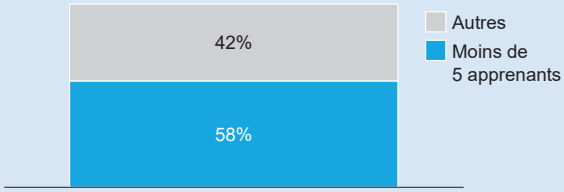


Distance jusqu'à l'implantation la plus proche pour un métier donné

Méthodologie: En calculant la distance entre chaque implantation (sur la base du code postal) offrant une formation à un métier donné, on peut calculer le nombre d'autres implantations qui offrent le même métier dans un certain périmètre. On classe ensuite chaque formation organisée en fonction de la distance à l'implantation la plus proche qui offre également une formation au même métier.

N = 1,110 combinaisons métier-implantation

Dans 58% des cas où une formation au même métier existe à moins de 5km, au moins une des deux formations compte moins de 5 apprenants inscrits



Pourcentage des implantations

Méthodologie: En calculant le nombre d'apprenants dans une formation donnée pour laquelle il existe une formation alternative au même métier à moins de 5 km, on peut comparer pour combien de formations concernées, au moins une des deux alternatives a moins de 5 élèves apprenants inscrits

N = 453 combinaisons métier-implantation à moins de 5km

En l'absence d'une nomenclature harmonisée des métiers entre opérateurs, analyse réalisée sur base de la nomenclature de l'OFFA

Limitation possible: existence de distinctions plus fines des métiers dans les formations des opérateurs. Possibilité de réaliser une analyse à un niveau plus précis en cours d'investigation.

Les **données EFP/SFPME et des CEFA bruxellois** ne sont pas intégrées dans la base de données de l'OFFA et ne sont donc pas prises en compte dans cette analyse[2]

1. Hors métiers organisés au sein d'un seul centre (représentant 25% des apprenants)
2. Analyse spécifique sur Bruxelles en cours

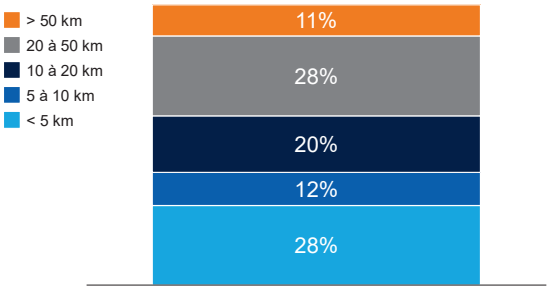
Source: OFFA (Base de données des contrats d'alternance actifs en 2021-22)

ATTENTION : ANALYSE REALISEE SUR BASE DES DONNEES ACTUELLES - N'INCLUT DONC PAS ENCORE L'IMPACT DES REFORMES PREVUES DANS LE CADRE DU PACTE POUR RATIONNALISER L'OFFRE

Scope de l'analyse: Région wallonne et Bruxelles Capitale

Alternance jeunes (CEFA) - **28% des occurrences d'OBG CEFA** ont une autre occurrence d'OBG CEFA identique à moins de 5 km[1]

PERIMETRE: CEFA (WALLONIE & RBC)

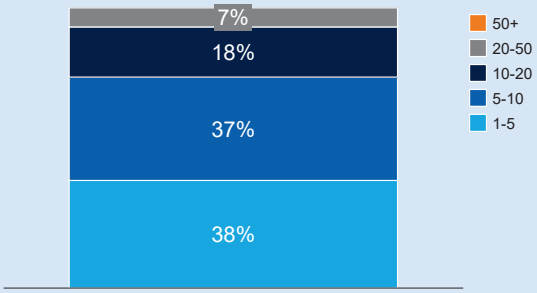


Répartition des occurrences d'OBG CEFA en fonction de la distance à l'occurrence identique la plus proche

Méthodologie: Pour chaque implantation CEFA offrant une OBG, on peut calculer la distance aux autres implantations CEFA qui offrent la même OBG (sur la base des coordonnées de la fiche signalétique FASE ODWB). On en déduit la distance à l'implantation la plus proche.

N = 927 occurrences d'OBG non-unique (ayant au moins deux occurrences)

Dans 38% des cas où une même OBG existe dans deux implantations CEFA distantes de moins de 5km, au moins une des deux occurrences compte moins de 5 apprenants inscrits au total



Répartition des occurrence d'OBG CEFA ayant une occurrence identique dans un rayon de 5 km, en fonction du nombre minimum d'apprenant parmi les deux occurrences

Méthodologie: Pour chaque occurrence CEFA d'OBG pour laquelle l'occurrence identique la plus proche est à moins de 5 km, on considère les cas où l'une des deux occurrence a moins de 5 élèves apprenants inscrits.

N = 263 occurrences d'OBG dont l'occurrence identique la plus proche est à moins de 5km

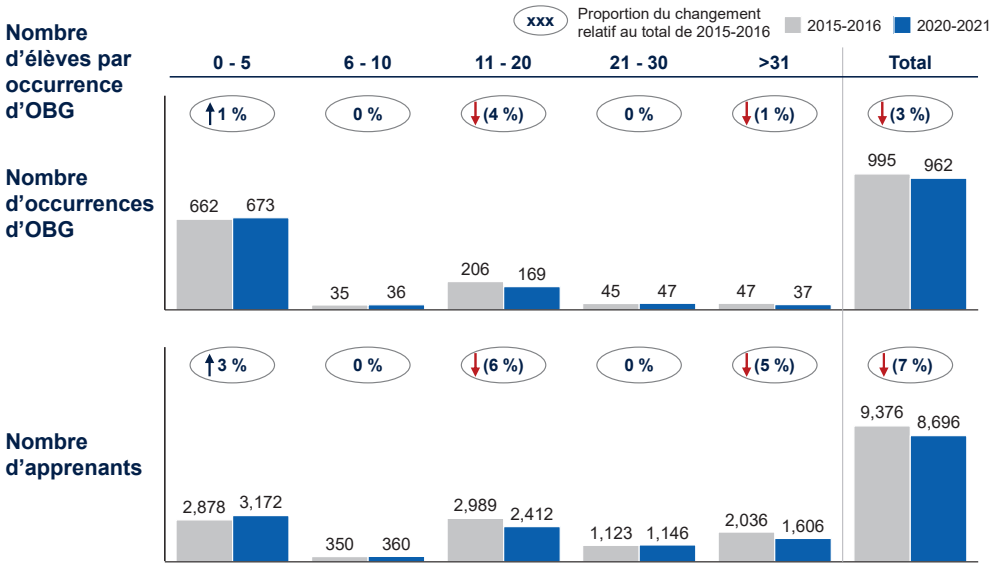
1. En excluant les OBG uniques

Source: Base de données Stat Élèves pour l'année scolaire 2020-2021; Fiche signalétique FASE (ODWB)

CEFA - De manière générale, ce sont les petites options qui ferment le plus… mais on n'observe pas de tendance à une réduction de la part des petites options dans le total

PRELIMINAIRE – EN COURS DE VALIDATION

Nombre d'occurrences d'OBG et d'apprenants en fonction de la taille d'une classe pour les années scolaires 2015-2016 et 2020-2021, pour l'ensemble des OBG en alternance



Source: Base de données Stat Élèves pour les années scolaires 2015-2016 et 2020-2021

ATTENTION : ANALYSE REALISEE SUR BASE DES DONNEES ACTUELLES - N'INCLUT DONC PAS ENCORE L'IMPACT DES REFORMES PREVUES DANS LE CADRE DU PACTE POUR RATIONNALISER L'OFFRE

En **alternance,** le nombre d'**occurrences d'OBG** n'a globalement **pas beaucoup évolué sur les 5 années** étudiées

Cependant, on observe une **légère diminution** du **nombre d'occurrences d'OBG** (3 %) ainsi que du **nombre d'apprenants** (7 %) en alternance

Contenu de ce chapitre

1 : Offre de formation

2 : Réponse aux besoins sociétaux en talents

3 : Efficience de l'offre

3.1 : En alternance

3.2 : Dans le qualifiant de plein exercice

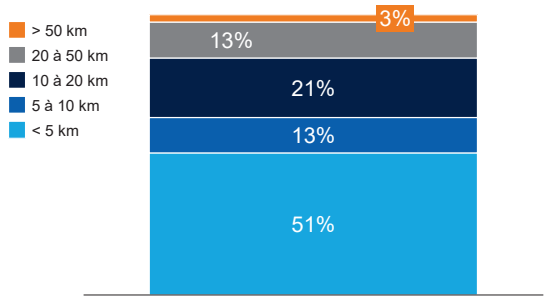
3.3 : Dans la formation professionnelle

4 : Impact de la proximité de l'offre sur la participation des apprenants

Scope de l'analyse: Région wallonne et Bruxelles Capitale

Qualifiant PE - **51% des occurrences d'OBG de Qualifiant Plein Exercice** ont une autre occurrence identique à moins de 5 km[1]

PERIMETRE: ENSEIGNEMENT QUALIFIANT DE PLEIN EXERCICE – WALLONIE & RBC



Répartition des occurrences d'OBG d'enseignement qualifiant en plein exercice en fonction de la distance à l'occurrence identique la plus proche

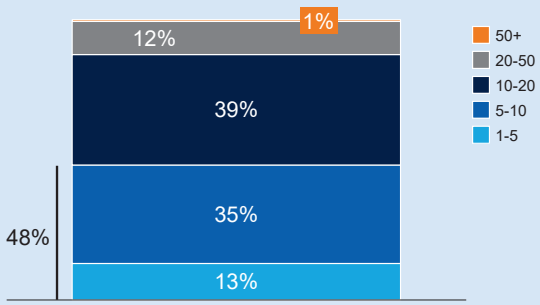
Méthodologie: Pour chaque implantation offrant une OBG en enseignement qualifiant de plein exercice, on peut calculer la distance aux autres implantations qui offrent la même OBG (sur la base des coordonnées de la fiche signalétique FASE ODWB). On en déduit la distance à l'implantation la plus proche.

N = 3049 occurrences d'OBG (excl. OBG n'ayant qu'une occurrence)

1. En excluant les OBG uniques
2. Nombre d'apprenants par année en moyenne, considérant les années d'occurrence d'OBG ayant au moins un apprenant

Source: Base de données Stat Élèves pour l'année scolaire 2020-2021 | Fiche signalétique FASE (ODWB)

Dans 48% des cas où une même OBG de Qualifiant Plein Exercice existe dans deux implantations distantes de moins de 5 km, au moins une des deux occurrences compte moins de 10 apprenants inscrits par année[2]



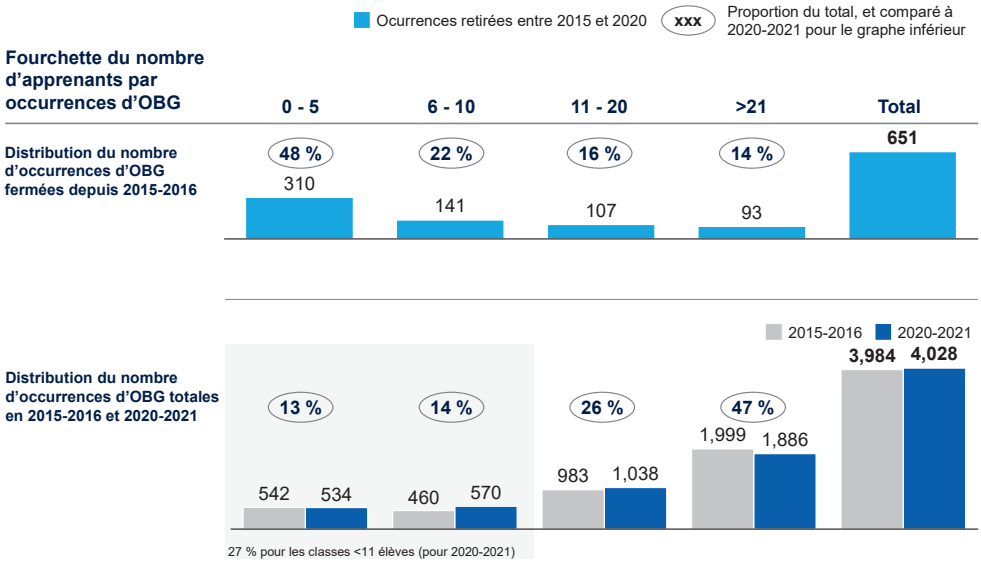
Répartition des occurrence d'OBG de plein exercice ayant une occurrence identique dans un rayon de 5 km, en fonction du nombre minimum d'apprenant par année parmi les deux occurrences

Méthodologie: Pour chaque occurrence d'OBG en enseignement qualifiant de plein exercice pour laquelle l'occurrence identique la plus proche est à moins de 5 km, on considère les cas où l'une des deux occurrence a moins de 5 élèves apprenants inscrits par année, en moyenne.

N = 1546 occurrences d'OBG dont l'occurrence identique la plus proche est à moins de 5km

ATTENTION : ANALYSE REALISEE SUR BASE DES DONNEES ACTUELLES - N'INCLUT DONC PAS ENCORE L'IMPACT DES REFORMES PREVUES DANS LE CADRE DU PACTE POUR RATIONNALISER L'OFFRE

Qualifiant - De manière générale, ce sont les petites options qui ferment le plus… mais on n'observe pas de tendance à une réduction de la part des petites options dans le total



Note: Données pour l'ensemble des OBG du qualifiant excepté pour les 4e degrés, 7e années, ainsi que le technique et artistique de transition
Source: Base de données Stat Élèves pour les années scolaires 2015-2016 et 2020-2021

ATTENTION : ANALYSE REALISEE SUR BASE DES DONNEES ACTUELLES - N'INCLUT DONC PAS ENCORE L'IMPACT DES REFORMES PREVUES DANS LE CADRE DU PACTE POUR RATIONNALISER L'OFFRE

Parmi les **occurrences d'OBG retirées**, une **majorité** provient de celles qui ont un **nombre faible d'apprenants**

Plus de **70 % des occurrences d'OBG supprimées** ont **moins de 10 apprenants**, alors que les petites occurrences **représentent 26 % du nombre total d'occurrences en 2020-2021**

Vu que le **nombre d'occurrences** reste relativement **constant** entre 2015-2016 et 2020-2021, ces **occurrences d'OBG ne sont pas** uniquement **retirées**, mais **remplacées**

Contenu de ce chapitre

1 : Offre de formation

2 : Réponse aux besoins sociétaux en talents

3 : Efficience de l'offre

3.1 : En alternance

3.2 : Dans le qualifiant de plein exercice

3.3 : Dans la formation professionnelle

4 : Impact de la proximité de l'offre sur la participation des apprenants

Efficience de l'offre de formation professionnelle en Wallonie

A ce stade, il apparaît impossible de produire une analyse fiable (en l'absence de données exhaustives et comparable)

Cependant, différents éléments indiquent une potentielle opportunité d'amélioration de l'efficience de l'offre

Multiplicités d'opérateurs actifs sur le même territoire avec des périmètres concurrences

Absence de réel pilotage systémique de l'offre

Retours qualitatifs indiquant la perception d'une forte redondance de l'offre au niveau local

Sur **base des données** (non exhaustive) de FormaPass, en comptant de manière large, **20% (43%) des occurrences** des Formations Qualifiantes pour adulte en Région Wallonne ont une formation pour adulte à **un même métier à moins de 10 km (20km)**

Scope de l'analyse: Formations de Qualifiant référencé dans FORMAPass

Formation Professionnelle - En comptant de manière large, 20% (43%) des occurrences des Formations Qualifiantes pour adulte en Région Wallonne ont une formation pour adulte à un même métier à moins de 10 km (20km)[1]

PERIMETRE: FORMATIONS DE QUALIFIANT RÉFÉRENCÉES DANS FORMAPASS

Méthodologie

On utilise la base de donnes FORMAPass du Forem qui a pour objectif de reprendre l'ensemble de l'offre de formation pour adultes demandeurs

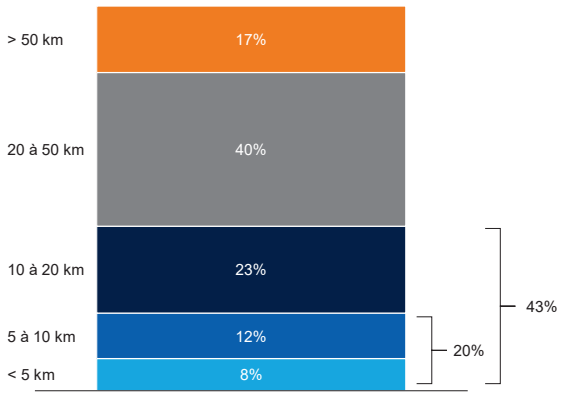
On se concentre sur les activités classifiées comme « formation » et de « qualifiant », et ayant au moins un « code métier » (ROME V3)

On calcule la distance[2] à la formation la plus proche formant au même métier[3] et de même niveau

La comparaison de métiers se fait sur base du code métier; dans le cas de code métiers multiple (32% des cas), on considère deux formations comme équivalentes si elles ont au moins un code en commun

Des entrées partageant le même lieu (code INS), opérateur, niveau, et code métier sont considérées comme une même « formation » et sont donc dédupliquées

Répartition des occurrences des formations[1] en fonction de la distance[3] à la formation équivalente la plus proche



N = 1935 formations non-unique (ayant au moins deux occurrences), sur un total de 2150 formations

Conclusion

Malgré une possible surestimation, la redondance des formations semble limitée

Zoom en backup

Points d'attention

La base de données FORMAPass agrège des informations de différents organismes pouvant suivre des conventions différentes; tous les organismes de formation n'encodent pas nécessairement toutes leurs formations

Il y a 316 codes métiers utilisés parmi près de 900 codes disponibles, ce qui pourrait permettre d'avoir des formations semblables apparaître sous des intitulés différents

Dans les cas où les deux formations possède chacune une combinaison de métiers (10% des cas), le fait de considérer les formations comme équivalente si elles ont un métier en commun peut mener à une surestimation de la redondance

En outre, certains organismes n'encodent pas systématiquement toute leur offre de formation[e]

La base de données ne dispose pas de nombre d'apprenants (seulement de places disponibles), ce qui limite l'information disponible

1. En excluant les formations uniques
2. Pour les formations ayant des sessions à différents endroits (2% des cas), le lieu de la première session est considéré; distances calculées sur base des codes INS
3. Des formations peuvent avoir plusieurs définitions métiers, au quel cas on considère deux formations comme équivalentes si elles ont au moins un code métier (Romve V3) en commun

Source: Base de données FORMAPass; Correspondance INS–Coordonnées du Forem

Contenu de ce chapitre

1 : Offre de formation

2 : Réponse aux besoins sociétaux en talents

3 : Efficience de l'offre

4 : Impact de la proximité de l'offre sur la participation des apprenants

4.1 : Alternance

4.2 : Enseignement qualifiant en général

Messages clés : Impact de la proximité de l'offre sur la participation des apprenants

Alternance – Wallonie – La proximité de l'entreprise et du centre de formation est fréquemment citée comme un facteur déterminant pour le choix de l'alternance. Cependant, les données indiquent un message contrasté: (a) 40% des apprenants en alternance[1] ne sont pas formés dans le top 5 des centres de formation les plus proche de leur domicile, (b) plus de 40% (30%) se déplacent de plus de 10km vers leur centre de formation[1] (entreprise), (c) si on regarde conjointement l'IFAPME et les CEFA, la proximité à un centre d'enseignement/formation en alternance n'a pas d'impact sur la probabilité de faire de l'alternance (vs plein exercice) jusque 20km (>95% des jeunes)

Alternance – Bruxelles (EFP) – A Bruxelles, la participation des jeunes aux formations de l'EFP est plus forte pour les habitants des communes du Sud Ouest de Bruxelles. Si le taux de participation était similaire dans toutes les communes à celui de Uccle, cela se traduirait par une augmentation du nombre d'apprenant supérieur de 42% du total par rapport à aujourd'hui.

Enseignement qualifiant en général – Pour les 5 options en pénurie les plus fréquentées, ~50% des élèves sont à moins de 2.5 km de la formation la plus proche, et <~10% sont à plus de 10 km. Or, pour 5 des 6 plus grands métiers en pénurie les plus fréquentés, la distance du domicile de tous les apprenants a ces formations ne semble pas réduire la probabilité de suivre une formation à ce métier (jusqu'à 20 km). A la marge, la question de la proximité géographique du domicile des options ne semble pas être facteur majeur du choix des options en pénurie (si celles-ci sont effectivement offertes à moins de 20 km).

1. Formations en alternance dans le périmètre du « contrat d'alternance » des CEFA, IFAPME, EFP

Contenu de ce chapitre

1 : Offre de formation

2 : Réponse aux besoins sociétaux en talents

3 : Efficience de l’offre

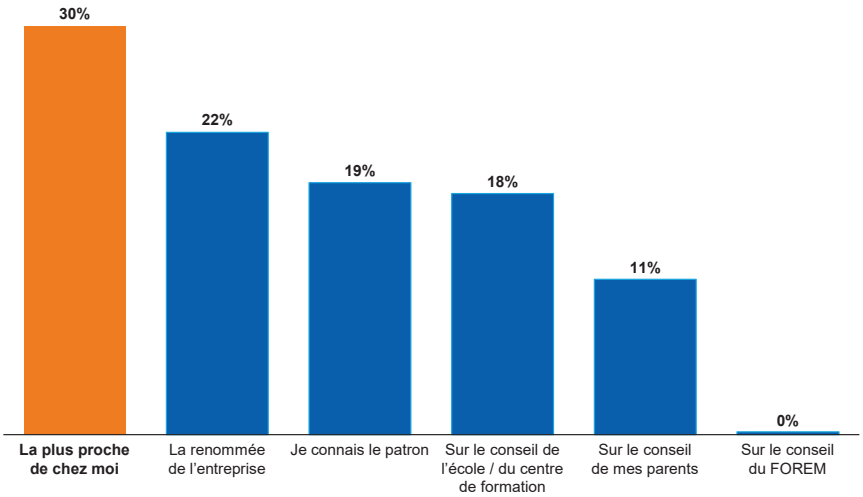
4 : Impact de la proximité de l’offre sur la participation des apprenants

4.1 : Alternance

4.2 : Enseignement qualifiant en général

Alternance jeune - La proximité est un facteur souvent cité influençant le choix d'un jeune à participer à l’alternance

Raisons du choix de l’entreprise par l’apprenant: réponses des apprenants dans l’enquête des IBEFE (2022), % des répondants



Note: Une enquête IFAPME révèle une image différente, montrant que plus de 45% des apprenants jeunes disent connaître directement l'entreprise (ou quelqu'un de leur entourage).

Source: Enquête IBEFE (2022)

« La mobilité reste problématique et cela oriente ‘négativement’ les apprenants qui choisissent des formations disponibles proches de chez eux plutôt que par passion ou intérêt »

– **Entretien bilatéral**

« La mobilité prime plus que la rémunération: un élève choisira plutôt une entreprise proche de chez lui »

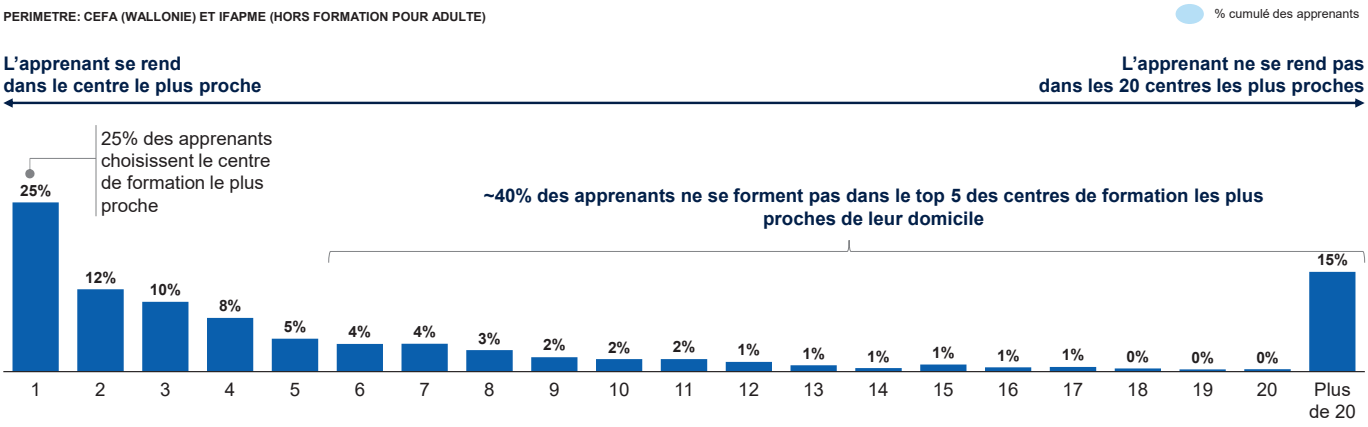
– **Entretien bilatéral**

Scope de l'analyse: Région wallonne

Alternance (Wallonie) - ~40% des apprenants ne se forment pas dans le top 5 des centres de formation les plus proches de leur domicile

Répartition des apprenants en alternance en fonction de la distance entre le centre de formation auxquels ils se forment et les autres centres de formation à proximité

PERIMETRE: CEFA (WALLONIE) ET IFAPME (HORS FORMATION POUR ADULTE)



Analyse réalisée sur base des codes postaux

Limites en termes de complétude des données en raison de l'absence d'une base de données commune aux opérateurs

Un même apprenant peut être inscrit dans deux centres à l'IFAPME (proche pour cours généraux, plus éloigné pour cours professionnels), pouvant ajouter un biais d'analyse

Les **données EFP/SFPME** ne sont pas intégrées dans la base de données de l'OFFA et ne sont donc pas prises en compte dans cette analyse[1] (y compris mobilité IFAPME-SFPME)

Méthodologie: En regardant les codes postaux concernant le lieu de domicile de l'apprenants et le lieu de formation sur chaque contrat d'alternance actif dans la base de données d'OFFA, on peut calculer la distance entre les deux lieux. Ensuite on peut comparer ceci avec la distance entre l'apprenant et les autres implantations offrant des formation en alternance afin de déterminer si le jeune se forme dans l'implantation la plus proche | 1. Analyse spécifique pour Bruxelles présentée plus loin dans le document

Note: Les données de l'EFP-SFPME et les CEFA à Bruxelles-Capitale relatives au nombre d'apprenants en alternance à disposition de l'OFFA sont parcellaires, et exclues de cette analyse. Exclut les apprenants en alternance pour lesquels le lieu de domicile et/ou le centre de compétence n'est pas disponible

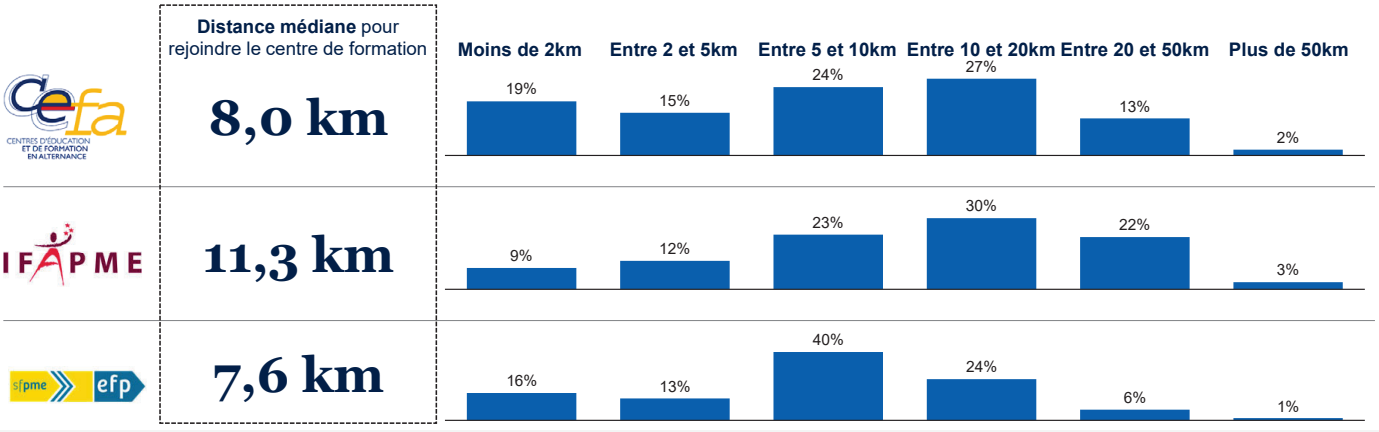
Source: OFFA (Base de données des contrats d'alternance actifs en 2021-22)

Scope de l'analyse: Belgique francophone, sauf CEFA bruxellois

Alternance - En Wallonie, plus de 40% des apprenants se déplacent de plus de 10km vers leur centre de formation

Pourcentage des apprenants sous un contrat d'alternance par distance entre lieu de domicile et centre de formation (2021-22)

PERIMETRE: CEFA (WALLONIE), EFP ET IFAPME (HORS FORMATION POUR ADULTE)



Analyse réalisée sur base des codes postaux

Limites en termes de complétude des données en raison de l'absence d'une base de données commune aux opérateurs

Un même apprenant peut être inscrit dans deux centres à l'IFAPME (proche pour cours généraux, plus éloigné pour cours professionnels), pouvant ajouter un biais d'analyse

Les **données EFP/SFPME** ne sont pas intégrées dans la base de données de l'OFFA et ne sont donc pas prises en compte dans cette analyse[1] (y compris mobilité IFAPME-SFPME)

Méthodologie: En regardant les codes postaux concernant le lieu de domicile de l'apprenants et celui du centre de formation, on peut calculer la distance entre les deux lieux - pour l'EFP, les coordonnées du centre (unique) ont été utilisées

Note: Les données des CEFA à Bruxelles-Capitale relatives au nombre d'apprenants en alternance à disposition de l'OFFA sont parcellaires et exclues de cette analyse. Exclut les apprenants en alternance pour lesquels le lieu de domicile et/ou le centre de compétence n'est pas disponible

Source: OFFA (Base de données des contrats d'alternance actifs en 2021-22) | EFP (inscrits en août 2022)

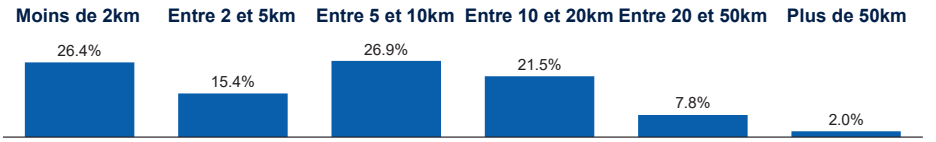
Scope de l'analyse: Région wallonne – à affiner avec les données CEFA Bruxellois et EFP/SFPME

Alternance (Wallonie) - Plus de 30% des apprenants se déplacent de plus de 10km vers l'entreprise les accueillant

Pourcentage des apprenants sous un contrat d'alternance par distance entre le lieu de domicile et l'entreprise (2021-22)

PERIMETRE: CEFA (WALLONIE) ET IFAPME (HORS FORMATION POUR ADULTE)

	Distance médiane pour rejoindre l'entreprise / le centre de formation
CEFA	**7,5 km** 8,0 km
IFAPME	**7,9 km** 11,3 km
sfpme efp	



Médiane globale est de **7,7 km**

Données non disponibles à ce stade

Analyse réalisée sur base des codes postaux

Limites en termes de complétude des données en raison de l'absence d'une base de données commune aux opérateurs

Un même apprenant peut être inscrit dans deux centres à l'IFAPME (proche pour cours généraux, plus éloigné pour cours professionnels), pouvant ajouter un biais d'analyse

Les **données EFP/SFPME** ne sont pas intégrées dans la base de données de l'OFFA et ne sont donc pas prises en compte dans cette analyse[1] (y compris mobilité IFAPME-SFPME)

Méthodologie: En regardant les codes postaux concernant le lieu de domicile de l'apprenants et l'entreprise référencée sur chaque contrat d'alternance active dans la base de données, on peut calculer la distance entre les deux lieux

Note: Les données de l'EFP-SFPME et les CEFA à Bruxelles-Capitale relatives au nombre d'apprenants en alternance à disposition de l'OFFA sont parcellaires, et exclues de cette analyse. Exclut les apprenants en alternance pour lesquels le lieu de domicile et/ou le centre de compétence n'est pas disponible

Source: OFFA (Base de données des contrats d'alternance actifs en 2021-22)

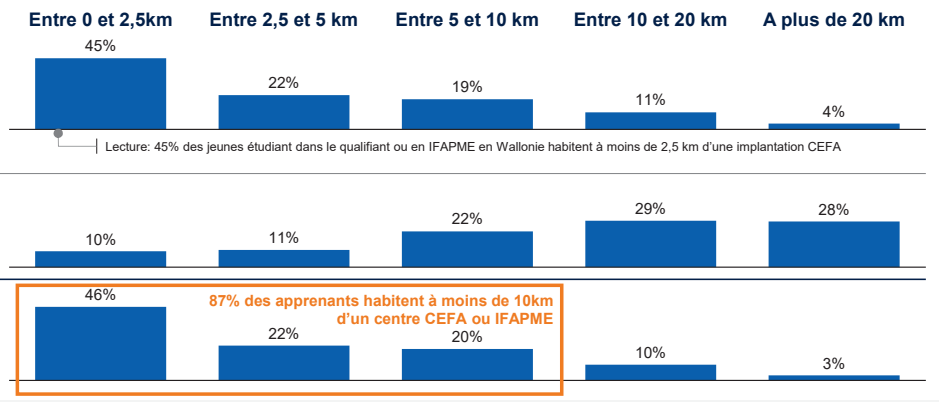
Scope de l'analyse: Région wallonne – à affiner avec les données EFP/SFPME

Alternance (Wallonie) - Pour 87% des jeunes étudiants dans le qualifiant (en plein exercice ou alternance) ou IFAPME, il existe un CEFA ou un centre IFAPME à moins de 10km de leur domicile

Pourcentage des apprenants par distance entre lieu de domicile et le centre de formation/enseignement en alternance le plus proche (2021-22), N = 140 k apprenants dans l'enseignement qualifiant (plein exercice ou alternance et IFAPME)

PERIMETRE: CEFA (WALLONIE) ET IFAPME (HORS FORMATION POUR ADULTE)

	Distance médiane entre un apprenant et le centre le plus proche
CEFA	**3,2 km**
IFAPME	**11,3 km**
CEFA ou IFAPME	**3,2 km**



Analyse réalisée sur base des codes postaux

Cette analyse se base sur l'ensemble des élèves du qualifiant, représentant ainsi un vivier de candidats potentiels pour les deux centres

Un même apprenant peut être inscrit dans deux centres à l'IFAPME (proche pour cours généraux, plus éloigné pour cours professionnels), pouvant ajouter un biais d'analyse

L'IFAPME prend en compte la présence d'entreprises dans un bassin pour croiser les besoins de ces entreprises et de proposer une offre de formation aux apprenants, ce qui peut affecter la proximité aux apprenants

Méthodologie: On considère l'ensemble des jeunes actuellement inscrits dans le qualifiant (plein exercice, alternance) et en IFAPME. On calcule ensuite pour chaque jeune, la distance entre leur domicile et le centre CEFA ou IFAPME le plus proche (sur base des codes postaux).

Source: OFFA (Base de données des contrats d'alternance actifs en 2021-22) | Statélève (2021-22)

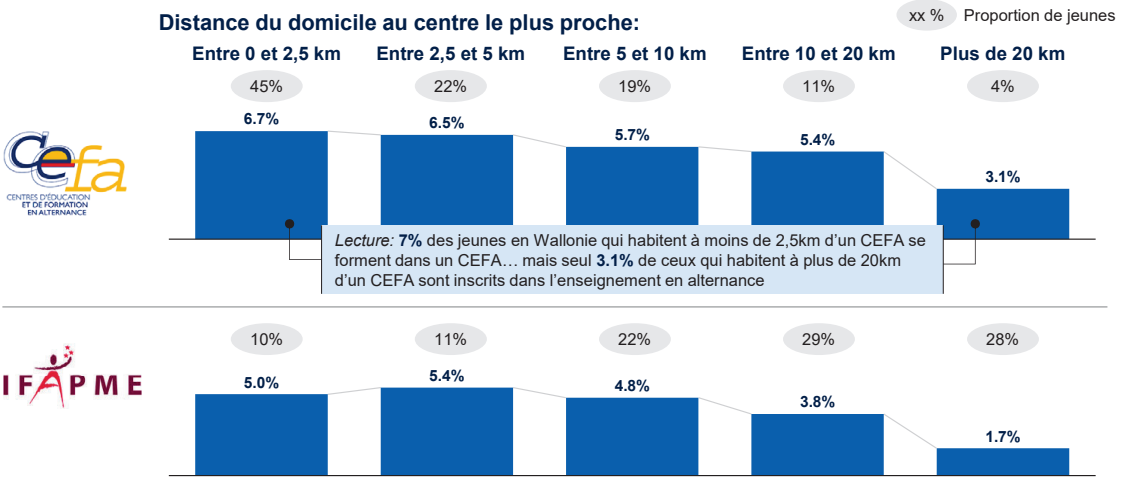
Scope de l'analyse: Région wallonne

Alternance (Wallonie) - La proximité à un centre CEFA ou IFAPME augmente la chance de s'y former...

PERIMETRE: WALLONIE

Probabilité pour un jeune d'étudier au sein d'un CEFA ou de l'IFAPME en fonction de la distance du centre le plus proche son domicile (2021-22),

N = 140 k apprenants dans l'enseignement qualifiant (plein exercice ou alternance et IFAPME)



Plus un apprenant habite loin d'un CEFA, moins il a de chance d'être en formation dans un CEFA

De même pour l'IFAPME, plus un apprenant habite loin d'un centre IFAPME, moins il a de chance d'être en formation auprès de l'IFAPME

Méthodologie: On considère l'ensemble des jeunes actuellement inscrits dans le qualifiant (plein exercice, alternance) et en IFAPME. On calcule ensuite pour chaque jeune, la distance entre leur domicile et le centre CEFA ou IFAPME le plus proche (sur base des codes postaux). On regarde ensuite la pourcentage de jeunes inscrits en alternance (vs qualifiant de plein exercice) en fonction de la distance au centre le plus proche.

Note: Les données de l'EFP-SFPME et les CEFA à Bruxelles-Capitale relatives au nombre d'apprenants en alternance à disposition de l'OFFA sont parcellaires, et exclues de cette analyse. Exclut les apprenants en alternance pour lesquels le lieu de domicile et/ou le centre de compétence n'est pas disponible

Source: OFFA (Base de données des contrats d'alternance actifs en 2021-22) | Statélève (2021-22)

Analyse réalisée sur base des codes postaux

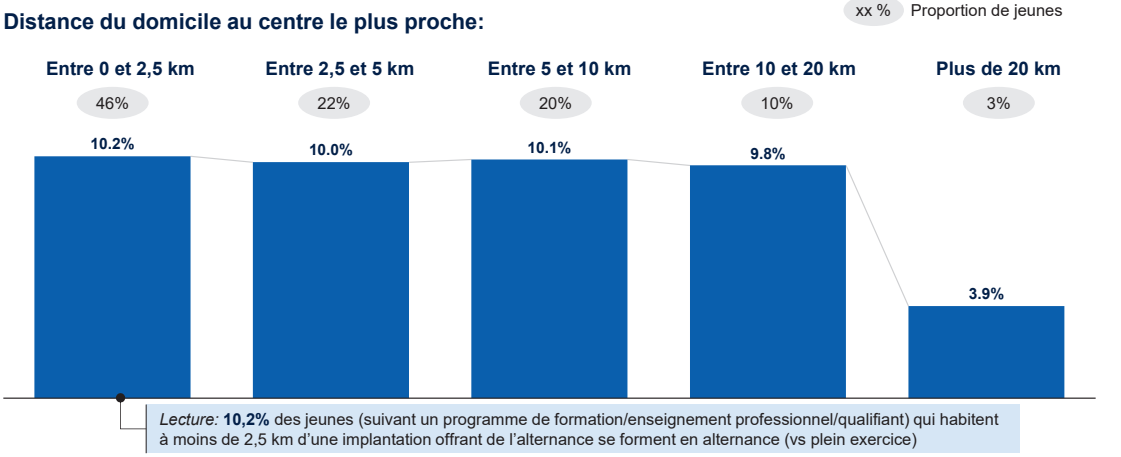
Scope de l'analyse: Région wallonne

Alternance (Wallonie) - Par contre, si on regarde conjointement l'IFAPME et les CEFA, la proximité à un centre d'enseignement/formation en alternance n'a pas d'impact sur la probabilité de faire de l'alternance (vs plein exercice) jusque 20km (>95% des jeunes)

PERIMETRE: CEFA, IFAPME, PLEIN EXERCICE QUALIFIANT

Probabilité pour un jeune d'étudier en alternance,

N = 140 k apprenants dans l'enseignement qualifiant (plein exercice ou alternance et IFAPME)



Jusqu'à 20km, la distance ne semble pas jouer un rôle majeur pour la probabilité de se former en alternance

Or, >95% des jeunes habitent à moins de 20km d'un lieu de formation en alternance

Méthodologie: On considère l'ensemble des jeunes actuellement inscrits dans le qualifiant (plein exercice, alternance) et en IFAPME. On calcule ensuite pour chaque jeune, la distance entre leur domicile et le centre CEFA ou IFAPME le plus proche (sur base des codes postaux). On regarde ensuite la pourcentage de jeunes inscrits en alternance (vs qualifiant de plein exercice) en fonction de la distance au centre le plus proche.

Note: Les données de l'EFP-SFPME et les CEFA à Bruxelles-Capitale relatives au nombre d'apprenants en alternance à disposition de l'OFFA sont parcellaires, et exclues de cette analyse. Exclut les apprenants en alternance pour lesquels le lieu de domicile et/ou le centre de compétence n'est pas disponible

Source: OFFA (Base de données des contrats d'alternance actifs en 2021-22), Statélève (2021-22)

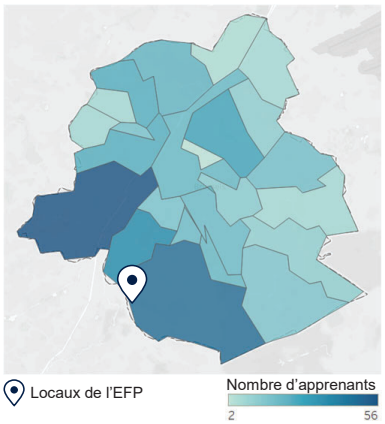
Analyse réalisée sur base des codes postaux

Scope de l'analyse: Région Bruxelles-Capitale

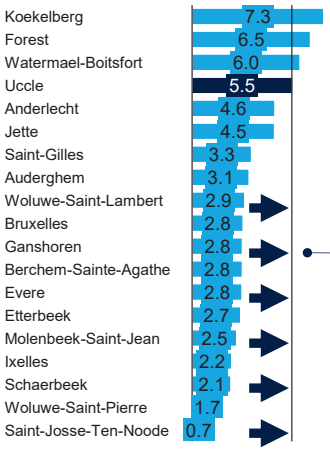
EFP Bruxelles (formations jeunes) - A Bruxelles, la participation des jeunes aux formations de l'EFP est plus forte pour les habitants des communes du Sud Ouest de Bruxelles

PERIMETRE: EFP – ALTERNANCE (HORS FORMATION ADULTES)

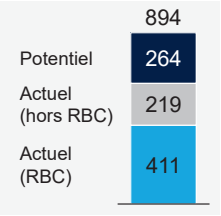
Nombre d'apprenants EFP par code postal, RBC, 2020



Nombre d'apprenants EFP par 10,000 habitants, RBC, 2020



Estimation du nombre potentiel d'apprenants[1]



Potentiel

En supposant un taux de participation similaire dans toutes les communes à celui de Uccle, on extrapole le nombre d'apprenants potentiel en RBC

Points clés

Actuellement, l'EFP possède un seul site de formation situé proche du ring dans le sud-est de Bruxelles (Uccle)

Le temps pour un jeune rejoindre l'EFP en transport en commun[2] peut être long pour les habitants du Nord de Bruxelles, par ex. 50 min depuis Schaerbeek (place Colignon)

Les données à gauche indiquent que cela se traduit par une participation réduite des habitants du nord et de l'est de Bruxelles aux formations

Si le taux de participation était similaire dans toutes les communes à celui de Uccle, cela se traduirait par une augmentation du nombre d'apprenant supérieur de 42% du total par rapport à aujourd'hui

1. Potentiel supposant un taux de 5.5 apprenants par 10.000 habitants (taux de Uccle) sur l'ensemble de la Région Bruxelles Capitale
2. Estimation de Google Maps

Source: EFP (inscriptions 2020-2021) | StatBel (population 2020) | Google Maps

Les analyses de population réalisées par l'EFP sur tous ses inscrits (jeunes et adultes) amène des constats similaires

Analyse publiée dans le Rapport d'Activité 2020 de l'EFP

Les apprenants inscrits à l'efp sont principalement domiciliés dans les communes de Bruxelles-Ville, d'Uccle et d'Anderlecht.

Communes Bruxelloises	Inscrits	Population (15-64ans)*	Taux de pénétration
Forest	319	37955	0,84%
Uccle	440	53857	0,82%
Watermael-Boitsfort	100	15889	0,63%
Saint-Gilles	232	37062	0,63%
Berchem-Sainte-Agathe	96	16151	0,59%
Koekelberg	74	14324	0,52%
Ixelles	327	66445	0,49%
Anderlecht	380	78564	0,48%
Jette	163	33938	0,48%
Région de Bruxelles-Capitale	**3925**	**821083**	**0,48%**
Etterbeek	167	35815	0,47%
Molenbeek-Saint-Jean	260	62327	0,42%
Auderghem	93	22558	0,41 %
Ganshoren	64	15800	0,41%
Evere	109	27336	0,40%
Woluwe-Saint-Lambert	145	38230	0,38%
Woluwe-Saint-Pierre	100	26486	0,38%
Schaerbeek	330	90931	0,36%
Bruxelles	460	124653	0,36%
Saint-Josse-Ten-Noode	55	19677	0,28%

* Source: IBSA.brussels - population par classe d'âge (fichier téléchargé le 15 janvier 2021)

Contenu de ce chapitre

1 : Offre de formation

2 : Réponse aux besoins sociétaux en talents

3 : Efficience de l'offre

4 : Impact de la proximité de l'offre sur la participation des apprenants

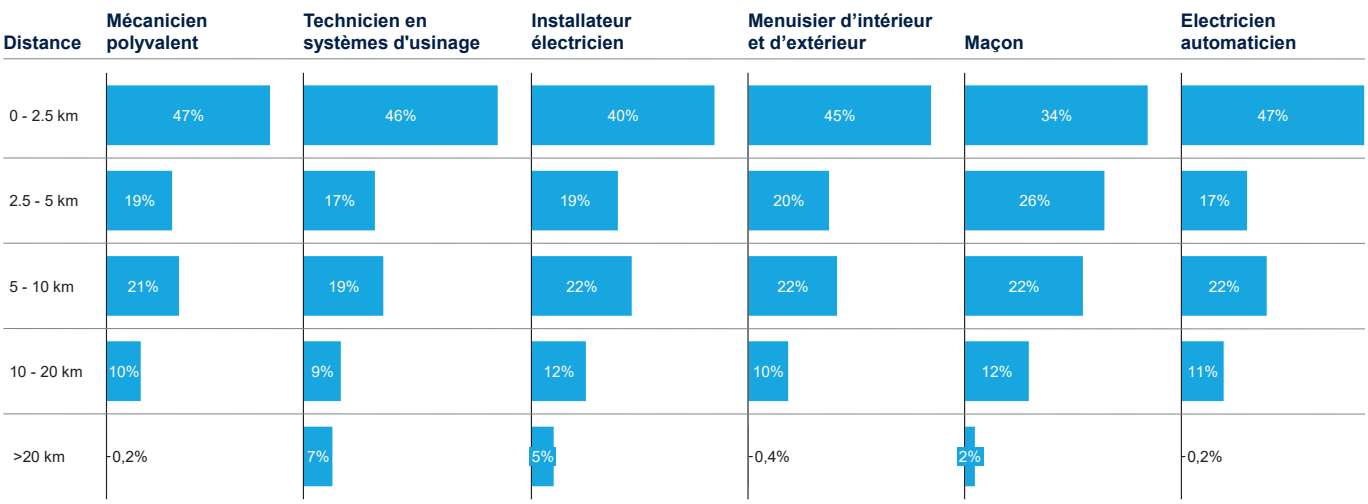
4.1 : Alternance

4.2 : Enseignement qualifiant en général

Enseignement qualifiant (plein exercice) - Pour les 5 options en pénurie les plus fréquentées, ~50% des élèves sont à moins de 2.5 km de la formation la plus proche, et <~10% sont à plus de 10 km

Proportion des apprenants par distance de leur domicile à l'établissement le plus proche offrant des formations en pénurie du Forem et d'Actiris ayant le plus d'apprenants pour l'année scolaire 2020-2021,
N = ~100 k apprenants dans l'enseignement qualifiant, excluant les apprenants vivant en Flandre

! Distance calculée sur base du code postal



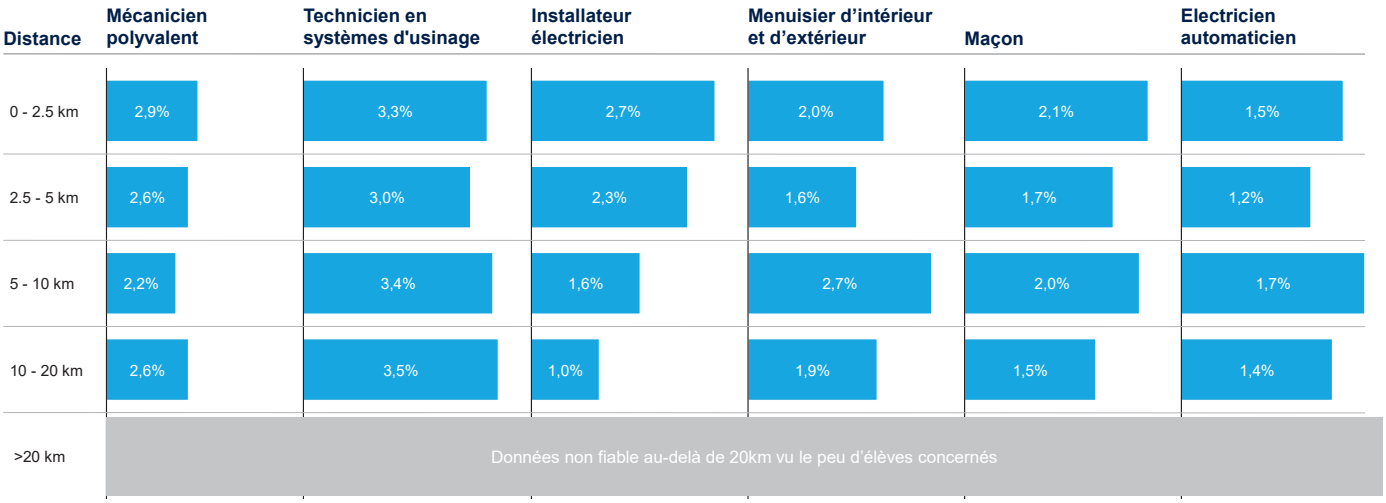
Méthodologie: On considère l'ensemble des apprenants actuellement inscrits dans le qualifiant (plein exercice et alternance). On calcule ensuite pour chaque personne, la distance entre leur domicile et le centre offrant cette formation la plus proche (sur base des codes postaux). ~15k apprenants sont représentés par ces 6 métiers en pénurie, ce qui représente ~70% de tous les apprenants dans des métiers en pénurie dans le qualifiant

Note: Données pour l'ensemble des OBG du qualifiant excepté pour les 4e degrés, 7e années, ainsi que le technique et artistique de transition. Le total des % dans les bulles ne somme pas à 100% comme 3% des apprenants ont un code postal non valide et ne sont donc pas inclus dans cette analyse. Source: Base de données Stat Élèves pour l'année scolaire 2020-2021. Liste des métiers/fonctions critiques en pénurie en Wallonie, Forem 2021. Analyse des fonctions critiques en RBC, Actiris, Décembre 2021.

Enseignement qualifiant (plein exercice) - Pour 5 des 6 plus grands métiers en pénurie les plus fréquentés, la distance du domicile de tous les apprenants à ces formations ne semble pas réduire la probabilité de suivre une formation à ce métier (jusqu'à 20 km)

Probabilité des apprenants du qualifiant de s'inscrire dans une option en pénurie du Forem et d'Actiris en fonction de la distance entre leur domicile et l'établissement le plus proche de chez eux offrant cette formation pour l'année scolaire 2020-2021,
N = ~100 k apprenants dans l'enseignement qualifiant, excluant les apprenants vivant en Flandre

! Distance calculée sur base du code postal



Méthodologie: On considère l'ensemble des apprenants actuellement inscrits dans le qualifiant (plein exercice et alternance). On calcule ensuite pour chaque personne, la distance entre leur domicile et le centre offrant cette formation la plus proche (sur base des codes postaux). ~15k apprenants sont représentés par ces 6 métiers en pénurie, ce qui représente ~70% de tous les apprenants dans des métiers en pénurie dans le qualifiant

Note: Données pour l'ensemble des OBG du qualifiant excepté pour les 4e degrés, 7e années, ainsi que le technique et artistique de transition. Le total des % dans les bulles ne somme pas à 100% comme 3% des apprenants ont un code postal non valide et ne sont donc pas inclus dans cette analyse. Source: Base de données Stat Élèves pour l'année scolaire 2020-2021. Liste des métiers/fonctions critiques en pénurie en Wallonie, Forem 2021. Analyse des fonctions critiques en RBC, Actiris, Décembre 2021.

Partie VII.

Diagnostic des facteurs d'input

Partie VII.

Chapitre 1a.

Apprenants

Cadre d'analyse de l'Etat des lieux

Objet du présent Chapitre

3. Système, structure & ressources

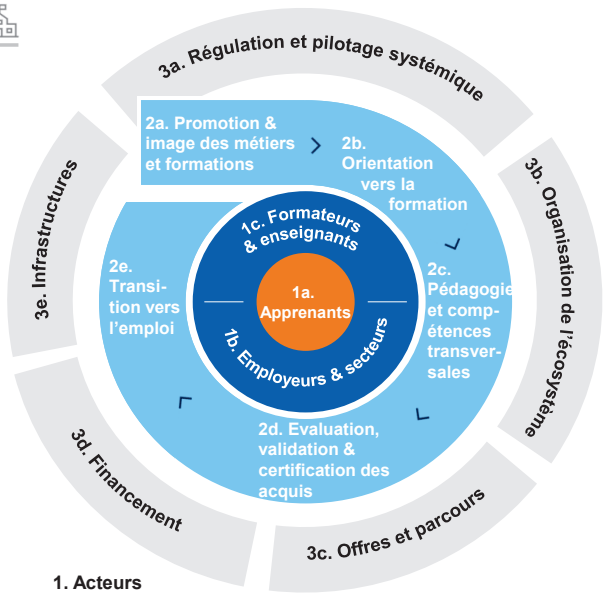
(a) Régulation et pilotage systémique
- Instances de gouvernance et modalités du pilotage du système
- Mécanismes d'évaluation / approche qualité au niveau macro (bassin/secteur) et au niveau de chaque opérateur
- Accréditation & évaluation des opérateurs de formation
- Rôles et implication des acteurs dans la gouvernance

(b) Organisation de l'écosystème
- Périmètre de compétence entre différents niveaux de pouvoir
- Acteurs de l'écosystème (répartition des rôles, objectifs, gouvernance, etc.)
- Accords de coopération & partenariats, et leur régulation

(c) Offres & parcours
- Structure & définition de l'offre et des parcours (types, durée, curriculum, options, débouchées, profils)
- Pertinence de l'offre au regard des besoins sociétaux (de société, des employeurs, des futurs métiers, etc.)
- Contenu et qualité des formations, référentiels, profils formation, dossiers pédagogiques
- Articulation et fluidité des parcours de formation

(d) Financement
- Sources, montants et mécanismes de financement des différents acteurs et formations
- Modalité d'utilisation des fonds

(e) Infrastructures
- Disponibilité des infrastructures et technologies pour l'enseignement et la formation
- Gestion et mutualisation des infrastructures



2. Parcours de l'apprenant

(a) Promotion & image des métiers et formations
- Promotion et accès à l'information sur les opportunités de formation et des métiers

(b) Orientation vers la formation
- Aide au choix et orientation vers la formation la plus adéquate
- Prérequis et mécanismes de sélection (motivation, évaluation des compétences de bases)
- Accompagnement (vers centres, écoles, employeurs)

(c) Pédagogies, compétences transversales et savoir-être
- Canaux de formation (écoles/ centres, en ligne / présentiel etc.)
- Modalité d'organisation (durée, rythme, méthodes et ressources pédagogiques, duale/triale, etc.)
- Méthodes pédagogiques
- Innovation pédagogique (digitalisation, hybridation des parcours, classe inversée, etc.)
- Compétences transversales et savoir-être

(d) Evaluation, validation et certification des acquis
- Procédures et gouvernance des certifications (y.c. équivalences)
- Evaluation / validation des compétences de la formation et expériences professionnelles
- Reconnaissance des certifications sur le marché du travail et dans le système d'enseignement / formation

(e) Transition vers l'emploi
- Accompagnement post–formation
- Mise en correspondance avec les employeurs

1. Acteurs

(a) Apprenants
- Capacités, sens et motivation (sens de l'apprentissage)
- Accompagnement de l'apprenant durant la formation
- Incitants (financiers & non–financiers) à la formation ; rémunération

(b) Employeurs, secteurs et partenaires sociaux
- Niveau d'implication dans la formation (par ex., en alternance, stage, mise à disposition de ressources, équipements, formateurs, etc.)
- Implication dans la gouvernance de l'écosystème
- Incitants à la participation à la formation

(c) Formateurs et enseignants
- Organisation du travail
- Statut et carrière
- Formation et développement professionnel

Contenu de ce chapitre

1 : Rémunération, incitants et obstacles à la formation

1.1 : Zoom sur l'alternance

1.2 : Zoom sur la formation professionnelle en général

2 : Conditions d'accès et préparation à l'alternance

3 : Appariement entre l'offre et la demande de stage pour les apprenants en alternance

4 : Contrat d'alternance unique

5 : Accompagnement individualisé des apprenants

6 : Lutte contre le décrochage scolaire

7 : Sens et conditions de travail

Messages clés : Rémunération et incitants à la formation en alternance (1/2)

A Un retour des acteurs pointant vers l'opportunité potentielle d'une augmentation de la rémunération

Une partie des acteurs rencontrés estiment que la rémunération des apprenants est actuellement trop basse (notamment pour les apprenants majeurs, avec une expérience ou dans les secteurs en pénurie) et qu'une augmentation pourrait (voire devrait) faire partie du plan d'action pour développer l'alternance. Cet avis n'est cependant pas unanime. Dans tous les cas, les partisans d'une augmentation indiquent qu'une telle augmentation (a) devrait se faire de manière neutre pour les entreprises (par ex. via mécanisme de subside, fiscal ou la mobilisation des fonds sectoriels) et / ou être limitées aux secteurs en forte demandes d'emploi au risque, si ce n'est pas le cas, de réduire l'appétence des entreprises pour l'alternance, (b) aurait probablement vocation à être modulée en fonction de l'âge, du niveau de compétence de l'apprenant ou encore du secteur (voir aussi points 6 et 8)

B Niveau de rémunération et incitants – Transparence

L'apprenant perçoit une rémunération minimale mensuelle octroyée par l'entreprise qui évolue au cours de la formation avec le niveau de compétence selon 3 paliers (A = 319,45 euros, B = 450,99 euros, C = 601,32 euros selon les derniers chiffres indexés). Ces montants constituent des minima qui peuvent être augmentés par chaque secteur et employeur

Le calcul de la rémunération d'un apprenant en alternance doit tenir compte non seulement de sa rétribution mensuelle payée par l'employeur mais aussi des allocations familiales, (dans certains cas) des allocations de chômage (lorsqu'elles sont cumulées), de la ou des primes des pouvoirs publics ainsi que (comme revenu négatif) des contributions sociales personnelles et des impôts à payer le cas échéant (égaux à zéro cependant dans les cas de rémunération au barème minimum)

Au-delà de ce barème minimum, les gouvernements régionaux octroient des primes et incitants financiers en fonction du profil de l'apprenant, du formateur et du secteur. Les primes varient en fonction des régions ainsi que pour les métiers en pénurie (en Wallonie seulement) pour un montant total sur la durée de la formation variant de 0 jusqu'à 2.750 maximum (cas de l'apprenant en construction en Wallonie). L'accès à ces primes dépend de la réussite d'une année ou de la formation dans son ensemble. A ces minima peuvent s'ajouter des primes sectorielles et /ou des augmentations volontaires de la rémunération par les employeurs (par ex. égale à 2.300 euros pour la construction)

C Interaction avec des statuts sociaux et la fiscalité

Des effets désincitants peuvent se produire en lien avec les règles relatives aux allocations sociales et à la fiscalité avec cependant des constants nuancés

En ce qui concerne les allocations de chômage, les apprenants en alternance peuvent bénéficier d'une dispense ou autorisation leur permettant de cumuler allocations de chômage et rémunération d'apprenant. Les agences de l'emploi indiquent que celle-ci est presque toujours octroyée lorsque les règles le permettent. Cependant, certains acteurs de terrain indiquent que cela reste un problème significatif dans de nombreux cas. En cas de cumul, les allocations de chômage sont réduites partiellement quand la rémunération de l'apprenant dépasse un certain seuil (ce qui est fréquemment le cas): ceci réduit (mais ne supprime pas) le gain financier lié à l'alternance (vs. le chômage seul): voir ci-dessous

La conservation des allocations familiales posait parfois problème par le passé mais les règles qui entrent actuellement en vigueur permettront le cumul pour tous les apprenants dans le futur

La perte du statut d'enfant à chaque charge peut se traduire par une augmentation de la charge fiscale des parents. Tel n'est cependant le cas que pour les apprenants qui dépassent les barèmes minimaux (ce qui est le plus souvent le cas en cas de travail étudiant). Il en va de même pour le dépassement du plafond exonéré de revenus pour l'apprenant. Ceci pose en particulier problème du fait du manque de connaissance de ces règles complexes qui produit parfois de « mauvaises surprises » lors du calcul final de l'impôt

Messages clés : Rémunération et incitants à la formation en alternance (2/2)

D Comparaison quantitative des niveaux de rémunération en fonction des situations personnelles et attractivité financière de la formation en alternance

Mis à part les cas de cumuls d'allocation de chômage avec la rémunération d'apprenant, le revenu net mensuel des apprenants moyen sur la durée totale de la formation varie entre ~650 et ~700 par mois quel que soit la région, le secteur /métier et l'âge de l'apprenant (les primes et différences régionales ont un impact limité, en ce compris pour les métiers en pénurie).

Pour les demandeurs d'emploi, le cumul de la rémunération perçue en alternance et des allocations de chômage mène à un revenu nettement plus élevé (~900 à ~1350 euros). La formation en alternance semble être financièrement plus intéressante que le seul bénéfice des allocations de chômage pour les cohabitants. Le chômage seul est cependant plus attractif pour les chômeurs isolés et chefs de famille, soulignant l'impact de la dispense qui permet de cumuler les allocations de chômage avec la rémunération d'apprenant.

La formation en alternance est plus attractive que le travail étudiant dans les limites légales mais (i) la différence peut-être percue comme limitée par certains (~200 à ~250 euros en plus par mois) surtout au regard du travail réalisé (475 vs ~1000 heures minimum) et (ii) cela n'est pas nécessairement le cas en cas de travail au noir.

E Rémunération en début de formation relativement moins élevée que dans la plupart des pays comparables

La rémunération minimale des apprenants en alternance en début de formation relativement au revenu minimal moyen est moins élevée en Wallonie et à Bruxelles que dans de nombreuses autres géographies.

F Modulation en fonction de l'âge, comparaison internationale

En Belgique, la rémunération des apprenants en alternance ne varie pas en fonction de l'âge mais selon le niveau de compétence (3 niveaux de A à C du début à la fin de la formation). Certains acteurs ont indiqué la possibilité de faire varier la rétribution en fonction de l'âge pour rendre plus attractive la formation en alternance surtout pour le public adulte. Cela est le cas dans un nombre limité de pays observés.

Une autre option serait d'augmenter la rémunération en fonction de l'expérience du candidat. Même si rien n'empêche de payer au-delà du barème minimum, certains acteurs pensent qu'une formalisation et une publicité d'une rémunération plus élevée en fonction de l'expérience pourrait également être un moyen d'attirer plus d'apprenants en alternance.

G Progression de la rémunération en cours de formation

Certains acteurs appellent à une forte augmentation de la rémunération en cours de formation (« au début de la formation pour un jeune de 15 ans, cela suffit, mais 600 euros pour un jeune en fin de formation c'est moins intéressant et cela amène beaucoup d'apprenants à ne pas terminer »). Si le niveau initial est effectivement bas (voir point 5 ci-dessus), la progression de la rémunération durant la formation ne semble pas plus basse en Wallonie et à Bruxelles que dans les pays comparables observés.

H Adaptations sectorielles

Certains secteurs par ailleurs ont une plus grande différentiation des rémunérations, en particulier dans les secteurs en pénurie. Une certaine différentiation existe déjà. En l'absence de données précises en Wallonie et à Bruxelles, une comparaison formelle est impossible mais, sur base du retour d'un nombre limité de secteurs, la variabilité sectorielle semble effectivement plus basse en Belgique qu'en Allemagne et Suisse (ou elle atteint jusqu'à >100% du niveau minimum).

I Impact limité des incitants financiers et primes pour apprenants en Wallonie et à Bruxelles

Généralement, les régions de Wallonie et Bruxelles-Capitale octroient plus de primes et d'incitants spécifiques aux apprenants en formation en alternance que d'autres géographies. Cependant, les incitants financiers et primes ne constituent qu'une minorité (1 à 8%) de la rémunération totale perçue par les apprenants et les incitants financiers ne semblent pas jusqu'à présent avoir été suffisants pour augmenter le nombre d'apprenants en alternance. Au niveau international, il existe des constats nuancés sur le succès des primes aux apprenants pour promouvoir l'alternance.

Messages clés : Rémunération et incitants à la formation en alternance

A **Un retour des acteurs pointant vers l'opportunité d'une augmentation de la rémunération**

Une partie des acteurs rencontrés estiment que la rémunération des apprenants est actuellement trop basse (notamment pour les apprenants majeurs, avec une expérience ou dans les secteurs en pénurie) et qu'une augmentation pourrait (voire devrait) faire partie du plan d'action pour développer l'alternance. Cet avis n'est cependant pas unanime. Dans tous les cas, les partisans d'une augmentation indiquent qu'une telle augmentation (a) devrait se faire de manière neutre pour les entreprises (par ex. via mécanisme de subside, fiscal ou la mobilisation des fonds sectoriels) au risque, si ce n'est pas le cas, de réduire l'appétence des entreprises pour l'alternance, (b) aurait probablement vocation à être modulée en fonction de l'âge, du niveau de compétence de l'apprenant ou encore du secteur (voir aussi points 6 et 8)

B **Niveau de rémunération et incitants – Transparence**

L'apprenant perçoit une rémunération minimale mensuelle octroyée par l'entreprise qui évolue au cours de la formation avec le niveau de compétence selon 3 paliers (A = 319,45 euros, B = 450,99 euros, C = 601,32 euros selon les derniers chiffres indexés). Ces montants constituent des minima qui peuvent être augmentés par chaque secteur et employeur

Le calcul de la rémunération d'un apprenant en alternance doit tenir compte non seulement de sa rétribution mensuelle payée par l'employeur mais aussi des allocations familiales, (dans certains cas) des allocations de chômage (lorsqu'elles sont cumulées), de la ou des primes des pouvoirs publics ainsi que (comme revenu négatif) des contributions sociales personnelles et des impôts à payer le cas échéant (égaux à zéro cependant dans les cas de rémunération au barème minimum)

Au-delà de ce barème minimum, les gouvernements régionaux octroient des primes et incitants financiers en fonction du profil de l'apprenant, du formateur et du secteur. Les primes varient en fonction des régions ainsi que pour les métiers en pénurie (en Wallonie seulement) pour un montant total sur la durée de la formation variant de 0 jusqu'à 2.750 maximum (cas de l'apprenant en construction en Wallonie). L'accès à ces primes dépend de la réussite d'une année ou de la formation dans son ensemble. A ces minima peuvent s'ajouter des primes sectorielles et /ou des augmentations volontaires de la rémunération par les employeurs (par ex. égale à 2.300 euros pour la construction)

C **Interaction avec des statuts sociaux et la fiscalité**

Des effets désincitants peuvent se produire en lien avec les règles relatives aux allocations sociales et à la fiscalité avec cependant des constants nuancés

En ce qui concerne les allocations de chômage, les apprenants en alternance peuvent bénéficier d'une dispense ou autorisation leur permettant de cumuler allocations de chômage et rémunération d'apprenant. Les agences de l'emploi indiquent que celle-ci est presque toujours octroyée lorsque les règles le permettent. Cependant, certains acteurs de terrain indiquent que cela reste un problème significatif dans de nombreux cas. En cas de cumul, les allocations de chômage sont réduites partiellement quand la rémunération de l'apprenant dépasse un certain seuil (ce qui est fréquemment le cas): ceci réduit (mais ne supprime pas) le gain financier lié à l'alternance (vs. le chômage seul): voir ci-dessous

La conservation des allocations familiales posait parfois problème par le passé mais les règles qui entrent actuellement en vigueur permettront le cumul pour tous les apprenants dans le futur

La perte du statut d'enfant à chaque charge peut se traduire par une augmentation de la charge fiscale des parents. Tel n'est cependant le cas que pour les apprenants qui dépassent les barèmes minimaux (ce qui est le plus souvent le cas en cas de travail étudiant). Il en va de même pour le dépassement du plafond exonéré de revenus pour l'apprenant. Ceci pose en particulier problème du fait du manque de connaissance de ces règles complexes qui produit parfois de « mauvaises surprises » lors du calcul final de l'impôt

A. Une partie des acteurs rencontrés estiment que la rémunération des apprenants est actuellement trop basse, même si cet avis n'est pas unanime

Exemples d'avis d'acteurs concernant la rémunération des apprenants

Il n'y a **pas de consensus global** en ce qui concerne le niveau de la rémunération des apprenants :

- La majorité des acteurs estime que la rémunération est **trop basse** et qu'une augmentation devrait faire partie du développement de l'alternance
- D'autres acteurs jugent cependant que la rémunération est au bon niveau
- Enfin, certains acteurs notent même la possibilité de **supprimer la rémunération** pour les apprenants mineurs (p.ex. dans le cas où l'alternance serait établie comme parcours pour tous les élèves du secondaire qualifiant) et **d'utiliser les moyens dégagés pour améliorer les services et la prise en charge** générale des apprenants

Il y a une **question récurrente** concernant l'opportunité de **moduler la rémunération** en fonction :

- De l'**âge…** afin de fournir une rémunération plus attractive aux apprenants majeurs qui ont généralement plus d'alternatives rémunératrices
- De l'**expérience** de l'apprenant… afin de fournir une rémunération plus attractive aux apprenants disposant déjà d'une plus grande expertise
- Des **secteurs / métiers** visés… afin d'attirer les jeunes vers les secteurs en demande / en pénurie

> La rémunération financière est parfois perçue comme étant **trop basse pour le public adulte**; en outre, les apprenants en alternance pour adultes ne profitent généralement pas de vacances scolaires et ne sont pas payés pendant ces périodes

> De manière générale, la rémunération des apprenants **n'augmente pas suffisamment** au cours de la formation et **rend l'attraction des profils de qualité plus difficile**; ceci est surtout le cas vis-à-vis d'autres pays comparables

> La rémunération trop basse est citée comme un facteur contribuant au haut **taux d'abandon** entre les apprenants inscrits et certifiés

> La rémunération peut constituer un outil clé pour **valoriser les métiers manuels** et donc adresser des problématiques d'image liées à ces métiers

! **Dans tous les cas, les retours indiquent qu'un changement de la rétribution devrait se faire (hors secteur en pénurie) de manière neutre pour les entreprises, par le biais de mécanismes de compensation soit fiscaux (fédéral), soit régionaux, soit sectoriels (au risque, si cela n'est pas le cas, de réduire l'appétence des entreprises pour l'alternance)**

Source: Entretiens, enquêtes et focus groupes avec les acteurs concernés menés en 2022

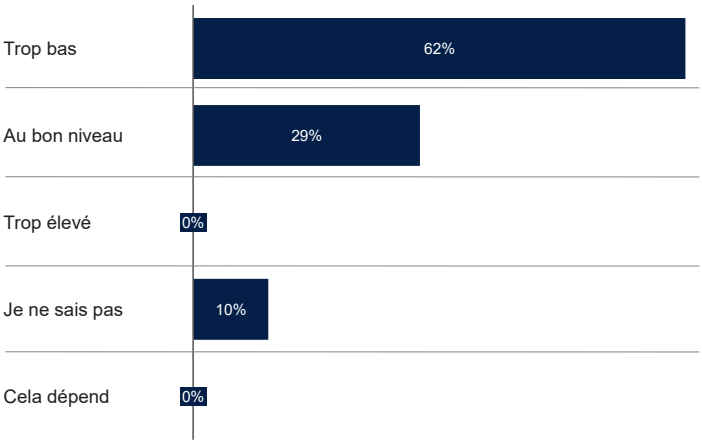
Une majorité d'apprenants (62%) et la moitié des formateurs / enseignants (50%) indiquent trouver la rémunération des apprenants trop basse (réserve: échantillon limité sur base volontaire)

RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE EN LIGNE - POTENTIEL BIAIS DE RÉPONSE – TAILLE DE L'ÉCHANTILLON RESTREINTE POUR CERTAINES SOUS-CATÉGORIE

Selon les apprenants (alternance)

Réponses

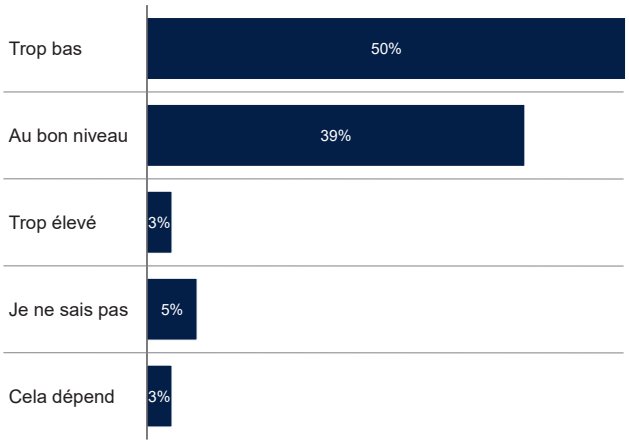
« Que pensez-vous du niveau de rémunération durant la formation en alternance ? », % de répondants par réponse (N=42)



Selon les formateurs / enseignants (alternance)

Réponses

« **De manière générale, que pensez-vous du niveau de rémunération des apprenants / élèves durant leur enseignement / formation en alternance ?** », % de répondants par réponse (N=38)



Source: Enquête en ligne commanditée par les Gouvernements de FWB, RBC, COCOF et Wallonie (2022) – Extraction de données le 7/10/2022

Messages clés : Rémunération et incitants à la formation en alternance

A Un retour des acteurs pointant vers l'opportunité d'une augmentation de la rémunération

Une partie des acteurs rencontrés estiment que la rémunération des apprenants est actuellement trop basse (notamment pour les apprenants majeurs, avec une expérience ou dans les secteurs en pénurie) et qu'une augmentation pourrait (voire devrait) faire partie du plan d'action pour développer l'alternance. Cet avis n'est cependant pas unanime. Dans tous les cas, les partisans d'une augmentation indiquent qu'une telle augmentation (a) devrait se faire de manière neutre pour les entreprises (par ex. via mécanisme de subside, fiscal ou la mobilisation des fonds sectoriels) au risque, si ce n'est pas le cas, de réduire l'appétence des entreprises pour l'alternance, (b) aurait probablement vocation à être modulée en fonction de l'âge, du niveau de compétence de l'apprenant ou encore du secteur (voir aussi points 6 et 8)

B Niveau de rémunération et incitants – Transparence

L'apprenant perçoit une rémunération minimale mensuelle octroyée par l'entreprise qui évolue au cours de la formation avec le niveau de compétence selon 3 paliers (A = 319,45 euros, B = 450,99 euros, C = 601,32 euros selon les derniers chiffres indexés). Ces montants constituent des minima qui peuvent être augmentés par chaque secteur et employeur

Le calcul de la rémunération d'un apprenant en alternance doit tenir compte non seulement de sa rétribution mensuelle payée par l'employeur mais aussi des allocations familiales, (dans certains cas) des allocations de chômage (lorsqu'elles sont cumulées), de la ou des primes des pouvoirs publics ainsi que (comme revenu négatif) des contributions sociales personnelles et des impôts à payer le cas échéant (égaux à zéro cependant dans les cas de rémunération au barème minimum)

Au-delà de ce barème minimum, les gouvernements régionaux octroient des primes et incitants financiers en fonction du profil de l'apprenant, du formateur et du secteur. Les primes varient en fonction des régions ainsi que pour les métiers en pénurie (en Wallonie seulement) pour un montant total sur la durée de la formation variant de 0 jusqu'à 2.750 maximum (cas de l'apprenant en construction en Wallonie). L'accès à ces primes dépend de la réussite d'une année ou de la formation dans son ensemble. A ces minima peuvent s'ajouter des primes sectorielles et /ou des augmentations volontaires de la rémunération par les employeurs (par ex. égale à 2.300 euros pour la construction)

C Interaction avec des statuts sociaux et la fiscalité

Des effets désincitants peuvent se produire en lien avec les règles relatives aux allocations sociales et à la fiscalité avec cependant des constants nuancés

En ce qui concerne les allocations de chômage, les apprenants en alternance peuvent bénéficier d'une dispense ou autorisation leur permettant de cumuler allocations de chômage et rémunération d'apprenant. Les agences de l'emploi indiquent que celle-ci est presque toujours octroyée lorsque les règles le permettent. Cependant, certains acteurs de terrain indiquent que cela reste un problème significatif dans de nombreux cas. En cas de cumul, les allocations de chômage sont réduites partiellement quand la rémunération de l'apprenant dépasse un certain seuil (ce qui est fréquemment le cas): ceci réduit (mais ne supprime pas) le gain financier lié à l'alternance (vs. le chômage seul): voir ci-dessous

La conservation des allocations familiales posait parfois problème par le passé mais les règles qui entrent actuellement en vigueur permettront le cumul pour tous les apprenants dans le futur

La perte du statut d'enfant à chaque charge peut se traduire par une augmentation de la charge fiscale des parents. Tel n'est cependant le cas que pour les apprenants qui dépassent les barèmes minimaux (ce qui est le plus souvent le cas en cas de travail étudiant). Il en va de même pour le dépassement du plafond exonéré de revenus pour l'apprenant. Ceci pose en particulier problème du fait du manque de connaissance de ces règles complexes qui produit parfois de « mauvaises surprises » lors du calcul final de l'impôt

B. L'apprenant sous contrat d'alternance en RBC et Wallonie perçoit une rémunération mensuelle progressive, ainsi que des incitants supplémentaires différents en fonction de la région

Détaillé sur les prochaines pages

Rémunération mensuelle minimale progressive[1]

319,45 € par mois[1] au niveau A (avant 08.22: 313,19 €)

- Rémunération **octroyée par l'entreprise à l'apprenant**
- **Rémunération mensuelle minimale progressive** évoluant avec le niveau de compétences professionnelles :
  - Niveau B: **450,99 €** par mois (avant 08.22: 442,15 €)
  - Niveau C: **601,32 €** par mois (avant 08.22: 589,53 €)
- Les minima sont généralement respectés au début des contrats et, par la suite, les **employeurs** (avec des contributions potentielles des secteurs) **accordent plus que les minima légaux** en fonction de l'acquisition des compétences
- Minima **en fonction du niveau** ou « ensemble d'acquis d'apprentissage » dans le contrat en alternance
- Les **frais de déplacement en transport commun** sont remboursés par le patron-formateur, en moyenne à hauteur de 70%[7]

! Certains **effets peuvent réduire la rémunération des apprenants:**
- Perte des **allocations familiales**
- Réduction des **allocations de chômage**
- Dépassement de la **somme exonérée des impôts personnels**
- Perte du **statut de dépendant (des parents)**

Voir pages suivantes

Incitants

A noter qu'autres incitants pour les apprenants existent (Passeport Drive, prime matériel, etc.)

Wallonie

Incitant alternance Wallonie — **750€** Prime unique en fin de formation
- Prime «P3» unique octroyée par le **Gouvernement wallon**[2] sur demande de l'apprenant en complétion de formation et sur **validation de l'OFFA**
- Gestion de la liquidation des incitants par la **SPWEER**[3]

Incitant formation à un métier critique Wallonie — **350€** Prime unique en fin de formation (Incitant +) ; Jusqu'à **2.000€** Répartis en 3 fois durant la formation (Prime Construction)
- **Prime «Incitant+»** si réussite d'une formation à un **métier en pénurie**
- Ou **prime «Construction»** pour les métiers en **construction, bois et électricité**[4] déboursée en 3 fois au cours de la formation
- Pour les formation poursuivies (et demande faite) auprès du **Forem**, de **l'IFAPME** ou d'un **Centre de compétence**

Région Bruxelles-Capitale

Incitant «Jeune en alternance » RBC — Jusqu'à **1.750€** Répartis en 3 fois durant la formation
- Incitant octroyé par le **Gouvernement Bruxelles-Capitale** aux jeunes suivant une **formation en alternance** d'au moins 4 mois chez le **même employeur** après **réussite d'une année de formation** (500 € pour la 1ère et 2e demande, 750 € pour la 3e), sous condition d'avoir **moins de 18 ans en début de parcours de formation**[6]
- Demande traitée par **Actiris** après preuve de réussite de l'année

Secteurs

Prime sectorielle (par exemple Constructiv)[4] — Jusqu'à **2.300€** Répartis en 4 fois durant la formation
- Prime répartie après chaque réussite d'année de formation et après insertion prolongée dans le **secteur de la construction**

1. Montants avant l'indexation du 1/11/22. Les différents niveaux sont fixés en fonction du Revenu Mensuel Moyen Minimum Garanti (RMMMG) à 17, 24 et 32% (Niveau A, B et C respectivement); Les niveaux de compétence correspondent la plupart du temps aux années ; Différents tarifs s'appliquent entre autres pour la rémunération mensuelle d'une convention de stage; un contrat en formation alternée (durée entre 3 et 12 mois); un contrat d'apprentissage industriel (CAI) ou contrat d'apprentissage pour les professions salariées (CAPS) | **2.** Article 5, alinéa 1er du décret relatif aux incitants financiers octroyés aux entreprises partenaires de la formation en alternance –CEFA et IFAPME, aux apprenants en alternance et pour les coaches sectoriels du Gouvernement wallon du 20 Juillet 2016 | **3.** Suivant l'article 4 de l'arrêté ministériel portant exécution de l'article 6 de l'arrêté du Gouvernement wallon du 8 juin 2017 dénonçant l'accord de coopération relatif à l'organisation d'une filière de formation qualifiante en alternance du 22 Novembre 2018 | **4.** D'autres secteurs tels que l'alimentation (Alimento) octroient également de primes sectorielles | **5.** Pour des apprenants inscrits comme demandeur d'emploi au Forem, avec résidence principale en Wallonie et suivant ou terminant en 2022 une formation dans un métier qualifiant et/ou ayant poursuit un emploi au sein du secteur; non-cumulable avec l'Incitant+ | **6.** Suivant l'article 4, alinéa 3 de l'Arrêté du Gouvernement de la Région de Bruxelles-Capitale relatif aux primes visant à favoriser la formation en alternance du Gouvernement du 19 Juin 2018| **7.** Arrêté du Gouvernement de la Communauté française relatif au contrat d'alternance. Le taux de remboursement dépend des Accords sectoriels, à titre d'exemple, le taux remboursement est de 100% dans le secteur public

Source: IFAPME - rémunérations de la formation en alternance (accédé Juillet 2022); IFAPME - Formations 100% remboursées pour les métiers en pénurie, Octobre 2020; Forem - Incitants financiers à la formation : Prime Construction et Incitant+ (accédé Juillet 2022); Gouvernement wallon - Décret relatif aux incitants financiers octroyés aux entreprises partenaires de la formation en alternance, aux apprenants en alternance et pour les coaches sectoriels, Juillet 2016; Gouvernement de la communauté française - Arrêté du Gouvernement de la Communauté française relatif au contrat d'alternance, Août 2015; Gouvernement wallon - Arrêté ministériel portant exécution de l'article 6 de l'arrêté du Gouvernement wallon du 8 juin 2017 dénonçant l'accord de coopération relatif à l'organisation d'une filière de formation qualifiante en alternance, Novembre 2018; Gouvernement de la région Bruxelles – Capitale - Arrêté du Gouvernement de la Région de Bruxelles-Capitale relatif aux primes visant à favoriser la formation en alternance, Juin 2017; Conseil Zonal de l'Alternance Bruxelles – Employeurs (accédé Juillet 2022); ONEM – Feuille info travailleur T58, Mai 2022; IFAPME – FAQ (accédé Juillet 2022); OFFA – Vade Mecum, Formation en alternance, Mai 2022, Site officiel Constructiv (accédé 20 juillet 2020)

B. Exemple détaillé du calcul de la rémunération totale nette perçue par un apprenant en alternance à la fin de sa formation

Wallonie RBC

Profil 1: Jeune mineure dans un **secteur non-pénurie**

Détail d'autres profils sous le point 4

Catégorie	Wallonie	RBC	Description
Rétribution mensuelle (moyenne brute sur 3 ans)[1]	457,25 €		Application du barème minimal
Allocations familiales[2] (moyenne mensuelle)	152,27 €	154,48 € *mineure*	En Wallonie, une prime d'âge s'ajoute aux allocations familiales à partir de 18 ans
Allocations de chômage[3] (total brut)	0 €		Pas applicables
Primes[4] (total brut)	750 €	1.750 €	Constitué de la prime de complétion de 750 € en Wallonie (« P2 ») et de 1750 € en RBC (« Jeune en alternance »)
Contributions à la sécurité sociale[5]	0 € (0 %) *mineure*		Pas de contributions à la sécurité sociale comme mineur, à partir de 18 ans le taux normal de 13,07 % s'applique qui est réduite à 0 via le bonus à l'emploi[6]
Impôts	0 € (0 %)		Pas d'impôts en-dessous de la somme exonérée annuelle de 12.928,57 € brut
Total à la fin de la formation	**24.276 €**	**25.310 €**	
Total moyen par mois	674,3 €	703,1 €	Total à la fin de la formation divisé par 36[7]
Total moyen par an	8.091,8 €	8.436,6 €	Total à la fin de la formation divisé par 3

Messages clés

Le calcul de la rémunération d'un apprenant en alternance doit tenir compte non seulement de sa rétribution mensuelle payée par l'employeur mais aussi des allocations familiales, (dans certains cas) des allocations de chômage (lorsqu'elles sont cumulées), de la ou des primes des pouvoirs publics ainsi que (comme revenu négatif) des contributions sociales personnelles et des impôts à payer le cas échéant (égaux à zéro cependant dans les cas de rémunération au barème minimum)

1. Application de la rétribution minimale légale 2. A partir de 18 ans une prime d'âge s'ajoute en Wallonie ; en outre, il y a des primes scolaires annuelles dans la Wallonie et en RBC 3. Il y a une réduction 1:1 des allocations de chômage si l'indemnité journalière brut dépasse 34,52 € (métiers en pénurie) ou 16,05 € (autres cas) 4. Prime de complétion en Wallonie (750 €) et en RBC (1750 €), Incitant+ pour les métiers en pénurie en Wallonie (350 €) – voir pages précédentes; primes scolaires de 70,3 € (Wallonie) et 55,21 € (RBC) s'ajoutent annuellement avec une augmentation d'âge en Wallonie à partir de 18 ans 5. Limitation de l' assujettissement à certains régimes de sécurité sociale jusqu'au 31 décembre de l'année au cours de laquelle ils atteignent l'âge de 18 ans 6. Au cas où la rétribution mensuelle ne dépasse pas environ 1.750 € bruts 7. Hypothèse d'une durée de 36 moins; possibilité de variation selon le contrat conclu

Source: OFFA – Vade Mecum, Formation en alternance, Mai 2022; IFAPME - Rétributions de la formation en alternance (accédé Juillet 2022); ONEM – Feuille info travailleur T58, Mai 2022; Gouvernement wallon - Décret relatif aux incitants financiers octroyés aux entreprises partenaires de la formation en alternance, aux apprenants en alternance et pour les coaches sectoriels, Juillet 2016; IFAPME - Formations 100% remboursées pour les métiers en pénurie, Octobre 2020; Inforjeunes - Les étudiants en alternance peuvent maintenant travailler sous statut « étudiant », Août 2018; CGSLB - CP 152.02 : conditions de travail et rémunération (accédé Juillet 2022); Service public fédéral – Emploi, travail et concertation sociale - Commission paritaire de la construction (CP 124), Juillet 2022; ONEM – Feuille info travailleur T58, Mai 2022; Parentia – Wallonie – Allocations familiales (accédé Juillet 2022); Service public fédéral – taux d'impôt (accédé Juillet 2022); Parentia – Bruxelles – Allocations familiales (accédé Juillet 2022); Service public fédéral – taux d'impôt (accédé Juillet 2022); Socialsecurity.be – Bonus à l'emploi, Février 2022

Messages clés : Rémunération et incitants à la formation en alternance

A Un retour des acteurs pointant vers l'opportunité d'une augmentation de la rémunération

Une partie des acteurs rencontrés estiment que la rémunération des apprenants est actuellement trop basse (notamment pour les apprenants majeurs, avec une expérience ou dans les secteurs en pénurie) et qu'une augmentation pourrait (voire devrait) faire partie du plan d'action pour développer l'alternance. Cet avis n'est cependant pas unanime. Dans tous les cas, les partisans d'une augmentation indiquent qu'une telle augmentation (a) devrait se faire de manière neutre pour les entreprises (par ex. via mécanisme de subside, fiscal ou la mobilisation des fonds sectoriels) au risque, si ce n'est pas le cas, de réduire l'appétence des entreprises pour l'alternance, (b) aurait probablement vocation à être modulée en fonction de l'âge, du niveau de compétence de l'apprenant ou encore du secteur (voir aussi points 6 et 8)

B Niveau de rémunération et incitants – Transparence

L'apprenant perçoit une rémunération minimale mensuelle octroyée par l'entreprise qui évolue au cours de la formation avec le niveau de compétence selon 3 paliers (A = 319,45 euros, B = 450,99 euros, C = 601,32 euros selon les derniers chiffres indexés). Ces montants constituent des minima qui peuvent être augmentés par chaque secteur et employeur

Le calcul de la rémunération d'un apprenant en alternance doit tenir compte non seulement de sa rétribution mensuelle payée par l'employeur mais aussi des allocations familiales, (dans certains cas) des allocations de chômage (lorsqu'elles sont cumulées), de la ou des primes des pouvoirs publics ainsi que (comme revenu négatif) des contributions sociales personnelles et des impôts à payer le cas échéant (égaux à zéro cependant dans les cas de rémunération au barème minimum)

Au-delà de ce barème minimum, les gouvernements régionaux octroient des primes et incitants financiers en fonction du profil de l'apprenant, du formateur et du secteur. Les primes varient en fonction des régions ainsi que pour les métiers en pénurie (en Wallonie seulement) pour un montant total sur la durée de la formation variant de 0 jusqu'à 2.750 maximum (cas de l'apprenant en construction en Wallonie). L'accès à ces primes dépend de la réussite d'une année ou de la formation dans son ensemble. A ces minima peuvent s'ajouter des primes sectorielles et /ou des augmentations volontaires de la rémunération par les employeurs (par ex. égale à 2.300 euros pour la construction)

C Interaction avec des statuts sociaux et la fiscalité

Des effets désincitants peuvent se produire en lien avec les règles relatives aux allocations sociales et à la fiscalité avec cependant des constants nuancés

En ce qui concerne les allocations de chômage, les apprenants en alternance peuvent bénéficier d'une dispense ou autorisation leur permettant de cumuler allocations de chômage et rémunération d'apprenant. Les agences de l'emploi indiquent que celle-ci est presque toujours octroyée lorsque les règles le permettent. Cependant, certains acteurs de terrain indiquent que cela reste un problème significatif dans de nombreux cas. En cas de cumul, les allocations de chômage sont réduites partiellement quand la rémunération de l'apprenant dépasse un certain seuil (ce qui est fréquemment le cas): ceci réduit (mais ne supprime pas) le gain financier lié à l'alternance (vs. le chômage seul): voir ci-dessous

La conservation des allocations familiales posait parfois problème par le passé mais les règles qui entrent actuellement en vigueur permettront le cumul pour tous les apprenants dans le futur

La perte du statut d'enfant à chaque charge peut se traduire par une augmentation de la charge fiscale des parents. Tel n'est cependant le cas que pour les apprenants qui dépassent les barèmes minimaux (ce qui est le plus souvent le cas en cas de travail étudiant). Il en va de même pour le dépassement du plafond exonéré de revenus pour l'apprenant. Ceci pose en particulier problème du fait du manque de connaissance de ces règles complexes qui produit parfois de « mauvaises surprises » lors du calcul final de l'impôt

C. Des effets désincitants peuvent se produire en lien avec les règles relatives aux allocations sociales et à la fiscalité, même si ceux-ci sont désormais majoritairement résolus

Effet	**Possibilité de cumuler** la rémunération et les allocations de chômage	Réduction des **allocations de chômage** en cas de cumul	Perte des **allocations familiales**	Perte du **statut d'enfant à charge fiscalement de ses parents**	Dépassement du **plafond exonéré pour l'impôt personnel**
Impact	**Retours divergents des acteurs** sur la fréquence d'obtention de la dispense; certains (surtout les agences de l'emploi) indiquent un refus très rare, d'autres soulignent que le refus de cumul reste un problème significatif	**Réduction dès la 1ère année** dans les métiers hors pénurie (rémunération minimale)	Était un problème significatif auparavant **Très rarement ou jamais** après la législation du juillet 2022 en Wallonie (déjà plus de restrictions sur les revenus en RBC)	En théorie **(barème minimum)** ne s'applique pas Possibilité en cas d'**augmentation de salaire** (p.ex., support sectoriel, travail étudiant)	En théorie **(barème minimum)** ne s'applique pas Possibilité en cas d'**augmentation de salaire** (p.ex., support sectoriel, travail étudiant)
Perte de revenus si…	…le demandeur d'emploi ne reçoit **ni une dispense ni une autorisation** pour suivre une formation en alternance Voir section suivante sur la dispense	…l'indemnité journalière brute dépasse 34,52 € (**607,55 €** par mois) pour les métiers en pénurie ou 16,05 € (**282,48 €** par mois) pour les autres cas: le **montant de l'allocation chômage est réduit 1:1**	**…jusqu'à 25 ans**[1] : seulement si l'apprenant dépasse 240h de travail par trimestre hors cadre formation en alternance Auparavant, seuil mensuel de revenus perçus de 784 € …l'apprenant reçoit une **allocation de chômage (sauf si dispense régionale)**	…en cas de parents mariés ou en cohabitation, les **ressources personnelles de l'enfant** dépassent 10.112,50 € brut (seuil mensuel de **777,88 €** sur 13 salaires)	…la rémunération de l'apprenant dépasse le **montant minimal imposable** de 12.928,57 € brut pour l'année 2022 (seuil mensuel de **994,51 €** sur 13 salaires)
Autres informations	Le cumul des avantages financiers dans le cadre d'une formation et des allocations de chômage nécessite une **dispense** (régionale) auprès d'Actiris (RBC) ou du Forem (Wallonie)		**Enfants de moins 18 ans et tous les autres cas** : aucune perte des allocations familiales *Si l'apprenant en alternance a lui-même des enfants, il peut continuer à prétendre à des allocations familiales pour ceux-ci*	Le seuil de 10.112,5 € inclut la première tranche de 2.840 € des rémunérations obtenues sur un contrat d'alternance est déductible du seuil de ressources	Le taux d'imposition pour la première tranche dépassant ce montant minimal (jusqu'à 26.468,57 €) est de 25 %

Le manque de connaissance des règles applicables pose parfois des problèmes en pratique

Une **augmentation de salaire** (p.ex., via les fonds sectoriels ou employeurs qui octroient plus) et / ou le **travail d'étudiant** peuvent mener à des **conséquences financières négatives** dues à la perte du statut d'enfant dépendant et à l'imposition et une image négative de l'alternance

Ces effets ne se produisent **pas pour les apprenants au barème minimum** mais parfois pour ceux en dernière année de formation et / ou poursuivant un travail étudiant

1. Perte des allocations familiales pour jeunes entre 18 et 25 ans dans le cadre de formations en alternance «chefs d'entreprise» ou COEN à l'IFAPME si le revenu brut mensuel dépasse 715,46 € 2. Âgé entre 18 et 25 ans; être inscrit à titre principal pour suivre régulièrement les cours dans un établissement d'enseignement en Belgique ou à l' étranger en vue d'obtenir un diplôme reconnu par une autorité compétente en Belgique (27 ECTS par année); exercer une activité professionnelle indépendante

Source: Feuille info T87 de l'ONEM (Office Nationale de l'Emploi), accédée le 21 juillet 2022 | Allocations familiales, Bruxelles-J, accédé le 21 juillet 2022 | IFAPME FAQ, accédé le 21 juillet 2022 | Wallonie allocations familiales (FAMIWAL), accédé le 21 juillet 2022 | Infor Jeunes, l'étudiant et les impôts, accédé le 21 juillet 2022 | Service public fédéral – sécurité sociale - Statut étudiant-indépendant : FAQ (accédé Juillet 2022) | Infor Jeunes – Job étudiant, Mai 2022 | Service public fédéral finances – Enfants (accédé 3 Août 2022) | Wallonie.be - Allocations familiales : du changement pour les étudiant·e·s, 19 Juillet 2022

Messages clés : Rémunération et incitants à la formation en alternance

D **Comparaison quantitative des niveaux de rémunération en fonction des situations personnelles et attractivité financière de la formation en alternance**

Mis à part les cas de cumuls d'allocation de chômage avec la rémunération d'apprenant, le revenu net mensuel des apprenants moyen sur la durée totale de la formation varie entre ~650 et ~700 par mois quel que soit la région, le secteur /métier et l'âge de l'apprenant (les primes et différences régionales ont un impact limité, en ce compris pour les métiers en pénurie).

Pour les demandeurs d'emploi, le cumul de la rémunération perçue en alternance et des allocations de chômage mène à un revenu nettement plus élevé (~900 à ~1350 euros). La formation en alternance semble être financièrement plus intéressante que le seul bénéfice des allocations de chômage pour les cohabitants. Le chômage seul est cependant plus attractif pour les chômeurs isolés et chefs de famille, soulignant l'impact de la dispense qui permet de cumuler les allocations de chômage avec la rémunération d'apprenant.

La formation en alternance est plus attractive que le travail étudiant dans les limites légales mais (i) la différence peut-être percue comme limitée par certains (~200 à ~250 euros en plus par mois) surtout au regard du travail réalisé (475 vs ~1000 heures minimum) et (ii) cela n'est pas nécessairement le cas en cas de travail au noir.

E **Rémunération en début de formation relativement moins élevée que dans la plupart des pays comparables**

La rémunération minimale des apprenants en alternance en début de formation relativement au revenu minimal moyen est moins élevée en Wallonie et à Bruxelles que dans de nombreuses autres géographies.

F **Modulation en fonction de l'âge, comparaison internationale**

En Belgique, la rémunération des apprenants en alternance ne varie pas en fonction de l'âge mais selon le niveau de compétence (3 niveaux de A à C du début à la fin de la formation). Certains acteurs ont indiqué la possibilité de faire varier la rétribution en fonction de l'âge pour rendre plus attractive la formation en alternance surtout pour le public adulte. Cela est le cas dans un nombre limité de pays observés.

Une autre option serait d'augmenter la rémunération en fonction de l'expérience du candidat. Même si rien n'empêche de payer au-delà du barème minimum, certains acteurs pensent qu'une formalisation et une publicité d'une rémunération plus élevée en fonction de l'expérience pourrait également être un moyen d'attirer plus d'apprenants en alternance.

G **Progression de la rémunération en cours de formation**

Certains acteurs appellent à une forte augmentation de la rémunération en cours de formation (« au début de la formation pour un jeune de 15 ans, cela suffit, mais 600 euros pour un jeune en fin de formation c'est moins intéressant et cela amène beaucoup d'apprenants à ne pas terminer »). Si le niveau initial est effectivement bas (voir point 5 ci-dessus), la progression de la rémunération durant la formation ne semble pas plus basse en Wallonie et à Bruxelles que dans les pays comparables observés.

H **Adaptations sectorielles**

Certains secteurs par ailleurs ont une plus grande différentiation des rémunérations, en particulier dans les secteurs en pénurie. Une certaine différentiation existe déjà. En l'absence de données précises en Wallonie et à Bruxelles, une comparaison formelle est impossible mais, sur base du retour d'un nombre limité de secteurs, la variabilité sectorielle semble effectivement plus basse en Belgique qu'en Allemagne et Suisse (ou elle atteint jusqu'à >100% du niveau minimum).

I **Impact limité des incitants financiers et primes pour apprenants en Wallonie et à Bruxelles**

Généralement, les régions de Wallonie et Bruxelles-Capitale octroient plus de primes et d'incitants spécifiques aux apprenants en formation en alternance que d'autres géographies. Cependant, les incitants financiers et primes ne constituent qu'une minorité (1 à 8%) de la rémunération totale perçue par les apprenants et les incitants financiers ne semblent pas jusqu'à présent avoir été suffisants pour augmenter le nombre d'apprenants en alternance. Au niveau international, il existe des constats nuancés sur le succès des primes aux apprenants pour promouvoir l'alternance.

D. Comparaison quantitative des niveaux de rémunération en fonction des situations personnelles

Point de comparaison | Wallonie | RBC

	Profil 1: Jeune mineure dans un **secteur non-pénurie**	Profil 2: Jeune mineur dans un **secteur en pénurie**	Profil 3: **Jeune majeure** dans un secteur non-pénurie (sans allocations de chômage)	Profil 4: **Etudiant mineur non-alternance** maximisant 475 heures
Catégorie				
Total moyen par mois	674 / 703	684 / 703	709 / 654	456 / 457
Total à la fin de la formation	**24.276 €** / **25.310 €**	**24.626 €** / **25.310 €**	**25.510 €** / **23.560 €**	**16.400 €** / **16.434 €**
Commentaires sur les différences entre scénarios	Scénario de base	Différence en Wallonie due aux allocations familiales et l'Incitant+	Différence due aux allocations familiales (Wallonie) et l'effet de l'âge sur les primes (RBC)	Travail d'étudiant maximisé sur 475 heures par année (vs. 1.000 au minimum sur une année d'alternance)

	Profil 5: **Demandeur d'emploi majeur** dispensé, cohabitant	Profil 6: **Demandeur d'emploi majeur** non-dispensé, cohabitant	Profil 7: **Demandeur d'emploi majeur** dispensé, isolé	Profil 8: **Demandeuse d'emploi majeure non-alternance**, cohabitante	Profil 9: **Demandeuse d'emploi majeure non-alternance**, isolée	Profil 10: **Demandeur d'emploi majeur non-alternance**, chargé de famille
Catégorie						
Total moyen par mois	901 / 877	709 / 654	1388 / 1364	565 / 562	1131 / 1127	1423 / 1420
Total à la fin de la formation	**32.434 €** / **31.589 €** Secteur non-pénurie	**25.510 €** / **23.560 €** Secteur non-pénurie	**49.962 €** / **49.097 €** Secteur non-pénurie	**20.340 €** / **20.224 €**	**40.704 €** / **40.589 €**	**51.234 €** / **51.119 €**
Commentaires sur les différences entre scénarios	Scénario de base	Différence due à la perte des allocations de chômage	Allocations d'insertion pour isolés plus élevés	Allocations d'insertion de base pour cohabitants	Allocations d'insertion de base pour isolés	Allocations d'insertion de base pour chargés de famille

Messages clés

Hors les cas de cumuls d'allocation de chômage avec la rémunération d'apprenant, le revenu net mensuel des apprenants moyen sur la durée totale de la formation varie entre 654 € et 709 € par mois **quel que soit la région, le secteur/métier et l'âge de l'apprenant** (les primes et différences régionales ont un impact limité).

Pour les demandeurs d'emploi, le **cumul de la rémunération perçue en alternance et des allocations de chômage** mène à un revenu nettement plus élevé (~900 à ~1550 euros).

La formation en alternance semble être **financièrement plus intéressante** que (a) le travail étudiant dans les limites légales, (b) le seul bénéfice des allocations de chômage pour les cohabitants. Le chômage seul est cependant plus attractif pour les chômeurs isolés et chefs de famille, soulignant **l'impact de la dispense** qui permet de cumuler les allocations de chômage avec la rémunération d'apprenant.

1. Application de la rémunération minimale légale 2. A partir de 18 ans une prime d'âge s'ajoute en Wallonie ; en outre, il y a des primes scolaires annuelles dans la Wallonie et en RBC 3. Il y a une réduction 1:1 des allocations de chômage si l'indemnité journalière brut dépasse 34,52 € (métiers en pénurie) ou 16,05 € (autres cas) 4. Prime de complétion en Wallonie (750 €) et en RBC (1750 €), Incitant+ pour les métiers en pénurie en Wallonie (350 €) – voir pages précédentes; primes scolaires de 70,3 € (Wallonie) et 55,21 € (RBC) s'ajoutent annuellement avec une augmentation d'âge en Wallonie à partir de 18 ans 5. Limitation de l' assujettissement à certains régimes de sécurité sociale jusqu'au 31 décembre de l'année au cours de laquelle ils atteignent l'âge de 18 ans 6. Bonus à l'emploi au cas où la rémunération mensuelle ne dépasse pas environ 1.750 € bruts (calcul exacte en fonction des circonstances spécifiques) 6. Hypothèse de demandeurs d'emploi de >21 ans, avec diplôme de 6e secondaire

Source: OFFA – Vade Mecum, Formation en alternance, Mai 2022; IFAPME - rémunérations de la formation en alternance (accédé Juillet 2022); ONEM – Feuille info travailleur T58, Mai 2022; Gouvernement wallon - Décret relatif aux incitants financiers octroyés aux entreprises partenaires de la formation en alternance, aux apprenants en alternance et pour les coaches sectoriels, Juillet 2016; IFAPME - Formations 100% remboursées pour les métiers en pénurie, Octobre 2020; Inforjeunes - Les étudiants en alternance peuvent maintenant travailler sous statut « étudiant », Août 2018; CGSLB - CP 152.02 : conditions de travail et rémunération (accédé Juillet 2022); Service public fédéral – Emploi, travail et concertation sociale - Commission paritaire de la construction (CP 124), Juillet 2022; ONEM – Feuille info travailleur T58, Mai 2022; Parentia – Wallonie – Allocations familiales (accédé Juillet 2022); Service public fédéral – taux d'impôt (accédé Juillet 2022); Parentia – Bruxelles – Allocations familiales (accédé Juillet 2022); Service public fédéral – taux d'impôt (accédé Juillet 2022); Socialsecurity.be – Bonus à l'emploi, Février 2022; L'Echo - Comment les allocations de chômage sont-elles imposées?, 1er Mars 2020

Messages clés : Rémunération et incitants à la formation en alternance

D Comparaison quantitative des niveaux de rémunération en fonction des situations personnelles et attractivité financière de la formation en alternance

Mis à part les cas de cumuls d'allocation de chômage avec la rémunération d'apprenant, le revenu net mensuel des apprenants moyen sur la durée totale de la formation varie entre ~650 et ~700 par mois quel que soit la région, le secteur /métier et l'âge de l'apprenant (les primes et différences régionales ont un impact limité, en ce compris pour les métiers en pénurie).

Pour les demandeurs d'emploi, le cumul de la rémunération perçue en alternance et des allocations de chômage mène à un revenu nettement plus élevé (~900 à ~1350 euros). La formation en alternance semble être financièrement plus intéressante que le seul bénéfice des allocations de chômage pour les cohabitants. Le chômage seul est cependant plus attractif pour les chômeurs isolés et chefs de famille, soulignant l'impact de la dispense qui permet de cumuler les allocations de chômage avec la rémunération d'apprenant.

La formation en alternance est plus attractive que le travail étudiant dans les limites légales mais (i) la différence peut-être percue comme limitée par certains (~200 à ~250 euros en plus par mois) surtout au regard du travail réalisé (475 vs ~1000 heures minimum) et (ii) cela n'est pas nécessairement le cas en cas de travail au noir.

E Rémunération en début de formation relativement moins élevée que dans la plupart des pays comparables

La rémunération minimale des apprenants en alternance en début de formation relativement au revenu minimal moyen est moins élevée en Wallonie et à Bruxelles que dans de nombreuses autres géographies.

F Modulation en fonction de l'âge, comparaison internationale

En Belgique, la rémunération des apprenants en alternance ne varie pas en fonction de l'âge mais selon le niveau de compétence (3 niveaux de A à C du début à la fin de la formation). Certains acteurs ont indiqué la possibilité de faire varier la rétribution en fonction de l'âge pour rendre plus attractive la formation en alternance surtout pour le public adulte. Cela est le cas dans un nombre limité de pays observés.

Une autre option serait d'augmenter la rémunération en fonction de l'expérience du candidat. Même si rien n'empêche de payer au-delà du barème minimum, certains acteurs pensent qu'une formalisation et une publicité d'une rémunération plus élevée en fonction de l'expérience pourrait également être un moyen d'attirer plus d'apprenants en alternance.

G Progression de la rémunération en cours de formation

Certains acteurs appellent à une forte augmentation de la rémunération en cours de formation (« au début de la formation pour un jeune de 15 ans, cela suffit, mais 600 euros pour un jeune en fin de formation c'est moins intéressant et cela amène beaucoup d'apprenants à ne pas terminer »). Si le niveau initial est effectivement bas (voir point 5 ci-dessus), la progression de la rémunération durant la formation ne semble pas plus basse en Wallonie et à Bruxelles que dans les pays comparables observés.

H Adaptations sectorielles

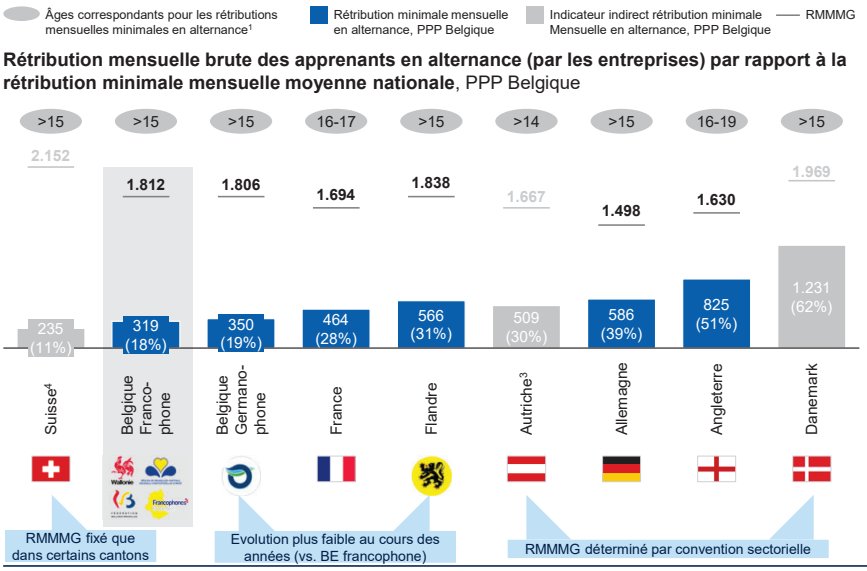
Certains secteurs par ailleurs ont une plus grande différentiation des rémunérations, en particulier dans les secteurs en pénurie. Une certaine différentiation existe déjà. En l'absence de données précises en Wallonie et à Bruxelles, une comparaison formelle est impossible mais, sur base du retour d'un nombre limité de secteurs, la variabilité sectorielle semble effectivement plus basse en Belgique qu'en Allemagne et Suisse (ou elle atteint jusqu'à >100% du niveau minimum).

I Impact limité des incitants financiers et primes pour apprenants en Wallonie et à Bruxelles

Généralement, les régions de Wallonie et Bruxelles-Capitale octroient plus de primes et d'incitants spécifiques aux apprenants en formation en alternance que d'autres géographies. Cependant, les incitants financiers et primes ne constituent qu'une minorité (1 à 8%) de la rémunération totale perçue par les apprenants et les incitants financiers ne semblent pas jusqu'à présent avoir été suffisants pour augmenter le nombre d'apprenants en alternance. Au niveau international, il existe des constats nuancés sur le succès des primes aux apprenants pour promouvoir l'alternance.

E. La rémunération en début de formation des apprenants est relativement moins élevée en Wallonie et à Bruxelles que dans la plupart des pays comparables

SUR BASE DE RECHERCHE DOCUMENTAIRE – INFORMATIONS POTENTIELLEMENT PLUS A JOUR OU ERRONNEES



Rétribution mensuelle brute des apprenants en alternance (par les entreprises) par rapport à la rétribution minimale mensuelle moyenne nationale, PPP Belgique

La rémunération mensuelle minimale pour les apprenants en alternance en Wallonie et à Bruxelles représente **17% du revenu mensuel minimum mensuel moyen garanti**

Ce montant est **généralement moins élevé** que dans d'autres pays ou régions de Belgique, **malgré un revenu mensuel minimum mensuel moyen garanti dans la moyenne supérieure**

Points d'attention sur la méthodologie

- **Cette comparaison reste illustrative** car les conditions de rétribution et de travail diffèrent entre les pays **(voir pages suivantes)**
- Les rémunérations sont parfois calculées sur base horaire (et sont retranscrites en rémunérations mensuelles)
- Plusieurs pays n'ont **pas de RMMMG uniforme** mais des conventions régionales (Suisse) ou sectorielles (Danemark, Autriche)

1. Angleterre: Un apprenant en alternance gagne le salaire minimal pour mineurs (4,81 £) lors de sa 1ère année de formation ou si il est mineur. Après la complétion de la 1ère année, l'apprenant est rémunéré en fonction du salaire minimum pour son âge (gov.uk); France: Un jeune de 17 ans en 1ère année gagne 25% du salaire minimum tandis qu'un jeune de 23 ans gagne 53% (la rémunération pour l'alternance en supérieur peut atteindre 100%) 2. Pas de salaire minimum fixe au Danemark mais des contrats collectifs négociés par des syndicats de travail et chambres de commerce; les apprenants en alternance gagnent jusqu'à 70% dû salaire d'un employé régulier (Cedefop) 3. Pas de salaire minimum fixe en Autriche, mais 99% des employés sont couverts par un contrat collectif, d'où résulte un de facto salaire minimum de 1.750 € (123people.at) 4. Pas de salaire minimum universel en Suisse – illustration sur base du salaire minimum moyen (20 CHF par heure) (orientation.ch)

Source: 1. Cedefop - Database on financing apprenticeships in the EU (accédé Juillet 2022) | 2. gov.uk - National Minimum Wage (accede Juillet 2022) | 3. Service-public.fr - Contrat d'apprentissage (accede Juillet 2022) | 4. 123people.at – Mindestlohn (accédé Juillet 2022) | 5. ch.ch – Mindestlöhne und Medianlohn (accédé Juillet 2022) | 6. Bundesinstitut für Berufsbildung – Datenbank Tarifliche Ausbildungsvergütungen, Octobre 2021 | 7. WSI – Ausbildungsvergütungen, Juillet 2020 | 8. IFAPME - Rétributions de la formation en alternance (accédé Juillet 2022); | 9. IAWM – Betriebe – Finanzen (accédé Juillet 2022) | 10. CNT – Convention collective de travail N° 43/16, Mars 2022 | 11. Flanderen - Leervergoeding Overeenkomst van Alternerende Opleiding (accédé Juillet 2022) 12. WSI – Tarifarchiv, Juillet 2021, | 13. OCDE PPP site officiel (accédé 18 Juillet 2022)

E. Comparaison internationale des autres éléments influençant la rémunération minimale des apprenants en alternance – détails pour information

SUR BASE DE RECHERCHE DOCUMENTAIRE – INFORMATIONS POTENTIELLEMENT PLUS A JOUR OU ERRONNEES

CHAQUE PAYS A UN SYSTÈME DE RÉTRIBUTION PROPRE À SON SYSTÈME LÉGAL, À SA STRUCTURE GOUVERNEMENTALE (NIVEAUX DE POUVOIRS), AU RÔLE DE SES PARTENAIRES SOCIAUX (ACCORDS COLLECTIFS) ET À SON CONTEXTE SOCIO-ÉCONOMIQUE (PAR EX: MÉTIERS EN PÉNURIE)

✓ En place ✓ En place sous conditions ✗ Pas en place

Conditions légales spécifiques à la rétribution en alternance

	Danemark	Suisse	Autriche	Angleterre	Allemagne	Flandre	Belgique germanophone	Wallonie et Bruxelles	France
RMMMG	✗	✓ *Certains cantons ont établi leur propre salaire minimal*	✓ *Les partenaires sociaux ont négocié un salaire min pour toutes les industries*	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Rétribution min. légale alternance	✓ *Dépend des normes sectorielles*	✓ *Rétributions indicatives proposées par les secteurs*	✓ *Dépend des normes sectorielles*	✓	✓ *Normes sectorielles peuvent prévoir une rétribution plus élevée*	✓ *Dépend de la complétion de formations précédentes*	✓	✓	✓
Dépend de l'âge	✗	✗	✗	✓	✗	✗	✗	✗	✓
Dépend du nombre d'années en formation	✓ *Dépend des normes sectorielles*	✓ *Rétributions indicatives proposées par les secteurs*	✓	✓ *Pour la première année de formation*	✓	✗	✓	✓	✓
Dépend du métier / secteur	✓ *Dépend des normes sectorielles*	✓ *Rétributions indicatives proposées par les secteurs*	✓ *Dépend des normes sectorielles*	✗ *Différences entre secteurs existent*	✓ *Normes sectorielles peuvent prévoir une rétribution plus élevée*	✗ *Normes sectorielles peuvent prévoir une rétribution plus élevée*	✗ *Normes sectorielles peuvent prévoir une rétribution plus élevée*	✗ *Normes sectorielles peuvent prévoir une rétribution plus élevée*	✗ *Différences entre secteurs existent*
13e mois	✗ *Pas d'obligation légale*	✗ *Souvent octroyé par les employeurs*	✓ *Dépend des normes sectorielles*	✗	✓ *Dépend des normes sectorielles*	✓ *Dépend des normes sectorielles*	✓ *Dépend des normes sectorielles*	✓ *Dépend des normes sectorielles*	✓
Imposable	✓	✓ *Généralement en dessous de la limite imposable*	✓ *Généralement en dessous de la limite imposable*	✓ *Généralement en dessous de la limite imposable*	✓ *Généralement en dessous de la limite imposable*	✓ *Généralement en dessous de la limite imposable*	✓ *Généralement en dessous de la limite imposable*	✓ *Généralement en dessous de la limite imposable*	✓ *Généralement en dessous de la limite imposable*
Temps de travail / congé imposé fixe	✓	✓	✓ *Dépend des normes sectorielles*	✓ *Exceptions applicables pour quelques métiers (par ex: armée)*	✓ *Dépend des normes sectorielles*	✓	✓	✓	✓

Messages clés de la comparaison internationale

1. Il existe de facto une **rétribution minimale** pour les apprenants en alternance dans tous les géographies considérées[1], mais pas nécessairement un fondement juridique
2. Sauf pour l'Angleterre et la France, **l'année de formation** et non pas l'âge est l'élément décisif pour déterminer la hauteur de la rétribution minimale
3. En pratique, les **normes et conventions sectorielles** ont une influence significative sur la rétribution des apprenants
4. Généralement, des contributions sociales sont payables sur la rétribution des apprenants mais la somme totale est **en-dessous du montant exonéré d'imposition**

Source: 1. Cedefop - Database on financing apprenticeships in the EU (accédé Juillet 2022) | 2. gov.uk - National Minimum Wage (accede Juillet 2022) | 3. Service-public.fr - Contrat d'apprentissage (accede Juillet 2022) | 4. 123people.at – Mindestlohn (accédé Juillet 2022) | 5. ch.ch – Mindestlöhne und Medianlohn (accédé Juillet 2022) | 6. Bundesinstitut für Berufsbildung – Datenbank Tarifliche Ausbildungsvergütungen, Octobre 2021 | 7. WSI – Ausbildungsvergütungen, Juillet 2020 | 8. IFAPME - Rétributions de la formation en alternance (accédé Juillet 2022) | 9. IAWM – Betriebe – Finanzen (accédé Juillet 2022) | 10. CNT – Convention collective de travail N° 43/16, Mars 2022 | 11. Flanderen - Leervergoeding Overeenkomst van Alternerende Opleiding (accédé Juillet 2022) | 12. WSI – Tarifarchiv, Juillet 2021 | 13. Raiffeisen – Erster Lehrlingslohn (accédé Juillet 2022) | 14. berufsberatung.ch - Lohn in der Lehre (accédé 8 Août 2022) | 15. oesterreich.gv.at – Lehrlingseinkommen (accédé 8 Août 2022)

Messages clés : Rémunération et incitants à la formation en alternance

D Comparaison quantitative des niveaux de rémunération en fonction des situations personnelles et attractivité financière de la formation en alternance

Mis à part les cas de cumuls d'allocation de chômage avec la rémunération d'apprenant, le revenu net mensuel des apprenants moyen sur la durée totale de la formation varie entre ~650 et ~700 par mois quel que soit la région, le secteur /métier et l'âge de l'apprenant (les primes et différences régionales ont un impact limité, en ce compris pour les métiers en pénurie).

Pour les demandeurs d'emploi, le cumul de la rémunération perçue en alternance et des allocations de chômage mène à un revenu nettement plus élevé (~900 à ~1350 euros). La formation en alternance semble être financièrement plus intéressante que le seul bénéfice des allocations de chômage pour les cohabitants. Le chômage seul est cependant plus attractif pour les chômeurs isolés et chefs de famille, soulignant l'impact de la dispense qui permet de cumuler les allocations de chômage avec la rémunération d'apprenant.

La formation en alternance est plus attractive que le travail étudiant dans les limites légales mais (i) la différence peut-être percue comme limitée par certains (~200 à ~250 euros en plus par mois) surtout au regard du travail réalisé (475 vs ~1000 heures minimum) et (ii) cela n'est pas nécessairement le cas en cas de travail au noir.

E Rémunération en début de formation relativement moins élevée que dans la plupart des pays comparables

La rémunération minimale des apprenants en alternance en début de formation relativement au revenu minimal moyen est moins élevée en Wallonie et à Bruxelles que dans de nombreuses autres géographies.

F Modulation en fonction de l'âge, comparaison internationale

En Belgique, la rémunération des apprenants en alternance ne varie pas en fonction de l'âge mais selon le niveau de compétence (3 niveaux de A à C du début à la fin de la formation). Certains acteurs ont indiqué la possibilité de faire varier la rétribution en fonction de l'âge pour rendre plus attractive la formation en alternance surtout pour le public adulte. Cela est le cas dans un nombre limité de pays observés.

Une autre option serait d'augmenter la rémunération en fonction de l'expérience du candidat. Même si rien n'empêche de payer au-delà du barème minimum, certains acteurs pensent qu'une formalisation et une publicité d'une rémunération plus élevée en fonction de l'expérience pourrait également être un moyen d'attirer plus d'apprenants en alternance.

G Progression de la rémunération en cours de formation

Certains acteurs appellent à une forte augmentation de la rémunération en cours de formation (« au début de la formation pour un jeune de 15 ans, cela suffit, mais 600 euros pour un jeune en fin de formation c'est moins intéressant et cela amène beaucoup d'apprenants à ne pas terminer »). Si le niveau initial est effectivement bas (voir point 5 ci-dessus), la progression de la rémunération durant la formation ne semble pas plus basse en Wallonie et à Bruxelles que dans les pays comparables observés.

H Adaptations sectorielles

Certains secteurs par ailleurs ont une plus grande différentiation des rémunérations, en particulier dans les secteurs en pénurie. Une certaine différentiation existe déjà. En l'absence de données précises en Wallonie et à Bruxelles, une comparaison formelle est impossible mais, sur base du retour d'un nombre limité de secteurs, la variabilité sectorielle semble effectivement plus basse en Belgique qu'en Allemagne et Suisse (ou elle atteint jusqu'à >100% du niveau minimum).

I Impact limité des incitants financiers et primes pour apprenants en Wallonie et à Bruxelles

Généralement, les régions de Wallonie et Bruxelles-Capitale octroient plus de primes et d'incitants spécifiques aux apprenants en formation en alternance que d'autres géographies. Cependant, les incitants financiers et primes ne constituent qu'une minorité (1 à 8%) de la rémunération totale perçue par les apprenants et les incitants financiers ne semblent pas jusqu'à présent avoir été suffisants pour augmenter le nombre d'apprenants en alternance. Au niveau international, il existe des constats nuancés sur le succès des primes aux apprenants pour promouvoir l'alternance.

F. En Wallonie et à Bruxelles, la rétribution varie selon les niveaux de compétences (et non l'âge)…

SUR BASE DE RECHERCHE DOCUMENTAIRE – INFORMATIONS POTENTIELLEMENT PLUS A JOUR OU ERRONNEES

	Description indicative[2]	Rétribution minimale
Niveau A	Niveau d'accès à la formation en alternance en entreprise	Rétribution de **17%** du revenu minimum mensuel moyen garanti (RMMMG)
Niveau B	Ensemble d'acquis logiquement maîtrisés lorsque l'apprenant se situe au 1/3 du parcours de formation	Rétribution de **24%** du RMMMG
Niveau C	Ensemble d'acquis logiquement maîtrisés lorsque l'apprenant se situe au 2/3 du parcours de formation	Rétribution de **32%** du RMMMG

Certains acteurs ont indiqué la **possibilité de faire varier la rétribution en fonction de l'âge** pour rendre plus attractive la formation en alternance surtout pour le public adulte

…en ligne avec la majorité de l'Europe mis à part l'Angleterre et la France

Dans la majorité des pays, la rétribution de l'apprenant ne varie pas en fonction de l'âge. L'Angleterre et la France sont deux exceptions.

Angleterre[1]

Apprenants	908,13 €
< 18 ans	908,13 €
18-20 ans	1.289,50 €
21-22 ans	1.733,18 €
> 22 ans	1.793,60 €

Le taux pour apprenants s'applique quel que soit l''âge en 1ère année de formation; après la première année, les apprenants sont payés selon leur âge.

France

	1ère année de formation	2e année de formation	3e année de formation
16-17 ans	453,32 €	654,79 € (144,4 %)	923,42 € (141,0 %)
18-20 ans	721,95 €	856,26 € (118,6 %)	1.124,90 € (131,4 %)
21-25 ans[1]	889,84 €	1.024,16 € (115,1 %)	1.309,58 € (127,9%)
> 25 ans	1.678,95 €	1.678,95 € (100 %)	1.678,95 € (100 %)

1. Hypothèse de 40 heures par semaine et 4,4 semaines par mois – la rétribution minimale est indiquée en horaire en Angleterre, taux d'échange de 1,18 € par livre sterling 2. Le niveau de l'apprenant est déterminé par le conseiller de classe et par le tuteur responsable au sein de l'entreprise; Il n'y a pas de conditions de durée pour passer d'un niveau à l'autre (p.ex., un apprenant peut être classé au niveau A en début de formation et passer au niveau B en 2e semaine); L'octroiement des primes pour entreprises en fonction du niveau de compétences de l'apprenants peut mener à des classifications arbitraires selon les acteurs, où par exemple l'apprenant est classifiée au niveau A pendant la première semaine et passe au niveau B la semaine prochaine.

Source: 1. gov.uk - National Minimum Wage (accede Août 2022) | 2. Service-public.fr - Contrat d'apprentissage (accede Août 2022) | 3. SIEP - Le contrat d'alternance (accédé 17 Août 2022) | 4. Entrevues avec les acteurs du système

Messages clés : Rémunération et incitants à la formation en alternance

D Comparaison quantitative des niveaux de rémunération en fonction des situations personnelles et attractivité financière de la formation en alternance

Mis à part les cas de cumuls d'allocation de chômage avec la rémunération d'apprenant, le revenu net mensuel des apprenants moyen sur la durée totale de la formation varie entre ~650 et ~700 par mois quel que soit la région, le secteur /métier et l'âge de l'apprenant (les primes et différences régionales ont un impact limité, en ce compris pour les métiers en pénurie).

Pour les demandeurs d'emploi, le cumul de la rémunération perçue en alternance et des allocations de chômage mène à un revenu nettement plus élevé (~900 à ~1350 euros). La formation en alternance semble être financièrement plus intéressante que le seul bénéfice des allocations de chômage pour les cohabitants. Le chômage seul est cependant plus attractif pour les chômeurs isolés et chefs de famille, soulignant l'impact de la dispense qui permet de cumuler les allocations de chômage avec la rémunération d'apprenant.

La formation en alternance est plus attractive que le travail étudiant dans les limites légales mais (i) la différence peut-être percue comme limitée par certains (~200 à ~250 euros en plus par mois) surtout au regard du travail réalisé (475 vs ~1000 heures minimum) et (ii) cela n'est pas nécessairement le cas en cas de travail au noir.

E Rémunération en début de formation relativement moins élevée que dans la plupart des pays comparables

La rémunération minimale des apprenants en alternance en début de formation relativement au revenu minimal moyen est moins élevée en Wallonie et à Bruxelles que dans de nombreuses autres géographies.

F Modulation en fonction de l'âge, comparaison internationale

En Belgique, la rémunération des apprenants en alternance ne varie pas en fonction de l'âge mais selon le niveau de compétence (3 niveaux de A à C du début à la fin de la formation). Certains acteurs ont indiqué la possibilité de faire varier la rétribution en fonction de l'âge pour rendre plus attractive la formation en alternance surtout pour le public adulte. Cela est le cas dans un nombre limité de pays observés.

Une autre option serait d'augmenter la rémunération en fonction de l'expérience du candidat. Même si rien n'empêche de payer au-delà du barème minimum, certains acteurs pensent qu'une formalisation et une publicité d'une rémunération plus élevée en fonction de l'expérience pourrait également être un moyen d'attirer plus d'apprenants en alternance.

G Progression de la rémunération en cours de formation

Certains acteurs appellent à une forte augmentation de la rémunération en cours de formation (« au début de la formation pour un jeune de 15 ans, cela suffit, mais 600 euros pour un jeune en fin de formation c'est moins intéressant et cela amène beaucoup d'apprenants à ne pas terminer »). Si le niveau initial est effectivement bas (voir point E ci-dessus), la progression de la rémunération durant la formation ne semble pas plus basse en Wallonie et à Bruxelles que dans les pays comparables observés.

H Adaptations sectorielles

Certains secteurs par ailleurs ont une plus grande différentiation des rémunérations, en particulier dans les secteurs en pénurie. Une certaine différentiation existe déjà. En l'absence de données précises en Wallonie et à Bruxelles, une comparaison formelle est impossible mais, sur base du retour d'un nombre limité de secteurs, la variabilité sectorielle semble effectivement plus basse en Belgique qu'en Allemagne et Suisse (ou elle atteint jusqu'à >100% du niveau minimum).

I Impact limité des incitants financiers et primes pour apprenants en Wallonie et à Bruxelles

Généralement, les régions de Wallonie et Bruxelles-Capitale octroient plus de primes et d'incitants spécifiques aux apprenants en formation en alternance que d'autres géographies. Cependant, les incitants financiers et primes ne constituent qu'une minorité (1 à 8%) de la rémunération totale perçue par les apprenants et les incitants financiers ne semblent pas jusqu'à présent avoir été suffisants pour augmenter le nombre d'apprenants en alternance. Au niveau international, il existe des constats nuancés sur le succès des primes aux apprenants pour promouvoir l'alternance.

G. La progression de la rémunération durant la formation ne semble pas plus basse en Wallonie et à Bruxelles que dans les pays voisins observés

SUR BASE DE RECHERCHE DOCUMENTAIRE – INFORMATIONS POTENTIELLEMENT PLUS A JOUR OU ERRONNEES

Pays		Evolution de la rétribution minimale mensuelle nominale au cours des années de formation			
		1ère année	2e année (% de l'année précédente)	3e année (% de l'année précédente)	taux de croissance annuel moyen
Wallonie et Bruxelles		319,45 €	450,99 € (+41,2 %)	601,32 € (+33,3 %)	**37,2 %**
Allemagne		585,00 €	690,30 € (+18,0 %)	789,75 € (+14,4 %)	**16,2 %**
Les employeurs décident souvent d'**augmenter la rétribution de base** menant à des rétributions mensuelles de > 1.000 € par mois					
France	16-17 ans	453,32 €	654,79 € (+44,4 %)	923,42 € (+41,0 %)	**42,7 %**
	18-20 ans	721,95 €	856,26 € (+18,6 %)	1.124,90 € (+31,4 %)	**24,8 %**
	21-25 ans[1]	889,84 €	1.024,16 € (+15,1 %)	1.309,58 € (+27,9%)	**21,3 %**
Flandre		545,00 €	601,40 € (+10,3 %)	648,30 € (+7,8 %)	**9,1 %**

1. Au delà de 25 ans les apprenants perçoivent une rétribution mensuelle de 1.678,95 € ce qui correspond à 100% du RMMMG

Source: 1. IFAPME - Rétributions de la formation en alternance (accédé Juillet 2022) | 2. DIHK - Mindestausbildungsvergütung für Auszubildende festgelegt (accédé 11 Août 2022) | 3. Service public fédéral - Contrat d'apprentissage, 1er Août 2022

Considérations clés

De manière générale, la **rétribution minimale des apprenants** en alternance en Wallonie et à Bruxelles est moins élevée en début de formation et **reste plus basse que dans d'autres géographies au cours de la formation**

Le **taux de croissance annuel composé de la rétribution** minimale est plus élevé en Wallonie et à Bruxelles qu'en Flandre, Allemagne et que pour les apprenants majeurs en France, mais **moins élevé qu'en France pour les apprenants mineurs**

Points d'attention sur la méthodologie

- Les chiffres indiqués sont nominaux et n'ont pas été corrigés pour le pouvoir d'achat
- Les conventions sectorielles peuvent fixer des rétributions minimales plus élevées

Messages clés : Rémunération et incitants à la formation en alternance

D Comparaison quantitative des niveaux de rémunération en fonction des situations personnelles et attractivité financière de la formation en alternance

Mis à part les cas de cumuls d'allocation de chômage avec la rémunération d'apprenant, le revenu net mensuel des apprenants moyen sur la durée totale de la formation varie entre ~650 et ~700 par mois quel que soit la région, le secteur /métier et l'âge de l'apprenant (les primes et différences régionales ont un impact limité, en ce compris pour les métiers en pénurie).

Pour les demandeurs d'emploi, le cumul de la rémunération perçue en alternance et des allocations de chômage mène à un revenu nettement plus élevé (~900 à ~1350 euros). La formation en alternance semble être financièrement plus intéressante que le seul bénéfice des allocations de chômage pour les cohabitants. Le chômage seul est cependant plus attractif pour les chômeurs isolés et chefs de famille, soulignant l'impact de la dispense qui permet de cumuler les allocations de chômage avec la rémunération d'apprenant.

La formation en alternance est plus attractive que le travail étudiant dans les limites légales mais (i) la différence peut-être percue comme limitée par certains (~200 à ~250 euros en plus par mois) surtout au regard du travail réalisé (475 vs ~1000 heures minimum) et (ii) cela n'est pas nécessairement le cas en cas de travail au noir.

E Rémunération en début de formation relativement moins élevée que dans la plupart des pays comparables

La rémunération minimale des apprenants en alternance en début de formation relativement au revenu minimal moyen est moins élevée en Wallonie et à Bruxelles que dans de nombreuses autres géographies.

F Modulation en fonction de l'âge, comparaison internationale

En Belgique, la rémunération des apprenants en alternance ne varie pas en fonction de l'âge mais selon le niveau de compétence (3 niveaux de A à C du début à la fin de la formation). Certains acteurs ont indiqué la possibilité de faire varier la rétribution en fonction de l'âge pour rendre plus attractive la formation en alternance surtout pour le public adulte. Cela est le cas dans un nombre limité de pays observés.

Une autre option serait d'augmenter la rémunération en fonction de l'expérience du candidat. Même si rien n'empêche de payer au-delà du barème minimum, certains acteurs pensent qu'une formalisation et une publicité d'une rémunération plus élevée en fonction de l'expérience pourrait également être un moyen d'attirer plus d'apprenants en alternance.

G Progression de la rémunération en cours de formation

Certains acteurs appellent à une forte augmentation de la rémunération en cours de formation (« au début de la formation pour un jeune de 15 ans, cela suffit, mais 600 euros pour un jeune en fin de formation c'est moins intéressant et cela amène beaucoup d'apprenants à ne pas terminer »). Si le niveau initial est effectivement bas (voir point 5 ci-dessus), la progression de la rémunération durant la formation ne semble pas plus basse en Wallonie et à Bruxelles que dans les pays comparables observés.

H Adaptations sectorielles

Certains secteurs par ailleurs ont une plus grande différentiation des rémunérations, en particulier dans les secteurs en pénurie. Une certaine différentiation existe déjà. En l'absence de données précises en Wallonie et à Bruxelles, une comparaison formelle est impossible mais, sur base du retour d'un nombre limité de secteurs, la variabilité sectorielle semble effectivement plus basse en Belgique qu'en Allemagne et Suisse (ou elle atteint jusqu'à >100% du niveau minimum).

I Impact limité des incitants financiers et primes pour apprenants en Wallonie et à Bruxelles

Généralement, les régions de Wallonie et Bruxelles-Capitale octroient plus de primes et d'incitants spécifiques aux apprenants en formation en alternance que d'autres géographies. Cependant, les incitants financiers et primes ne constituent qu'une minorité (1 à 8%) de la rémunération totale perçue par les apprenants et les incitants financiers ne semblent pas jusqu'à présent avoir été suffisants pour augmenter le nombre d'apprenants en alternance. Au niveau international, il existe des constats nuancés sur le succès des primes aux apprenants pour promouvoir l'alternance.

H. Certains acteurs ont indiqué la possibilité de moduler davantage la rémunération des apprenants en alternance en fonction du secteur comme c'est le cas en Allemagne et en Suisse

SUR BASE DE RECHERCHE DOCUMENTAIRE – INFORMATIONS POTENTIELLEMENT PLUS A JOUR OU ERRONNEES

	Wallonie et Bruxelles	Allemagne	Suisse
Variation sectorielle	**Absence de données** Variation selon la **pénurie de main d'œuvre du secteur** et **les normes de l'employeur**	**Jusqu'à ~100%** **550 €** (rétribution minimale) – 1081 € (agriculteur) en 1ère année de formation[1]	**Jusqu'à >200%** **400 CHF** (p.ex., couturier) – **1385 CHF** (agriculteur) en 1ère année de formation
Description variation sectorielle	▪ **Possibilité d'augmentation** des rétributions par les fonds sectoriels ▪ Rémunération plus élevée dans certains secteurs où subsiste le CAI ▪ En général, **faible utilisation et publicité** des variations ; la **majorité des secteurs** n'octroie pas de support supplémentaire et ne prévoient pas d'augmentation de la rétribution minimale	Au-delà de la rétribution minimale garantie, des **conventions collectives** déterminent la hauteur de la rétribution de l'apprenant ▪ Pas en place pour la totalité des métiers ▪ **Différences cantonales** et régionales importantes	Recommandations de rétributions des **associations professionnelles / organisations de branches** pour les métiers respectifs ▪ Pas en place pour la totalité des métiers ▪ **Différences cantonales** et régionales importantes
Acteurs concernés	▪ Fonds sectoriels (financement des augmentations) p.ex., Constructiv, Alimento ▪ Opérateurs de formation (coordination)	▪ **Associations professionnelles** (négociation des conventions collectives) ▪ Chambres des métiers (organes d'exécution) ▪ Ministère fédéral de l'éducation et de la recherche (détermination du salaire minimum)	▪ **Associations professionnelles / organisations de branches** (contenus de formation et procédures de qualification) ▪ **Cantons** (organes d'exécution) ▪ Secrétariat d'État à la formation, à la recherche et à l'innovation (**SEFRI**) (exécution)
Autres informations	Certains secteurs octroient des rétributions correspondantes aux niveaux de compétences acquis	Variation des rétributions en fonction de l'année de formation	Variation des rétributions en fonction de l'année de formation

! D'autres réponses des acteurs des secteurs en attente à date du 26 août 2022

1. Donnés de 2021, la rétribution minimale s'élève à 585 € en 2022

Source: 1. orientation.ch - Salaire pendant l'apprentissage (accédé 8 Août 2022) | 2. SEFRI - Tâche commune de la Confédération, des cantons et des organisations du monde du travail (accédé 8 Août 2022) | 3. BIBB - Tarifliche Ausbildungsvergütungen 2021 in Ost- und Westdeutschland, 2021 | 4. Entrevues avec les acteurs du système

Messages clés : Rémunération et incitants à la formation en alternance

D **Comparaison quantitative des niveaux de rémunération en fonction des situations personnelles et attractivité financière de la formation en alternance**

Mis à part les cas de cumuls d'allocation de chômage avec la rémunération d'apprenant, le revenu net mensuel des apprenants moyen sur la durée totale de la formation varie entre ~650 et ~700 par mois quel que soit la région, le secteur /métier et l'âge de l'apprenant (les primes et différences régionales ont un impact limité, en ce compris pour les métiers en pénurie).

Pour les demandeurs d'emploi, le cumul de la rémunération perçue en alternance et des allocations de chômage mène à un revenu nettement plus élevé (~900 à ~1350 euros). La formation en alternance semble être financièrement plus intéressante que le seul bénéfice des allocations de chômage pour les cohabitants. Le chômage seul est cependant plus attractif pour les chômeurs isolés et chefs de famille, soulignant l'impact de la dispense qui permet de cumuler les allocations de chômage avec la rémunération d'apprenant.

La formation en alternance est plus attractive que le travail étudiant dans les limites légales mais (i) la différence peut-être percue comme limitée par certains (~200 à ~250 euros en plus par mois) surtout au regard du travail réalisé (475 vs ~1000 heures minimum) et (ii) cela n'est pas nécessairement le cas en cas de travail au noir.

E **Rémunération en début de formation relativement moins élevée que dans la plupart des pays comparables**

La rémunération minimale des apprenants en alternance en début de formation relativement au revenu minimal moyen est moins élevée en Wallonie et à Bruxelles que dans de nombreuses autres géographies.

F **Modulation en fonction de l'âge, comparaison internationale**

En Belgique, la rémunération des apprenants en alternance ne varie pas en fonction de l'âge mais selon le niveau de compétence (3 niveaux de A à C du début à la fin de la formation). Certains acteurs ont indiqué la possibilité de faire varier la rétribution en fonction de l'âge pour rendre plus attractive la formation en alternance surtout pour le public adulte. Cela est le cas dans un nombre limité de pays observés.

Une autre option serait d'augmenter la rémunération en fonction de l'expérience du candidat. Même si rien n'empêche de payer au-delà du barème minimum, certains acteurs pensent qu'une formalisation et une publicité d'une rémunération plus élevée en fonction de l'expérience pourrait également être un moyen d'attirer plus d'apprenants en alternance.

G **Progression de la rémunération en cours de formation**

Certains acteurs appellent à une forte augmentation de la rémunération en cours de formation (« au début de la formation pour un jeune de 15 ans, cela suffit, mais 600 euros pour un jeune en fin de formation c'est moins intéressant et cela amène beaucoup d'apprenants à ne pas terminer »). Si le niveau initial est effectivement bas (voir point 5 ci-dessus), la progression de la rémunération durant la formation ne semble pas plus basse en Wallonie et à Bruxelles que dans les pays comparables observés.

H **Adaptations sectorielles**

Certains secteurs par ailleurs ont une plus grande différentiation des rémunérations, en particulier dans les secteurs en pénurie. Une certaine différentiation existe déjà. En l'absence de données précises en Wallonie et à Bruxelles, une comparaison formelle est impossible mais, sur base du retour d'un nombre limité de secteurs, la variabilité sectorielle semble effectivement plus basse en Belgique qu'en Allemagne et Suisse (ou elle atteint jusqu'à >100% du niveau minimum).

I **Impact limité des incitants financiers et primes pour apprenants en Wallonie et à Bruxelles**

Généralement, les régions de Wallonie et Bruxelles-Capitale octroient plus de primes et d'incitants spécifiques aux apprenants en formation en alternance que d'autres géographies. Cependant, les incitants financiers et primes ne constituent qu'une minorité (1 à 8%) de la rémunération totale perçue par les apprenants et les incitants financiers ne semblent pas jusqu'à présent avoir été suffisants pour augmenter le nombre d'apprenants en alternance. Au niveau international, il existe des constats nuancés sur le succès des primes aux apprenants pour promouvoir l'alternance.

I. Généralement, les régions Wallonie et Bruxelles-Capitale octroient plus de primes et d'incitants spécifiques aux apprenants en formation en alternance que d'autres géographies

SUR BASE DE RECHERCHE DOCUMENTAIRE – INFORMATIONS POTENTIELLEMENT PLUS A JOUR OU ERRONNEES **PRIMES SECTORIELLES NON REFLETEES**

Pays	Incitants / autres sources de financement des apprenants	Conditions	Processus de demande de prime
Wallonie et Bruxelles	**Incitant alternance** (**750 €**, Wallonie); Incitant **«Jeune en alternance»** (**1750 €**, RBC)	Obtention du **certificat de qualification** ou équivalent (Wallonie); **réussite de l'année de formation** (RBC)	Sur demande de l'apprenant sur la **plateforme OPLA** (Wallonie); auprès **Actiris** (RBC)
	Incitant+ pour les métiers en pénurie (**350 €**, Wallonie)	Poursuite d'une formation dans un **métier en pénurie**	Formation poursuivies (et demande faite) auprès du **Forem**, de l'**IFAPME** ou d'un **Centre de compétence** Primes construction, bois et électricité et Incitant+ ne sont pas cumulables
	Prime construction, bois et électricité (**2.000 €**, Wallonie)	**Statut de demandeur d'emploi**, poursuite d'une formation dans le secteur construction, bois et électricité	
Flandre	Prime de départ **par année complétée** (**500-750 €**)	Durée de formation d'au moins 3 mois **Âge <18 ans** lors de la première demande Réussite de l'année scolaire concernée	Soumission du formulaire par l'apprenant (avec certification de formation) auprès du **département du travail** avant le 31.12
Belgique germanophone	Prime de départ **par année complétée** (**500-750 €**)	Durée du contrat de formation en alternance d'au moins 4 mois **Complétion d'une année de formation**	Compilation des documents et soumission au ministère lors de la signature du contrat **par le secrétaire d'apprenant**[1]
Allemagne	Aide financière à la formation en alternance (**sous condition de contraintes financières**)	**Distance élevée** de la maison familiale ou **cohabitation** / mariage avec un partenaire ou **rôle parental** et habitation hors de la maison familiale	Soumission de la documentation par l'apprenant (formulaire contrat, indication du salaire, documents fiscaux) auprès du **ministère de travail**
Suisse	Aide financière à la formation en alternance **en fonction de la situation individuelle** (coûts de formation, d'équipement, support parental) et du **canton**	**Domiciliation dans le canton** respectif Poursuite d'une formation en alternance menant à une qualification reconnue[2]	Soumission de la documentation requise[3] auprès du **canton** avant la fin du semestre
France	**Aide au permis** pour apprentis (**500 €**) D'autres incitants non-spécifiques à l'alternance[4]	Inscription dans une auto-école **Âge <18 ans**	Demande faite auprès du **centre de formation**

Remarques additionnelles

Les incitants financiers sont plus faibles en Wallonie qu'en RBC mais les conditions d'octroi de ces incitants sont plus restrictives en RBC qu'en Wallonie (p.ex., l'apprenant doit être mineur en début de formation)

Selon les acteurs, la **périodicité annuelle des primes** en Flandre et en Belgique germanophone peut impacter positivement la motivation des apprenants

1. Personne de contact du gouvernement par secteur pour les formations en alternance 2. Par exemple, formation en alternance mais aussi formation supérieure dans une université des sciences appliquées 3. Contrat de formation, preuve des coûts de transport, document cantonale sur la situation d'imposition (apprenant et parents) 4. P.ex., aide Mobili-Jeune; Mobili-Pass; prime d'activité; allocation de rentrée scolaire; prime d'équipement

Source 1. IFAPME - Rétributions de la formation en alternance (accédé Juillet 2022) | 2. IAWM – Auszubildende – Finanzen (accédé Juillet 2022) | 3. CNT – Convention collective de travail N° 43/16, Mars 2022 | 4. Flanderen – Startbonus (accédé Juillet 2022)) | 5. Aubi-plus – Finanzielle Unterstützung (accédé Juillet 2022) | 6. Berufsberatung - Ausbildung und Weiterbildung finanzieren (accédé Juillet 2022) | 7. IAWM – Auszubildende – Finanzen (accédé Juillet 2022) | 8. Vlaanderen.be – Startbonus (accédé Juillet 2022)) | 9. IFAPME - Formations 100% remboursées pour les métiers en pénurie, Octobre 2020 | 10. Forem - Incitants financiers à la formation: Prime Construction et Incitant+ (accédé Juillet 2022) | 11. Gouvernement de la région Bruxelles – Capitale - Arrêté du Gouvernement de la Région de Bruxelles-Capitale relatif aux primes visant à favoriser la formation en alternance, Juin 2017 | 12. Communauté germanophone - Königlicher Erlass über den Start- und den Praktikumsbonus, Avril 2018 | 13. IAVM – Ansprechpartner (accédé Juillet 2022) | 14. edk.ch – Kantonale Stellen (accédé Juillet 2022) | 15. Kanton St. Gallen – Stipendien und Studiendarlehen (accédé Juillet 2022) | 16. aide-sociale.fr – Aides apprentis (accédé Juillet 2022)

I. Les incitants financiers ne semblent jusqu'à présent pas avoir été suffisants pour augmenter le nombre d'apprenants en alternance

PERIMETRE: IFAPME, EFP (hors formation pour adulte) ET CEFA

Wallonie

Remplacement de la prime de démarrage par la **prime de complétion** (P3) de 750 €

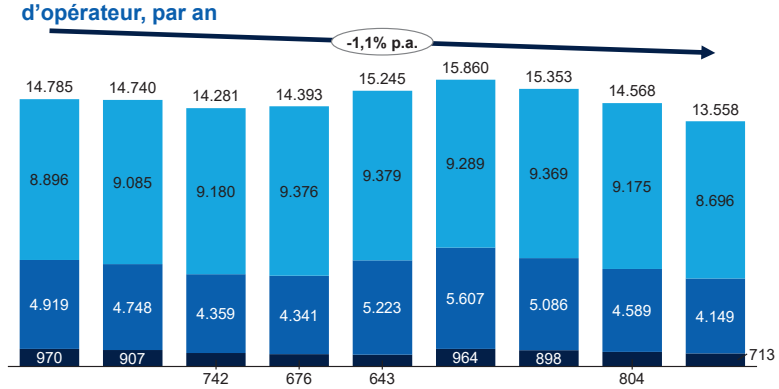
Introduction **Incitant+** de 350 € pour les métiers en pénurie (et Prime Construction introduite en Janvier 2022)

2012-13 | 2013-14 | 2014-15 | 2015-16 | 2016-17[2] | 2017-18 | 2018-19 | 2019-20 | 2020-21[3]

Remplacement prime démarrage par **prime jeune en alternance** avec un montant total de 1750 €

Francophones Bruxelles

Nombre d'apprenants inscrits en formation en alternance[1] par type d'opérateur, par an



CEFA – Centres d'Education et de Formation en Alternance

IFAPME

sfpme efp

> « *On attrape pas des mouches avec du vinaigre: oui il faut avoir des incitants publics, mais* ***il faut*** *aussi* ***que les montants soient significatifs****. 350 € en plus pour finir une formation, cela* ***ne crée pas de vrais incitants****. Un* ***vrai incitant*** *ce serait 3000 € nets (****équivalent à un bon mois de salaire****) par année de formation* »

1. Ne comprend que les apprenants en alternance au sens strict, c'est-à-dire ne comprend pas les apprenants suivant une formation de chef d'entreprise ou une formation alternée; Données basées sur nombre d'inscrits en CEFA dans la base de données Stat_elev de l'Administration Générale de l'Enseignement, nombre d'inscriptions aux cours en Centres de formation en apprentissage - Données d'agréments (novembre) (Chiffres clés 2021) et nombre d'inscriptions aux cours à l'EFP/SFPME de formation en apprentissage (31 Décembre de chaque année (Rapport d'activité de l'EFP/SFPME 2017, 2020) respectivement 2. L'augmentation en 2017 peut être liée au fait que les apprentis ont pu s'inscrire à l'EFP/SFPME et l'IFAPME sans pour autant avoir trouvé un stage (ce qui n'était pas le cas jusqu'en 2016) 3. Impact COVID-19

Source: Rapport d'activité EFP/SFPME (2020, 2017), IFAPME - Chiffres clés (accédé Juin 2022), Base de données Stat Élèves pour l'année scolaire, Group S – Bonus de démarrage, Septembre 2018, Retours des acteurs du système

I. Au niveau international, il existe des constats nuancés sur le succès des primes aux apprenants pour promouvoir l'alternance : exemple du Danemark

SUR BASE DE RECHERCHE DOCUMENTAIRE – INFORMATIONS POTENTIELLEMENT ERRONNEES

Contexte

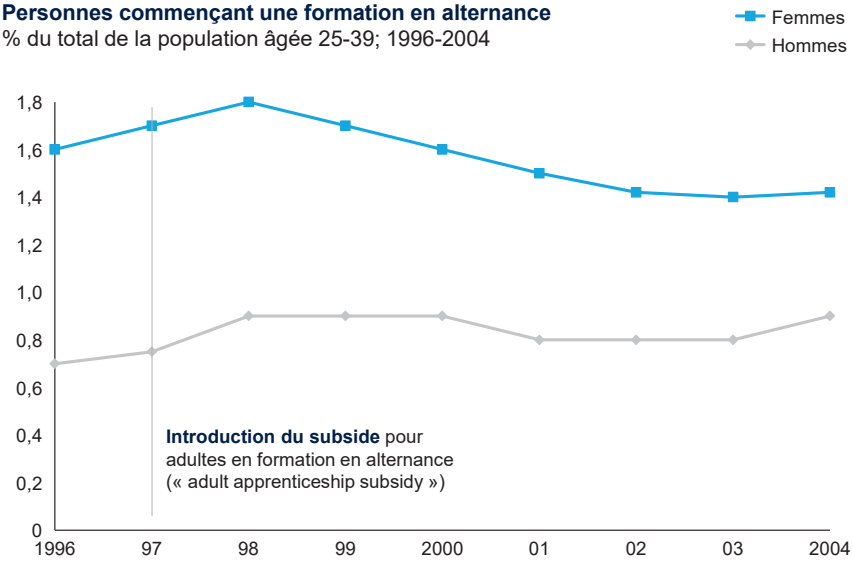
Afin de promouvoir les formation en alternance, le Danemark a introduit en **1997** un subside pour les **adultes avec de faibles compétences** commençant une formation en alternance vers un métier en pénurie

Ce subside permettait **d'augmenter les rétributions mensuelles des apprenants d'un minimum de 30 %**

Observations sur le succès de cette mesure

Malgré une **augmentation nette** du nombre d'apprenants en alternance (et **majoritairement de genre masculin**) en **1997-1998**, la participation des adultes au programme est restée relativement stable les années suivantes

Personnes commençant une formation en alternance
% du total de la population âgée 25-39; 1996-2004



Source: "Does subsidized adult apprenticeship improve the aggregate level of education?" (Weatherall, 2008)

Contenu de ce chapitre

1 : Rémunération, incitants et obstacles à la formation

1.1 : Zoom sur l'alternance

1.2 : Zoom sur la formation professionnelle en général

2 : Conditions d'accès et préparation à l'alternance

3 : Appariement entre l'offre et la demande de stage pour les apprenants en alternance

4 : Contrat d'alternance unique

5 : Accompagnement individualisé des apprenants

6 : Lutte contre le décrochage scolaire

7 : Sens et conditions de travail

Messages clés : Rémunération, incitants et obstacles à la formation dans la formation professionnelle de manière générale

Malgré les mesures prises jusqu'à aujourd'hui, les activités de diagnostic indiquent un potentiel d'amélioration afin d'augmenter la participation à la formation chez les adultes demandeurs d'emploi concernant les obstacles administratifs et incitants financiers à la formation. Ce potentiel d'amélioration se trouve notamment dans 4 domaines spécifiques :

A Incitants financiers (concernant uniquement les demandeurs d'emploi dans la formation professionnelle)

Certains acteurs estiment que les **incitants à la formation**, tels que les **indemnités horaires en formation professionnelle et les différentes primes**, sont actuellement **insuffisants** :

- Pour une partie des acteurs, le **niveau des indemnités est trop faible pour constituer un vrai incitant** (p.ex. Indemnité de 1€ imposable par heure de formation au Forem), alors que la précarité des apprenants est prégnante (p.ex. 46% des inscrits à la formation en RBC étaient bénéficiaires d'une intervention majorée (BIM) en 2015).
- Les indemnités horaires en Wallonie pour la formation professionnelle **n'ont pas été augmentées ni indexées depuis 1987**, contrairement à Bruxelles :
  - En Wallonie, **l'incitant de 1€ a perdu 33%** de sa valeur en 20 ans. Néanmoins, les rémunérations apparaissaient historiquement basses et ont été revalorisées, **passant à 2€ par heure de formation suivie au 1er janvier 2023 (vs. 1€ jusqu'à maintenant)**
  - La RBC a revalorisé les indemnités de formation à **2€ (3€ dans les métiers en pénurie) brut de l'heure de formation au lieu de 1€. A noter que des discussions sont actuellement en cours pour augmenter les indemnités horaires à 4€ brut de l'heure**

B Dispense liée aux allocations d'insertion et de chômage Incitants financiers (concernant uniquement les demandeurs d'emploi dans la formation professionnelle)

Parallèlement aux indemnités, la **dispense en matière d'allocations de chômage permet sous certaines conditions de continuer à percevoir ces allocations** (1) sans répondre aux critères de disponibilité pour l'emploi, (2) en bénéficiant (dans certains cas) d'un gel de la dégressivité de ces allocations.

Cependant, les retours des acteurs indiquent que, en particulier en Wallonie, **la complexité et le caractère jugé excessivement restrictif (par certaines) des règles de dispense et de gel de la dégressivité des allocations sont un obstacle à la formation**

- En Wallonie, **l'octroi d'une dispense est actuellement conditionné au respect strict de nombreux critères administratifs**, et a des conséquences sur les allocations de chômage et d'insertion perçues (y.c. leur dégressivité).
- Les dispenses liées aux allocations de chômage sont **plus souvent utilisées en Flandre** qu'en Wallonie et qu'à Bruxelles. En effet, en **Flandre, les demandeurs d'emploi peuvent obtenir automatiquement** une dispense pour une formation professionnelle, des études ou un stage reconnu par le VDAB s'ils remplissent certaines conditions, qui semblent moins multiples et complexes qu'en Wallonie et qu'à Bruxelles.
- En Wallonie, une **évolution du dispositif des dispenses est en cours** dans le cadre de la réforme de l'accompagnement des demandeurs d'emploi

C Coûts annexes

Les **divers coûts annexes** liés au suivi de formations tels que **les frais de mobilité, de crèche / garderie ou du matériel informatique** reviennent comme un **frein additionnel à la formation** pour les apprenants selon une partie des acteurs

D Complexité administrative

La **complexité des démarches administratives imposées aux personnes souhaitant se former** - notamment en ce qui a trait aux incitants financiers, à la dispense de disponibilité des allocations de chômage et d'insertion et à la gestion des divers coûts annexes - revient comme un autre «point de douleur» pour les apprenants

La question de la persistance d'obstacles / l'absence d'incitants à la poursuite de formations professionnelles pour les majeurs hors obligation scolaire en lien avec les statuts sociaux et les règles fiscales

PÉRIMÈTRE: En accord avec le périmètre asymétrique de l'étude (ne couvrant que l'alternance au sens strict sur Bruxelles , les principaux constats repris dans cette section ont été investigués plus en détails pour la Wallonie et ne sont donc pas validés pour Bruxelles (les retours des acteurs indiquent qu'une partie d'entre eux s'applique également à Bruxelles même si des mesures ont été prises en RBC sur certains autres points, par ex. augmentation de la rémunération, réforme des procédures de dégressivité, etc.)

Rappel: Un des principaux défis de la formation professionnelle en Wallonie et à Bruxelles est aujourd'hui la « pénurie d'apprenants » (en général pour la formation professionnelle et l'enseignement qualifiant; en particulier pour les métiers en pénurie)

NON EXHAUSTIF

Défi	Description
A Incitants financiers à la formation	Certains acteurs estiment que les **incitants à la formation**, tels que les indemnités horaires en formation professionnelle et les différentes primes, sont actuellement **insuffisants** **CETTE SECTION CONCERNE LES DEMANDEURS D'EMPLOI DANS LA FORMATION PROFESSIONNELLE ET NE CONCERNE PAS LES APPRENANTS EN ALTERNANCE ET LES APPRENANTS EN SITUATION D'EMPLOI : VOIR SECTION SPÉCIFIQUE SUR CE POINT**
B Dispense liée aux allocations d'insertion et de chômage	L'octroi d'une dispense est actuellement conditionné au respect de **multiples et complexes critères administratifs**, et a des conséquences sur les **allocations de chômage et d'insertion perçues (y.c. leur dégressivité).** Pour une partie des acteurs rencontrés, les règles actuelles présentent des **obstacles et désincitants à la formation qu'il conviendrait de lever**
C Coûts annexes	Les divers **coûts annexes liés au suivi de formations tels que les frais de mobilité, de crèche / garderie ou du matériel informatique** reviennent comme un frein additionnel à la formation pour les apprenants selon une partie des acteurs
D Complexité administrative	La **complexité des démarches administratives imposées aux personnes souhaitant se former** - notamment en ce qui a trait aux incitants financiers, à la dispense de disponibilité des allocations de chômage et d'insertion et à la gestion des divers coûts annexes - revient comme un autre «point de douleur» pour les apprenants

A. Incitants à la formation – Il existe en Wallonie et à Bruxelles plusieurs incitants financiers pour la formation professionnelle, sous forme d'indemnités horaires ou de primes (exemples illustratifs)

CETTE SECTION CONCERNE LES DEMANDEURS D'EMPLOI DANS LA FORMATION PROFESSIONNELLE ET NE CONCERNE PAS LES APPRENANTS EN ALTERNANCE ET LES APPRENANTS EN SITUATION D'EMPLOI

NON EXHAUSTIF

Indemnités horaires

Indemnités horaires de **1€** par heure en Wallonie et de **2€**[1] par heure à Bruxelles, dont **3€** pour les métiers en pénurie *(zoom page suivante)*

- **FOREM: Indemnité de 1€ imposable par heure de formation.** Cette indemnité passera **à 2€ par heure de formation** à partir du 1er janvier 2023
- **ACTIRIS: Indemnité de 2€ imposable par heure de formation**
  - Pour les **formations en pénurie**, l'indemnité de formation passera à **3€ de l'heure**; le travail est en cours pour opérationnaliser cette mesure

En RBC, le passage à **4€ de l'heure** est en discussion et nécessite également une concertation préalable avec le Gouvernement fédéral afin d'obtenir un engagement sur concernant l'impact fiscal de cette augmentation et le cumul avec les allocations de chômage et/ou les revenus octroyés par les CPAS

Exemples de primes

Wallonie	**Incitant formation à un métier critique Wallonie** ▪ **Prime « Incitant+ »** si réussite d'une formation à un **métier en pénurie**	**350€** Prime unique en fin de formation (Incitant +)
	▪ Ou **prime « Construction »** pour les métiers en **construction, bois et électricité** déboursée en 3 fois au cours de la formation ▪ Pour les formation poursuivies (et demande faite) auprès du **Forem**, de **l'IFAPME** ou d'un **Centre de compétence**	Jusqu'à **2.000€** Répartis en 3 fois durant la formation (Prime Construction)
Secteurs	**Prime sectorielle** (par exemple Constructiv) ▪ Prime répartie après chaque réussite d'année de formation et après insertion prolongée dans le **secteur de la construction**	Jusqu'à **2.300€** Répartis en 4 fois durant la formation

Allocations sociales

Par ailleurs des règles existent permettant sous certaines conditions de **cumuler allocations sociales et indemnités** de formation que ce soit pour les allocations de chômage et d'insertion (voir Section *« Rémunération et incitants financiers en alternance »*) ou l'aide sociale RIS des CPAS

1. Discussion en cours pour augmenter cette indemnité à 4€ brut/heure

Source: Sites officiels de du Forem et de Bruxelles Formation, ainsi que du Parlement Bruxellois | Entretiens | Bruxelles-J « Quelles sont les catégories et les montants du revenu d'intégration (RIS) et de l'aide sociale et que se passe-t-il si on a des revenus par ailleurs ? », CPAS

Note: Les indemnités horaires et primes listées sont soumises à certaines conditions.

A. Incitants à la formation – Plusieurs acteurs estiment que les incitants à la formation, tels que les indemnités horaires en formation professionnelle et les différentes primes, sont actuellement insuffisants

CETTE SECTION CONCERNE LES DEMANDEURS D'EMPLOI DANS LA FORMATION PROFESSIONNELLE ET NE CONCERNE PAS LES APPRENANTS EN ALTERNANCE ET LES APPRENANTS EN SITUATION D'EMPLOI

NON EXHAUSTIF

Constat

On constate une difficulté croissante à attirer des apprenants vers les formations qualifiantes en général, et les métiers techniques/en pénurie en particulier

Des **incitants financiers** ont été mis en place pour inciter les demandeurs d'emploi à se diriger vers les formations menant à ces métiers en pénurie

Cependant, les retours des acteurs indiquent que, pour certains, les **incitants existants sont insuffisants et/ou mènent à des choix de formations sous optimaux**

Description des problèmes	Retour des acteurs du terrain
Niveau trop faible pour constituer un vrai incitant	“ Je crois **davantage aux incitants qu'aux obligations** pour relancer l'enseignement qualifiant et la formation professionnelle… mais on n'attrape pas des mouches avec du vinaigre Il faut créer de vrais incitants qui soient significatifs. **300€ pour finir une formation de n'est pas suffisant. Un vrai incitant serait plutôt de 3000€, soit un bon mois de salaire pour une formation de 6 mois**. Et si ce n'est pas possible, alors il faut travailler sur plusieurs facteurs et sur la **fiscalité**. Il faut un levier suffisant pour stimuler l'entrée et le poursuite de formations On entend souvent des apprenants **arrêter leur formation en cours de route**, faute de moyens financiers suffisants. La pression vient parfois des parents qui souhaitent que leurs enfants commencent à travailler et à gagner plus Encore il y a quelques semaines, nous avons entendu parler d'un apprenant qui a dû abandonner sa formation au moment de son augmentation annuelle de compensation… sa mère n'ayant soudainement plus accès aux allocations familiales, et **son indemnité de formation n'étant pas suffisante pour couvrir tous les frais**
Précarité des apprenants	“ En 2015, sur près de 10 000 personnes inscrites en Région bruxelloise, **46% étaient bénéficiaires d'une intervention majorée (BIM) octroyée aux revenus les plus bas**. Ces personnes vivent donc juste à la limite du seuil de pauvreté ou juste en dessous
Incitants seulement disponibles pour certains opérateurs / formations	“ Certaines personnes ont un choix limité de parcours car elles se **décident en fonction de la compensation financière liée à leur statut et à leur opérateur de formation**. Cela influence donc leurs choix, parce qu'ils pourraient perdre leurs avantages en changeant de formation

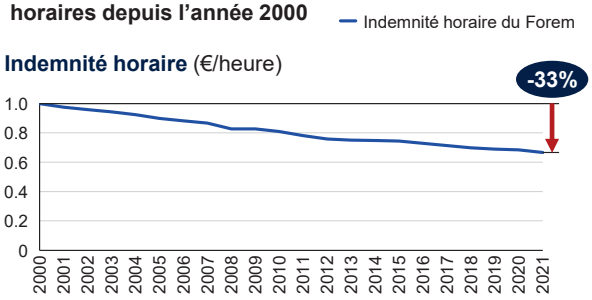
Sources: Entretiens | Bruxelles-Formation, Rapport « Les conditions de vie des stagiaires en formation pré-qualifiante : obstacles ou leviers ? » | Rapport sur la Précarité du public en formation professionnelle en région bruxelloise en 2015, Bruxelles Formation

A. Incitants à la formation – Zoom – En Wallonie, les indemnités horaires pour la formation professionnelle n'ont pas été augmentées ni indexées depuis 1987

CETTE SECTION CONCERNE LES DEMANDEURS D'EMPLOI DANS LA FORMATION PROFESSIONNELLE ET NE CONCERNE PAS LES APPRENANTS EN ALTERNANCE ET LES APPRENANTS EN SITUATION D'EMPLOI
NON EXHAUSTIF

En Wallonie, l'incitant de 1€ a perdu 33% de sa valeur en 20 ans

Evolution de la valeur réelle des indemnisations horaires depuis l'année 2000



Les indemnités horaires en **Wallonie n'ont pas été augmentées ni indexées** au coût de la vie depuis 1987, et ont ainsi **perdu 33%** de leur valeur initiale depuis 20 ans

À Bruxelles, le montant a été revalorisé avec un objectif d'aller encore plus loin

À Bruxelles (Actiris)[1], les stagiaires qui suivent une formation à **Bruxelles Formation ou dans les centres conventionnés** bénéficient désormais d'une **prime de 2€ brut de l'heure de formation au lieu de 1€** depuis le 1er janvier 2021

- Supplément de **~120€ par mois**

Pour les **formations en pénurie**, l'indemnité de formation passera à **3€ de l'heure**; le travail est en cours pour opérationnaliser cette mesure

- Supplément de **~240€ par mois**

Des discussions sont actuellement en cours pour augmenter des indemnités horaires **à 4€ brut de l'heure**

À l'international…

De manière générale, la comparaison internationale dans ce domaine a révélé **l'existence de dispositifs divers et parcellaires mélangeant incitants directs, avantages fiscaux et avantages sociaux**

Une comparaison de ces mécanismes **nécessiterait une étude complète** qui sort du cadre de l'état des lieux transversal

Il ne ressort cependant pas que la plupart des autres pays appliquent des incitants financiers plus élevés que ce qui est actuellement en projet en RBC

1. Depuis le 1er janvier 2021, suite à l'adoption de l'arrêté 2020/2613 du 11 février 2021 du Collège de la Commission communautaire française modifiant l'arrêté du Collège de la Commission communautaire française 2013/129 du 19 décembre 2013 relatif à l'octroi de certains avantages aux stagiaires qui reçoivent une formation professionnelle dans le cadre de l'Institut bruxellois francophone pour la formation professionnelle

Source: World Bank | Site officiel du Forem, « L'indemnité de formation doublée à Bruxelles » | CAIPS | Entretiens, Site officiel du European Centre for the Development of Vocational Training (CEDEFOP)

B. La dispense – La dispense en matière d'allocations de chômage permet sous certaines conditions de continuer à percevoir ces allocations (1) sans répondre aux critères de disponibilité pour l'emploi, (2) en bénéficiant (dans certains cas) d'un gel de la dégressivité de ces allocations

Note: Les conclusions n'ont pas été testées et validées pour la région bruxelloise même si les thématiques abordées sont également revenues comme pertinentes pour la région bruxelloise
NON EXHAUSTIF

Mécanisme	Description
Dispense de disponibilité	Si un apprenant **bénéficie d'allocations de chômage ou d'insertion** et souhaite **suivre une formation, des études ou un stage**, il peut soumettre une **demande de dispense** auprès du Forem ou d' Actiris. S'il obtient cette dispense (zoom pages suivantes), il ne devra **plus rechercher activement un emploi et ne devra plus être disponible sur le marché de** l'emploi - tout en continuant à bénéficier de ses allocations – pendant la durée de la formation
Gel de la dégressivité	Les allocations de chômage sont en principe dégressives avec le temps, ce qui implique **une baisse progressive des allocations durant les formations de longue durée**… créant un désincitant à la formation en tant que tel et, plus encore, à la finalisation de formations ou de parcours de formation de plus longue durée. C'est pourquoi le mécanisme de dispense est, dans certains, cas, **accompagné d'un gel de la dégressivité**, lequel ne concerne cependant que certains types de dispense (zoom pages suivantes)

2 projets sont en cours pour faire évoluer les dispositifs des dispenses et du gel de la dégressivité…

Projet **d'Arrêté du Gouvernement wallon** portant exécution du décret du 12 novembre 2021 relatif à **l'accompagnement orienté coaching et solutions des chercheurs d'emploi** adopté en 2ème lecture le 16 juillet 2022

- Une analyse de **la pertinence de l'octroi de la dispense sera réalisée par le Forem** au regard des **éléments des parcours de vie et professionnel du demandeur d'emploi**

Travaux de la plateforme interfédérale regroupant l'ensemble des administrations compétentes en matière d'emploi dans le cadre de la préparation de mesures concertées de lutte contre les métiers en pénurie.

- Proposition faite par le Ministre Morreale **d'harmonisation du régime du gel de la dégressivité à toutes les dispenses**

Les mesures visant à élargir l'accès à la dispense de disponibilité et au gel de dégressivité liés aux allocations de chômage pourraient présenter un **piège à l'emploi** pour certains demandeurs. Certains acteurs affirment ainsi que **l'accès plus généralisé à cette dispense pourrait se révéler être un dés(incitant) pour une personne sans emploi à en trouver/chercher un**

Sources: Sites officiels du Forem et de Actiris | Notes au Comité de gestion du Forem « La gestion, les enjeux et les perspectives du dispositif de la dispense de disponibilité sur le marché de l'emploi pour les reprises d'études, le suivi de formations et l'accomplissement de stages », « L'évolution du dispositif des dispenses envisagée dans le cadre de la mise en ouvre de la réforme de l'accompagnement des demandeurs d'emploi » | Entretiens

B. La dispense – Les règle d'octroi de la dispense sont réglementées par différents article de l'AR du 25/11/1991, avec des conditions spécifiques selon les types de formation

Note: Base légale : En RBC, les articles 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14 de l'Arrêté du GRBC du 21/12/2017 remplacent les articles 91 à 94 de l'Arrêté Royal du 25/11/1991 illustrés ci-bas portant sur la réglementation du chômage. En accord avec le périmètre du projet, cette section porte uniquement sur la Wallonie. Les conclusions n'ont pas été testées et validées pour la région bruxelloise même si les thématiques abordées sont également revenues comme pertinentes pour la région bruxelloise

NON EXHAUSTIF

Article	Description
91	*« La formation professionnelle organisée ou subventionnée par le service régional de l'emploi et de la formation professionnelle, ainsi que la formation professionnelle individuelle dans une entreprise ou dans un établissement d'enseignement, reconnue par ce service régional et agréée par le directeur du bureau de chômage. ».* Cette dispense se caractérise par la conclusion d'un contrat de formation
92	*« Les formations menant à une profession indépendante pour autant qu'il ne s'agisse pas d'une formation en alternance et qui sont organisées par les Classes Moyennes ; par l'IFAPME en Région wallonne ; SYNTRA en Communauté flamande ; par EFPME en Région bruxelloise ou l'IWAM en Communauté germanophone »*
93	*« Les études de plein exercice qui sont suivies soit dans l'enseignement secondaire supérieur ou l'enseignement supérieur (hautes écoles et universités) hors de l'enseignement de promotion sociale »*
94.1	*« Toutes autres études ou formations qui ne se retrouvent pas dans les autres articles mais aussi des stages en milieu professionnel encadrés par un organisme de formation. Ce sera le cas des formations de promotion sociale, formations proposées par des ASBL, contrats d'adaptation professionnelle de l'AVIQ, convention d'insertion socio-professionnelle… »*
94.2	Mêmes études ou formations que dans l'article 94§1 dans le cadre d'un plan d'action individuel convenu avec le conseiller du Forem
94.3	Formations ou stages organisés à l'étranger. Tel sera le cas pour la convention d'immersion linguistique, les stages Erasmus, service volontaire européen organisé par le Bureau International Jeunesse (BIJ), etc.
94.4	Formations organisées dans un Centre d'insertion Socioprofessionnelle
94.5	Conventions d'accompagnement d'un candidat entrepreneur conclues avec une coopérative d'activités (SAACE)
94.6	Formation en alternance organisées par l'IFAPME ou un autre organisme pour autant qu'elle réponde à la définition de la formation en alternance relative à l'article 1bis de l'A.R du 28.11.1969. Elle fait notamment l'objet d'une rétribution financière à charge de l'employeur. Tel sera le cas des formations des classes moyennes, de chef d'entreprise avec convention de stage rémunérée, contrat d'apprentissage industriel

Sources: Sites officiels du Forem et de Actiris | AR du 25/11/1991 | Arrêté du GRBC du 21/12/2017 | Notes au Comité de gestion du Forem « La gestion, les enjeux et les perspectives du dispositif de la dispense de disponibilité sur le marché de l'emploi pour les reprises d'études, le suivi de formations et l'accomplissement de stages », « L'évolution du dispositif des dispenses envisagée dans le cadre de la mise en ouvre de la réforme de l'accompagnement des demandeurs d'emploi »

B. La dispense – En Wallonie, l'octroi d'une dispense est actuellement conditionné au respect strict de nombreux critères administratifs, et a des conséquences sur les allocations de chômage et d'insertion perçues (y.c. leur dégressivité) (1/2)

Note: Les conclusions n'ont pas été testées et validées pour la région bruxelloise même si les thématiques abordées sont également revenues comme pertinentes pour la région bruxelloise

NON-EXHAUSTIF – CERTAINS CHANGEMENTS PRENDRONT EFFET LE 31-12-2022

Formation	Description Durée min. 4 semaines	Document	Conditions réglementaires (Réglementation chômage et circulaire)	Dérogation réglementaire prévue?	Art.	Conséquences de l'octroi: Dégressivité?	Conséquences de l'octroi: Recalcul des allocations si indemnités?	Impact d'un métier en pénurie: sur conditions et conséquences	Conséquences du refus si le DE suit les études ou la formation
Formation professionnelle	Contrat de formation organisé par le Forem soit en entreprise ou dans un centre d'enseignement (min 4 semaines)	F70Bis PFI / IBO / FPI	Formation à temps partiel et à temps plein	Sans objet	91	**NON sauf si à temps partiel** Neutralisation des périodes d'indemnisation dès le début de la formation si temps plein	NON maintenue jusqu'au terme de la formation	Aucun	Pas de refus
Etudes de plein exercice	Cours de jour • >27 crédits / semaine ou • >20 heures de cours / semaine principalement organisé du lundi au vendredi avant 17h	D93	• 312 allocations / 2 ans ET • Arrêt des études >2 ans • Pas de diplôme de l'enseignement supérieur • Unicité NB: En cas prolongation: réussite de 30 crédits et inscription pour 27 nouveaux crédits	Oui pour le diplôme[1]	93 et 93.6	Oui	Oui	• La condition des 312 allocations est diminuée à « indemnisable » si pénurie • Recalcul de l'allocation plus avantageux • Gel de la dégressivité à partir de la 2ème période d'indemnisation • **+ Bonus de formation si réussi**	Ne peut percevoir les alloc sauf si refus pour études de moins de 27 crédits ou en soirée
Formation de chef d'entreprise	Formations organisées par Syntra, IFAPME ou le service formation PME. >20 heures de cours / semaine principalement organisé du lundi au vendredi avant 17h	D92	• 312 allocations / 2 ans ET • Arrêt des études >2 ans • Unicité OU • 624 allocations / 4 ans • Unicité NB: prolongation si réussite	Aucune	92	**Partielle** Gel de la dégressivité à partir de la 2ème période d'indemnisation **+ Bonus de formation si réussi**	Oui	• Recalcul de l'allocation plus avantageux	Ne peut pas percevoir les alloc. sauf si refus pour formation de moins de 20 heures / sem. ou en soirée
Formation, stage ou étude de promotion sociale	>20 heures de cours / semaine principalement organisé du lundi au vendredi avant 17h qui ne sont pas des études de plein exercice, des formations professionnelles ou des formations en alternance.	D94A	• 312 allocations / 2 ans OU • 1 jour si formation de moins de 9 mois • 1 jour si Projet d'Accueil Individualisé conclu (94§2)	Oui sur base du dossier et de la formation[1]	94&1	Oui	Oui	• La condition des 312 allocations est diminuée à « indemnisable » si pénurie • Recalcul de l'allocation plus avantageux	Peut suivre tout en restant disponible et en percevant les alloc.

Les dispenses sont aujourd'hui octroyées en Wallonie à l'issue d'une **analyse de multiples critères administratifs**, relevant d'une certaine complexité et **présentant une barrière additionnelle à la formation pour les demandeurs d'emploi**

1. La réglementation accorde un pouvoir d'appréciation au Forem quant à certaines des conditions à remplir pour bénéficier de ces dispenses. Dans le cas présent, ce pouvoir d'appréciation est exercé par le Directeur du SGD Aides publiques et Incitants financiers. De plus, la centralisation permet la mise en place d'une jurisprudence unique et applicable à l'ensemble des chômeurs complets indemnisés qui ont introduit une demande de dispense

Note: La règlementation chômage prévoit que certaines formations ne sont compatibles avec les allocations que sous octroiement de la dispense (certains types de formations sont interdites – art. 68 de l'AR)

Sources: Sites officiels du Forem et de Actiris; AR du 25/11/1991 | Arrêté du GRBC du 21/12/2017; Notes au Comité de gestion du Forem « La gestion, les enjeux et les perspectives du dispositif de la dispense de disponibilité sur le marché de l'emploi pour les reprises d'études, le suivi de formations et l'accomplissement de stages » | « L'évolution du dispositif des dispenses envisagée dans le cadre de la mise en ouvre de la réforme de l'accompagnement des demandeurs d'emploi » | Annexe 2:La synthèse des conditions d'octroi et des impacts sur les allocations par dispense

B. La dispense – En Wallonie, l'octroi d'une dispense est actuellement conditionné au respect strict de nombreux critères administratifs, et a des conséquences sur les allocations de chômage et d'insertion perçues (y.c. leur dégressivité) (2/2)

Note: Les conclusions n'ont pas été testées et validées pour la région bruxelloise même si les thématiques abordées sont également revenues comme pertinentes pour la région bruxelloise

NON-EXHAUSTIF – CERTAINS CHANGEMENTS PRENDRONT EFFET LE 31-12-2022

Formation	Description Durée min. 4 semaines	Document	Conditions réglementaires (Réglementation chômage et circulaire)	Dérogation réglementaire prévue?	Conséquences de l'octroi Art.	Dégressivité?	Recalcul des allocations si indemnités?	Impact d'un métier en pénurie: sur conditions et conséquences	Conséquences du refus si le DE suit les études ou la formation
Formation à l'étranger	Formation ou stage à l'étranger	D94A	• Pas de formation similaire en Belgique • La formation / stage doit augmenter les chances d'insertion sur le marché de l'emploi • Limitée à 3 mois • Ne peut pas être des études de plein exercice.	Oui sur la durée (possible jusque 1 an pour raison exceptionnelle[1]	94&3	Oui	Oui	• Recalcul de l'allocation plus avantageux	Ne peut percevoir les alloc.
Formations EFT / CISP	Formation suivie dans une entreprise de formation par le travail (EFT-CISP) ou dans un atelier de formation par le travail (AFT)	D94D	• Dans les 6 mois, pas avoir travaillé comme salarié + de 78 jrs à temps plein, ni + d'un trimestre comme indépendant (circulaire). • Maximum 18 mois (unicité)	Non	94&4	Oui	Oui	• Recalcul de l'allocation plus avantageux	Ne peut percevoir les alloc.
Convention avec une coopérative d'activités	Un parcours d'accompagnement d'un candidat-entrepreneur • 1/ Une phase initiale de préparation couverte par un accord de collaboration et sans dispense (ni 94 §1er ni 94 §5) • 2/ Une phase de mise en situation réelle couverte par une convention d'accompagnement durant laquelle il développe son projet (avec dispense obligatoire)	D94.5	C63 coopérative d'activité OK • 78 allocations / 9 mois si 50 ans et plus • 156 allocations / 18 mois si – de 50 ans	Non	94&5	**Partielle** **Gel de la dégressivité** à partir de la 2ème période d'indemnisation **+ Bonus de formation si réussi**	Oui	• Recalcul de l'allocation plus avantageux	Ne peut percevoir les alloc.
Formation en alternance (apprentissage)	Formation composée d'une partie théorique d'au moins 150 heures de cours et d'une partie pratique d'au moins 20h / sem. Elle est couverte par une convention rémunérée	D94.6	• 156 allocations / 2 ans (circulaire)	Non	94&6	Oui	Oui	• La condition des 156 allocations est diminuée à « indemnisable » si pénurie • Recalcul de l'allocation plus avantageux	Ne peut percevoir les alloc.

Les dispenses sont aujourd'hui octroyées en Wallonie à l'issue d'une **analyse de multiples critères administratifs**, relevant d'une certaine complexité et **présentant une barrière additionnelle à la formation pour les demandeurs d'emploi**

1. La réglementation accorde un pouvoir d'appréciation au Forem quant à certaines des conditions à remplir pour bénéficier de ces dispenses. Dans le cas présent, ce pouvoir d'appréciation est exercé par le Directeur du SGD Aides publiques et Incitants financiers. De plus, la centralisation permet la mise en place d'une jurisprudence unique et applicable à l'ensemble des chômeurs complets indemnisés qui ont introduit une demande de dispense

Note: La règlementation chômage prévoit que certaines formations ne sont compatibles avec les allocations que sous octroiement de la dispense (certains types de formations sont interdites – art. 68 de l'AR)

Sources: Sites officiels du Forem et de Actiris | AR du 25/11/1991; Arrêté du GRBC du 21/12/2017 | Notes au Comité de gestion du Forem « La gestion, les enjeux et les perspectives du dispositif de la dispense de disponibilité sur le marché de l'emploi pour les reprises d'études, le suivi de formations et l'accomplissement de stages », « L'évolution du dispositif des dispenses envisagée dans le cadre de la mise en ouvre de la réforme de l'accompagnement des demandeurs d'emploi » | Annexe 2:La synthèse des conditions d'octroi et des impacts sur les allocations par dispense

B. La dispense – L'impact de l'octroi d'une dispense sur les allocations de chômage varie selon le type de dispense; dans certains cas, la dégressivité des allocations est maintenue même pour les demandeurs d'emploi « dispensés »

Note: Les conclusions n'ont pas été testées et validées pour la région bruxelloise même si les thématiques abordées sont également revenues comme pertinentes pour la région bruxelloise

NON EXHAUSTIF

En règle générale, les dispenses ne suspendent pas le calcul de la dégressivité des allocations, à l'exception de …

- **L'art. 91** implique un gel de la dégressivité des allocations de chômage **dès le début de la formation** pour autant que la **formation soit à temps plein** (>35h/semaine)
- **Les art. 92 et art. 94§5** impliquent un gel de la dégressivité des allocations de chômage **à partir de la 2ème période d'indemnisation**
- Pour **l'art. 93**, si les études préparent à une profession pour laquelle il existe une **pénurie significative de main d'œuvre**, le gel de la dégressivité sera appliqué **à partir de la 2ème période d'indemnisation**

La gel de la dégressivité est actuellement conditionné au respect strict de nombreux critères administratifs en fonction du type de formation suivie

Formation	Art.	Gel de la dégressivité
Formation professionnelle	91	**Non sauf si à temps partiel.** Neutralisation des périodes d'indemnisation dès le début de la formation si temps plein
Etudes de plein exercice	93 et 93.6	Oui
Formation de chef d'entreprise	92	**Partielle.** Gel de la dégressivité à partir de la 2ème période d'indemnisation
Formation, stage ou étude de promotion sociale	94&1	Oui
Formation à l'étranger	94&3	Oui
Formations EFT / CISP	94&4	Oui
Convention avec une coopérative d'activités	94&5	**Partielle. Gel de la dégressivité** à partir de la 2ème période d'indemnisation
Formation en alternance (apprentissage)	94&6	Oui

Sources: Sites officiels du Forem et de Actiris | AR du 25/11/1991; Arrêté du GRBC du 21/12/2017 | Notes au Comité de gestion du Forem « La gestion, les enjeux et les perspectives du dispositif de la dispense de disponibilité sur le marché de l'emploi pour les reprises d'études, le suivi de formations et l'accomplissement de stages » | « L'évolution du dispositif des dispenses envisagée dans le cadre de la mise en ouvre de la réforme de l'accompagnement des demandeurs d'emploi » | Entretiens

B. La dispense : La complexité et les conditions d'octroi des règles de dispense et de gel de la dégressivité des allocations sont un obstacle à la formation fréquemment cité par les acteurs, en particulier en Wallonie

Note: Les conclusions n'ont pas été testées et validées pour la région bruxelloise même si les thématiques abordées sont également revenues comme pertinentes pour la région bruxelloise

NON EXHAUSTIF

Obstacle	Ce qu'en disent les acteurs du milieu
Conditions d'accès jugées excessivement restrictives par certains	« **Il est rarissime qu'une dispense soit refusée**. La vraie question demeure à savoir **si les élèves et apprenants sont au courant de ce régime de dispense et savent y faire recours**. Si une demande est complète, elle est souvent acceptée, or le vrai problème est que plusieurs ne se rendent même pas au stade de la demande vu la multiplicité des conditions et des restrictions existantes
Complexité et diversité des règles d'octroi	« **Je ne sais pas s'il est possible de cumuler allocations de chômage / d'insertion et rétributions mensuelles ou indemnités horaires** pendant une formation. Il s'agit d'un processus très **complexe**, et on entend fréquemment parler d'élèves / apprenants qui ne savent pas débuter une formation par peur de perdre leur allocation
Pas de prise en compte du parcours d'emploi	« La dispense de la disponibilité sur le marché de l'emploi pour reprise d'études, de formation et/ou de stage ne devrait plus être octroyée au regard de conditions strictement administratives mais devrait être accordée au regard **des besoins du marché, du parcours de vie du demandeur d'emploi, de la maturité de son choix et de sa capacité à s'investir dans ce projet de formation**
Impact hétérogène sur la dégressivité des allocations	« On continue à avoir des problèmes quant au gel de la dégressivité des allocations. Suivant le type de dispense, **le régime social à appliquer et le régime des allocations et du gel de la dégressivité n'est pas harmonisé**
Complexité administrative (Voir Section « *Complexité Administrative* »)	« Les élèves et étudiants ne **savent pas à qui s'adresser**, les organismes se multiplient et il n'est pas toujours évident de démêler tout ça. Pour des jeunes venant souvent de quitter l'enseignement, remplir des **dizaines de formulaires** n'est pas évident.

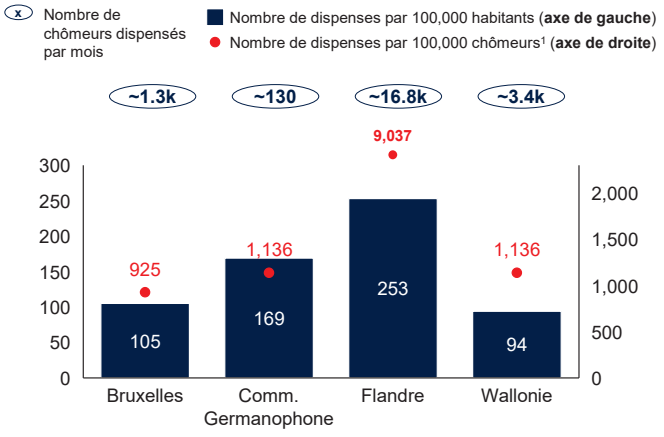
Source: Entretiens

B. La dispense – Les dispenses liées aux allocations de chômage sont plus souvent utilisées en Flandre qu'en Wallonie et qu'à Bruxelles

Note: Les conclusions n'ont pas été testées et validées pour la région bruxelloise même si les thématiques abordées sont également revenues comme pertinentes pour la région bruxelloise

NON EXHAUSTIF

Nombre annuel moyen de chômeurs dispensés pour des formations à temps plein, par région, 2021



De manière générale, les dispenses de chômage sont **plus souvent octroyées en Flandre qu'en Wallonie** et ce, quelle que soit la métrique retenue (dispense par habitant ou par chômeur)

3 explications potentielles

1. Un accès plus généralisé à l'octroi de dispenses dû à des **conditions d'octroi plus favorables en Flandre** *(zoom page suivante)*

2. Des démarches administratives simplifiées en Flandre pour l'octroi de la dispense

Les demandes de dispense sont automatiquement faites et accordées pour toute formation reconnue par le VDAB

« Les Flamands ont simplifié le système car c'est **un interlocuteur qui peut à la fois assurer l'échange vers le demandeur d'emploi, le dispenser, puis le suivre**. Au Forem, c'est d'abord un conseiller si la personne est suivie, puis une demande avec un organisme de paiement qui prend aussi du temps. Il y a plus d'étapes

3. Une politique d'orientation plus proactive des apprenants vers les métiers en pénurie – Voir Section *« La question des publics éloignés de l'emploi et très peu qualifiés »*

« De manière générale, en Flandre, le VDAB **adopte une attitude plus proactive, voire directive, en termes d'orientation des demandeurs d'emploi**. Cela explique en partie les statistiques

1. Le taux de dispenses / 100,000 chômeurs est le même pour la Communauté Germanophone et pour la Wallonie car les données utilisées étaient des données régionales

Sources: Sites officiels de l'ONEM, du Forem et de Actiris; Statbel : Employment and unemployment, Structure of the Population; AR du 25/11/1991; Arrêté du GRBC du 21/12/2017; Notes au Comité de gestion du Forem « La gestion, les enjeux et les perspectives du dispositif de la dispense de disponibilité sur le marché de l'emploi pour les reprises d'études, le suivi de formations et l'accomplissement de stages », « L'évolution du dispositif des dispenses envisagée dans le cadre de la mise en ouvre de la réforme de l'accompagnement des demandeurs d'emploi »; Entretiens

B. La dispense – En Flandre, les demandeurs d'emploi peuvent obtenir une dispense pour une formation professionnelle, des études ou un stage reconnu par le VDAB s'ils remplissent certaines conditions, qui semblent moins multiples et complexes qu'en Wallonie et qu'à Bruxelles

NON EXHAUSTIF

Les conditions d'octroi nécessaires à l'obtention d'une dispense

1. Le demandeur perçoit une **allocation de l'ONEM** (allocation de chômage ou allocation d'insertion)
2. Le demandeur est **domicilié en Flandre**
3. La formation, les études ou le stage reconnu du demandeur s'inscrit dans sa **trajectoire professionnelle et augmente ses chances de trouver un emploi**
4. La formation, les études ou le stage reconnu
   - Dure au moins **quatre semaines**
   - Comprend au moins une moyenne de **20 heures par semaine (ou 17.5 heures dans le cas d'une formation professionnelle)**
   - A lieu principalement **pendant la journée** (pas le week-end ni le soir)

Si le demandeur répond à toutes ces conditions, il pourra commencer sa formation, ses études ou son stage, et **bénéficiera automatiquement d'une dispense. Il n'aura pas besoin de faire la demande lui-même**

Sources: Site officiel du VDAB

B. La dispense – En Wallonie, une évolution du dispositif des dispenses est en cours dans le cadre de la réforme de l'accompagnement des demandeurs d'emploi

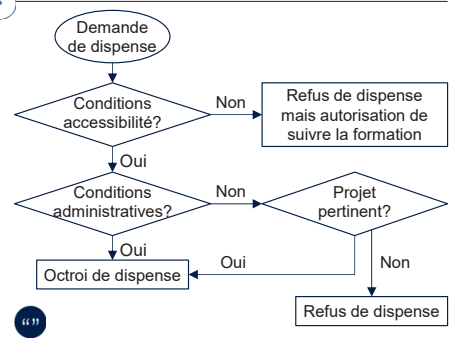
NON EXHAUSTIF

Une évolution du dispositif des dispenses permettra au Forem de faire une analyse de la pertinence du projet et du parcours de l'apprenant demandeur, au-delà des conditions administratives

Pour les formations qui débuteront **après le 31 décembre 2022**, si une dispense n'est pas octroyée conformément aux conditions administratives prévues par les articles 92 à 94 de l'AR chômage, **une analyse de pertinence de l'octroi de la dispense sera réalisée par le Forem au regard des éléments des parcours de vie et professionnel du demandeur d'emploi**[1]

- Les **aspirations professionnelles** du chercheur d'emploi et sa perception du métier visé par la reprise des études, d'une formation ou d'un stage
- Les **aptitudes et compétences** du chercheur d'emploi objectivées par le FOREM
- Les **diplômes et attestations** de suivi d'études, de formation ou de stage précédemment suivis par le chercheur d'emploi
- Les **expériences professionnelles** précédentes
- Les **opportunités d'insertion durable** sur le marché du travail liées au projet de reprise d'études, de formation ou de stage[2]

Les règles de fonctionnement de ce modèle supplétif



Le dispositif des dispenses doit normalement **faciliter la reprise d'études ou de formations qui permettent d'accroître le taux d'insertion du demandeur d'emploi.** Historiquement, cela n'a pas été entièrement fait vu l'octroi de dispense accordé uniquement au regard de restrictions administratives pures

Un projet est également en cours pour généraliser la mise en place du gel de la dégressivité …

Une proposition faite par la Ministre Morreale et formulée par le Forem dans une fiche déposée pour les travaux de la plateforme interfédérale est actuellement en évaluation

La dégressivité des allocations de chômage peut constituer un frein. Aussi, **il apparaît productif d'étendre le gel de la dégressivité à l'ensemble des dispenses si la formation mène à un métier porteur,** bien que cela relève de compétences fédérales.

Les **projets de réforme de l'octroi de la dispense** en cours répondent à un réel **besoin exprimé** par les différents acteurs en Wallonie et à Bruxelles

Cependant, **plusieurs questions demeurent concernant l'opérationnalisation** et la mise à effet de ces projets

1. Article 37 du projet d'arrêté du Gouvernement wallon portant exécution du décret du 12 novembre 2021 relatif à l'accompagnement orienté coaching et solutions des chercheurs d'emploi adopté en 2ème lecture le 16 juillet 2022
2. En outre, en ce qui concerne la formation en alternance, elle sera d'office réputée offrir des opportunités d'insertion durable sur le marché du travail

Note: Il n'a pas été possible dans le cadre de ce diagnostic de vérifier dans quelle mesure ce projet de réforme résoudrait l'ensemble du problème

Sources: Sites officiels du Forem et de Actiris; AR du 25/11/1991; Arrêté du GRBC du 21/12/2017 | Notes au Comité de gestion du Forem « La gestion, les enjeux et les perspectives du dispositif de la dispense de disponibilité sur le marché de l'emploi pour les reprises d'études, le suivi de formations et l'accomplissement de stages », « L'évolution du dispositif des dispenses envisagée dans le cadre de la mise en ouvre de la réforme de l'accompagnement des demandeurs d'emploi »

C. Coûts annexes – Les coûts annexes liés au suivi de formations tels que les frais de mobilité, de crèche/garderie ou du matériel informatique reviennent également comme un frein potentiel à la formation

Note: Les conclusions n'ont pas été testées et validées pour la région bruxelloise même si les thématiques abordées sont également revenues comme pertinentes pour la région bruxelloise

NON EXHAUSTIF

Coût annexe	Situation	Limitation
Frais de déplacement	L'octroi de l'indemnité horaire **ouvre le droit au paiement des frais de déplacement**	“ Bien que frais soient souvent remboursés, les apprenants ne sont pas toujours en mesure d'avancer leurs dépenses puisque les frais ne leur sont **remboursés qu'à posteriori**. Certains abandonnent ainsi ou arrêtent de venir vers le milieu du mois
Frais de crèche et de garderie	Le respect de certaines conditions règlementaires ouvre le droit à une intervention ans le **paiement des frais de crèche / garderie** • Interventions à la hauteur de: **crèche (2€/jour) / garderie (4€/jour),** une contribution recensée par certains comme **insuffisante**	“ Une intervention partielle n'est que trop peu suffisante pour bien des parents, sans parler des difficultés liées à la juxtaposition des heures de formation et des heures de crèche / garderie
Frais de matériel	Les **frais de fournitures représentent des dépenses additionnelles** pour les apprenants, particulièrement en ce qui a trait au matériel **informatique** s'il est nécessaire[1]	“ Les coûts directs ou indirects liés à la formation posent des problèmes pour certains stagiaires. Il se peut que les aides ne compensent pas toujours l'ensemble des coûts liés à la formation

À l'international…

Nécessite une étude approfondie, mais **certains pays ont des conditions d'octroi assez favorables** en ce qui a trait à la prise en charge des frais annexes tels les frais de transport ou de crèche pour les apprenants

En France

Les frais annexes (transport, hébergement, repas, frais de garde de l'enfant et du parent à charge (si la formation a lieu en dehors des heures de travail de ce dernier)) sont couverts

1. Rentrée scolaire: le matériel informatique fait grimper la facture - Le Soir

Source: Rapport sur la Précarité du public en formation professionnelle en région bruxelloise en 2015, Bruxelles Formation | Site officiel du European Centre for the Development of Vocational Training (CEDEFOP) | Entretiens | Arrêté du Gouvernement wallon relatif à l'octroi de certains avantages aux stagiaires qui reçoivent une formation professionnelle | Bruxelles-Formation, Rapport « Les conditions de vie des stagiaires en formation pré-qualifiante : obstacles ou leviers ? »

D. Complexité administrative – La complexité administrative des différentes étapes requises à l'obtention des incitants – notamment en ce qui a trait à l'incohérence entre les régions et les opérateurs de formation - revient comme un autre «point de douleur» pour les apprenants

NON EXHAUSTIF

Situation en Wallonie et à Bruxelles

Démarches administratives lourdes

Multiplicité des démarches avec de nombreuses administrations à différents niveaux de pouvoirs; manipulation de dossiers papier, etc.

Complexité et multiplicité des dispositifs

Nombre important d'incitants encourageant la formation en fonction du type de formation et des conditions de l'apprenant

Manque d'information et de communication

Information difficile à accéder par manque de centralisation, avec de nombreuses exceptions

“

Il y a une **lourdeur administrative importante**, la paperasse est vraiment très lourde. **Juste pour rentrer en formation, c'est déjà très compliqué, y rester avec toutes les demandes d'aide et de dispense l'est encore davantage**.

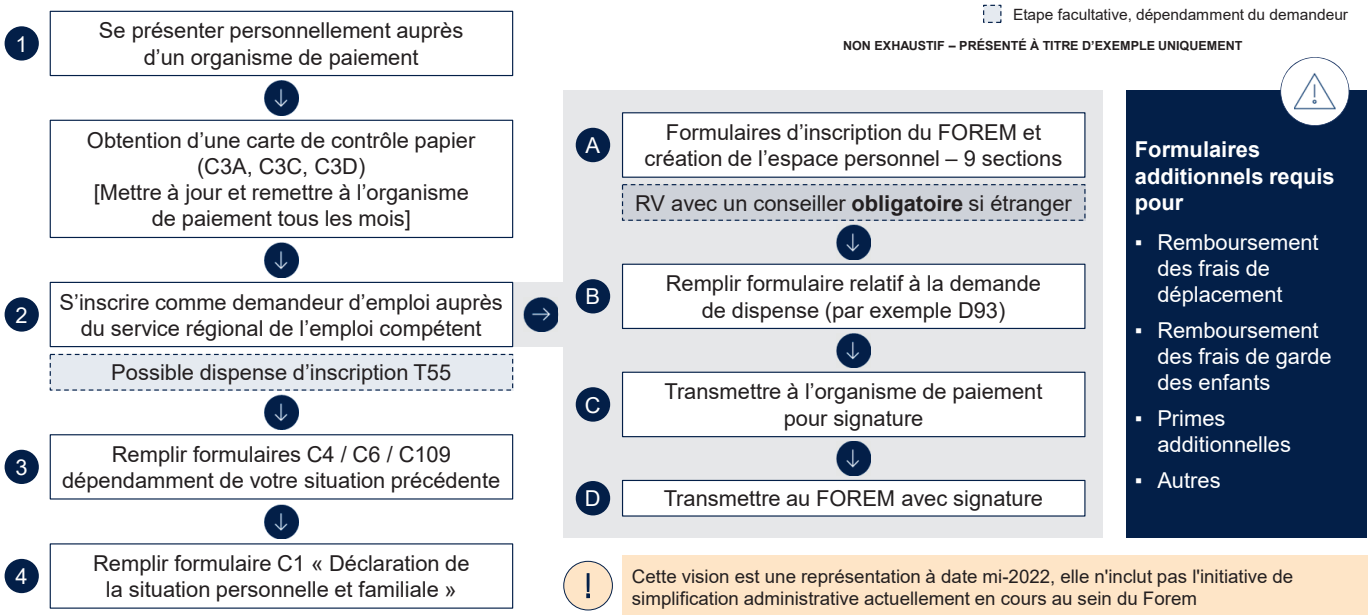
Les **aides et processus sont très opaques**. Il y a un **manque de clarté sur les organismes instructeurs des dossiers d'aides**, les jeunes s'y perdent. L'information n'est pas centralisée et **varie en fonction des régions et des opérateurs**. Les accompagnateurs s'y perdent, donc imaginez les élèves.

Les élèves et étudiants ne **savent pas à qui s'adresser**, les organismes se multiplient et il n'est pas toujours évident de démêler tout ça. Pour des jeunes venant souvent de quitter l'enseignement, remplir des **dizaines de formulaires** n'est pas évident.

Nos jeunes ne **comprennent rien aux démarches administratives**, il y a un grand nombre d'abandon des projets en raison de la complexité des dossiers

Source: Entretiens

D. Complexité administrative – Zoom illustratif – L'introduction d'une demande d'allocation de chômage après une occupation et inscription en formation professionnelle comprend plusieurs démarches administratives



Source: Sites officiels de l'ONEM et du FOREM

Contenu de ce chapitre

1 : Rémunération, incitants et obstacles à la formation

2 : Conditions d'accès et préparation à l'alternance

3 : Appariement entre l'offre et la demande de stage pour les apprenants en alternance

4 : Contrat d'alternance unique

5 : Accompagnement individualisé des apprenants

6 : Lutte contre le décrochage scolaire

7 : Sens et conditions de travail

Messages clés : Conditions d'accès et préparation à l'alternance (1/2)

La **question du manque de préparation des apprenants à l'entrée en alternance revient aussi comme un des principaux points de douleur** (p.ex., maîtrise insuffisante des compétences comportementales de base et des savoir-être, le manque de maturité et la mauvaise orientation des apprenants). En découle généralement des taux d'abandon élevés, une insatisfaction des employeurs (pouvant les amener à renoncer à participer à l'alternance), une contribution négative à l'image de l'alternance et un nombre élevé d'apprenants débutant leur formation sans contrat d'alternance.
Pour y remédier, 5 idées potentielles sont avancées par certains secteurs:

A **Développement d'initiatives visant à améliorer l'orientation des apprenants :** Voir *Partie VII. Chapitre 2a. / 2b.* **« Promotion et image des métiers et formations »** et **« Orientation vers la formation »**

B **L'instauration de conditions plus strictes d'accès à l'alternance :** De manière générale, l'alternance pour les jeunes en Wallonie et à Bruxelles n'est soumise à aucune condition hormis un âge minimal de 15 ans et une expérience minimale dans l'enseignement secondaire. La comparaison international n'amène pas de direction unique sur ce point : il y a une grande diversité dans les conditions d'accès à l'alternance, même si les pays où l'alternance est la plus développée (Allemagne, Danemark, Suisse) semblent aussi être ceux où les conditions d'accès sont les plus strictes. L'opportunité de renforcer les conditions d'entrée en alternance est ainsi une piste d'action possible évoquée par une partie des acteurs.

- **Généralisation de tests / entretiens de positionnement / d'entrée :** La généralisation de tests de positionnement / d'entrée est une possibilité évoquée par une partie des acteurs (sous réserve d'avoir une alternative en cas d'échec). Le SFPME / EFP a décidé de mettre en place un test de positionnement de mathématiques et de français. Il en ressort en 2021-2022 que 92% des candidats ont été admis et invités à se trouver un stage (soit 69% sans classes préparatoires et 23% avec classes préparatoires requises) et que seuls 8% des candidats ont été invités à se réorienter. A l'international, on retrouve aussi plusieurs pays qui mettent en œuvre de tels tests mais ce n'est pas une généralité
- **Renforcement du niveau d'éducation minimal requis** : Une autre option est de renforcer les conditions minimales de réussite antérieure en termes d'études (i.e., avoir fini le tronc commun). La comparaison internationale est ici aussi mitigée: Seule une minorité de pays met des conditions plus strictes sur le niveau d'enseignement requis, l'alternance ayant souvent un rôle de filière « alternative » à l'enseignement général
- **Généralisation / formalisation des périodes d'essai :** En Belgique, il existe une période d'essai d'un mois de prestations effectives avec un préavis de 7 jours. En dehors de cette période, le préavis est de 14 jours. Ces conditions ne semblent pas nettement plus restrictives que dans d'autres pays (bien que certains autorisent une fin encore plus rapide du contrat et/ou une période d'essai prolongée). À noter cependant que certains opérateurs (en particulier dans les CEFA) semblent toujours erronément appliquer les anciennes règles (plus restrictives)
- **Conditions spécifiques décidées par les secteurs :** Certains acteurs évoquent la possibilité de renforcer la possibilité pour les secteurs professionnels de fixer des conditions spécifiques d'accès en fonction de leurs besoins (e.g., en termes de compétences de base). Cela se retrouve notamment en Suisse, où les secteurs conditionnent sur un entretien individuel ou sur un test de niveau spécifique à l'entreprise, au secteur ou standardisé
- **Obligation d'avoir un contrat pour commencer l'enseignement en alternance et/ou support plus important à la recherche de stage**

La mise en place de conditions d'accès plus strictes à l'alternance ne fait cependant pas l'unanimité. En effet, elle présente aussi des inconvénients potentiels :

(1) Bien que l'instauration de conditions plus strictes d'accès pourrait mener à une diminution du taux d'abandon/rupture, une **diminution supplémentaire du nombre d'apprenants dans un contexte de pénurie d'apprenants est aussi envisageable, ce qui nuirait à l'objectif de développement de l'alternance.** A titre d'exemple, l'expérience du Danemark montre une augmentation potentielle de diplômés suite au renforcement des conditions d'admission, mais rien ne permet de garantir que tel serait le cas en cas de restriction des conditions d'accès à l'alternance en Wallonie et à Bruxelles (dans un contexte où l'alternance « peine » déjà à recruter)

(2) La mise en place de conditions plus strictes pourrait aussi se traduire par l'exclusion pure et simple de l'enseignement de certains publics pour lesquelles elle constitue aujourd'hui la seule alternative au décrochage. Dans un contexte où l'obligation scolaire se termine à 18 ans, l'alternance joue un rôle central dans la (re)scolarisation d'élèves pour lesquels l'enseignement de plein exercice n'est plus une solution viable. Avec des conditions d'accès plus strictes, il est probable qu'une partie significative de ces jeunes n'ait plus accès à l'alternance et se retrouve dès lors sans alternative. Pour éviter une telle situation, il conviendrait dès lors de complémenter des conditions plus strictes d'accès à l'alternance par une combinaison de dispositifs alternatifs de prise en charge des jeunes qui ne rencontrent pas les conditions d'accès à l'alternance. D'autres pays ont ainsi mis en place des systèmes alternatifs pour les jeunes pour lesquels l'enseignement de plein exercice ne convient plus (e.g., année préparatoire, programme de remédiation, stage, etc.)

Messages clés : Conditions d'accès et préparation à l'alternance (2/2)

C **Le développement de programmes préparatoires:** Beaucoup d'acteurs mentionnent le programme préparatoire comme une solution à certaines faiblesses du système actuel pour améliorer l'expérience des apprenants, améliorer l'insertion dans les entreprises, réduire le taux d'abandon à travers une meilleure orientation et connaissance du monde du travail et fournir une solution de raccordement pour les élèves qui ne sont pas encore prêts pour la formation à l'alternance. En Wallonie et à Bruxelles, il existe certaines initiatives de préparation à l'alternance mais celles-ci demeurent limitées (e.g., Module de Formation Individualisé – MFI). Le système d'alternance en communauté germanophone met aussi en place des programmes de préparation à l'alternance souvent optionnels, tout comme de nombreux pays à l'international (Autriche, Allemagne, France, Suisse, Danemark)

D **La modularisation (à la hausse) de l'âge de début de l'alternance (en fonction des métiers et expériences):** L'âge minimal de l'entrée en alternance - 15 ans - est jugé trop bas par certains acteurs rencontrés. La comparaison internationale indique néanmoins que l'âge minimum d'accès à l'alternance est généralement le même qu'en Wallonie et à Bruxelles. Cependant, la part de mineurs en alternance est néanmoins plus limitée à l'étranger – 49% d'apprenants ont en moyenne moins de 18 ans en Wallonie et à Bruxelles alors qu'à l'international, on parle plutôt de 25-40%. Ceci s'explique notamment par le recours plus important à l'international à des programmes préparatoires à l'alternance

E **Les conditions d'organisation de l'alternance:** La perte de congés scolaires ainsi que le passage « d'un seul coup » à des horaires de travail (plus longs que les horaires scolaires) ressortent du diagnostic comme freins potentiels au passage vers l'alternance pour les jeunes apprenants. Certains appellent ainsi à la mise en place de conditions (progressives) d'entrée en alternance (notamment en termes de congés scolaires et d'horaires) afin de mieux attirer et y faciliter l'entrée des jeunes. De manière générale, la comparaison internationale n'indique cependant pas qu'il s'agisse d'une pratique répandue: dans les autres pays, les règles applicables aux apprenants en alternance sont généralement similaires à celles appliquées aux autres travailleurs de l'entreprise. Il ressort par ailleurs des retours des employeurs que l'imposition de conditions de travail plus flexibles spécifiquement pour les apprenants mineurs (congés plus longs, horaires de travail allégés, etc.) serait de nature à réduire significativement la volonté des employeurs de participer à l'alternance… et pourrait donc mettre à risque l'objectif de développement de l'alternance

Messages clés : Conditions d'accès et préparation à l'alternance

La **question du manque de préparation des apprenants à l'entrée en alternance revient aussi comme un des principaux points de douleurs** (e.g., maîtrise insuffisante des compétences comportementales de base et des savoir-être, le manque de maturité et la mauvaise orientation des apprenants). En découle généralement des taux d'abandon élevés, une insatisfaction des employeurs (pouvant les amener à renoncer à participer à l'alternance), une contribution négative à l'image de l'alternance et un nombre élevé d'apprenants débutant leur formation sans contrat d'alternance.
Pour y remédier, 5 idées potentielles sont avancées par certains secteurs:

A **Développement d'initiatives visant à améliorer l'orientation des apprenants :** Voir *Partie VII. Chapitre 2a. / 2b.* **« Promotion et image des métiers et formations »** et **« Orientation vers la formation »**

B **L'instauration de conditions plus strictes d'accès à l'alternance :** De manière générale, l'alternance pour les jeunes en Wallonie et à Bruxelles n'est soumise à aucune condition hormis un âge minimal de 15 ans et une expérience minimale dans l'enseignement secondaire. La comparaison international n'amène pas de direction unique sur ce point : il y a une grande diversité dans les conditions d'accès à l'alternance, même si les pays où l'alternance est la plus développée (Allemagne, Danemark, Suisse) semblent aussi être ceux où les conditions d'accès sont les plus strictes. L'opportunité de renforcer les conditions d'entrée en alternance est ainsi une piste d'action possible évoquée par une partie des acteurs.

- **Généralisation de tests / entretiens de positionnement / d'entrée :** La généralisation de tests de positionnement / d'entrée est une possibilité évoquée par une partie des acteurs (sous réserve d'avoir une alternative en cas d'échec). Le SFPME / EFP a décidé de mettre en place un test de positionnement de mathématiques et de français. Il en ressort en 2021-2022 que 92% des candidats ont été admis et invités à se trouver un stage (soit 69% sans classes préparatoires et 23% avec classes préparatoires requises) et que seuls 8% des candidats ont été invités à se réorienter. A l'international, on retrouve aussi plusieurs pays qui mettent en œuvre de tels tests mais ce n'est pas une généralité
- **Renforcement du niveau d'éducation minimal requis** : Une autre option est de renforcer les conditions minimales de réussite antérieure en termes d'études (i.e., avoir fini le tronc commun). La comparaison internationale est ici aussi mitigée: Seule une minorité de pays met des conditions plus strictes sur le niveau d'enseignement requis, l'alternance ayant souvent un rôle de filière « alternative » à l'enseignement général
- **Généralisation / formalisation des périodes d'essai :** En Belgique, il existe une période d'essai d'un mois de prestations effectives avec un préavis de 7 jours. En dehors de cette période, le préavis est de 14 jours. Ces conditions ne semblent pas nettement plus restrictives que dans d'autres pays (bien que certains autorisent une fin encore plus rapide du contrat et/ou une période d'essai prolongée). À noter cependant que certains opérateurs (en particulier dans les CEFA) semblent toujours erronément appliquer les anciennes règles (plus restrictives)
- **Conditions spécifiques décidées par les secteurs :** Certains acteurs évoquent la possibilité de renforcer la possibilité pour les secteurs professionnels de fixer des conditions spécifiques d'accès en fonction de leurs besoins (e.g., en termes de compétences de base). Cela se retrouve notamment en Suisse, où les secteurs conditionnent sur un entretien individuel ou sur un test de niveau spécifique à l'entreprise, au secteur ou standardisé
- **Obligation d'avoir un contrat pour commencer l'enseignement en alternance et/ou support plus important à la recherche de stage**

La mise en place de conditions d'accès plus strictes à l'alternance ne fait cependant pas l'unanimité. En effet, elle présente aussi des inconvénients potentiels :

(1) Bien que l'instauration de conditions plus strictes d'accès pourrait mener à une diminution du taux d'abandon/rupture, une **diminution supplémentaire du nombre d'apprenants dans un contexte de pénurie d'apprenants est aussi envisageable, ce qui nuirait à l'objectif de développement de l'alternance.** A titre d'exemple, l'expérience du Danemark montre une augmentation potentielle de diplômés suite au renforcement des conditions d'admission, mais rien ne permet de garantir que tel serait le cas en cas de restriction des conditions d'accès à l'alternance en Wallonie et à Bruxelles (dans un contexte où l'alternance « peine » déjà à recruter)

(2) La mise en place de conditions plus strictes pourrait aussi se traduire par l'exclusion pure et simple de l'enseignement de certains publics pour lesquelles elle constitue aujourd'hui la seule alternative au décrochage. Dans un contexte où l'obligation scolaire se termine à 18 ans, l'alternance joue un rôle central dans la (re)scolarisation d'élèves pour lesquels l'enseignement de plein exercice n'est plus une solution viable. Avec des conditions d'accès plus strictes, il est probable qu'une partie significative de ces jeunes n'ait plus accès à l'alternance et se retrouve dès lors sans alternative. Pour éviter une telle situation, il conviendrait dès lors de compléménter des conditions plus strictes d'accès à l'alternance par une combinaison de dispositifs alternatifs de prise en charge des jeunes qui ne rencontrent pas les conditions d'accès à l'alternance. D'autres pays ont ainsi mis en place des systèmes alternatifs pour les jeunes pour lesquels l'enseignement de plein exercice ne convient plus (e.g., année préparatoire, programme de remédiation, stage, etc.)

La question du manque de préparation des apprenants à l'entrée en alternance est apparue comme un des principaux points de douleur de ce diagnostic

Points de douleur

Manque de savoir-être
Tant les employeurs que les opérateurs indiquent qu'une partie importante des candidats ne possède pas les « savoir-être » et « attitudes » minimales nécessaires à une entrée sur le marché du travail *(Voir Partie VII. Chapitre 2c.* **« Pédagogie et compétences transversales »** *)*

Faiblesse dans les compétences de base
Tant les employeurs que les opérateurs indiquent qu'une partie importante des candidats à l'alternance ne possède pas le socle de compétences de base (en français, mathématiques…) nécessaire pour commencer sa formation

Manque de maturité
Le manque de maturité des apprenants (en particulier ceux qui commencent à 15 ans) est un des « points de douleur » les plus fréquemment cités tant par les employeurs que par les opérateurs de formation en alternance

Mauvaise orientation
Les apprenants ne sont pas bien informés et ne comprennent souvent pas bien les réalités du métier et de la formation en alternance quand ils décident de l'entamer

Implications

Taux d'abandon élevé

« Le taux d'abandon est élevé car dès le départ, on ne filtre pas. On prend tout le monde en croyant qu'ils peuvent réussir »

« Beaucoup d'élèves abandonnent car ils se rendent compte que la réalité du métier qu'ils ont choisi ne leur convient pas »

Insatisfaction des employeurs

« La première raison pour laquelle les employeurs arrêtent l'alternance est une mauvaise expérience avec les apprenants »

« Le tutorat en entreprise devrait être un peu plus contraignant tant pour le bon suivi des jeunes que pour l'expérience de l'employeur »

Contribution négative à l'image de l'alternance

« Le fait que l'alternance soit ouverte à quasiment tout le monde contribue à son image de filière de relégation; on ne peut pas parler de filière d'excellence si c'est la filière avec le moins d'exigence à l'entrée »

Début de formation sans contrat d'alternance

« Aujourd'hui, une grosse partie des apprenants de première année n'a pas de contrat pendant plusieurs mois; ce n'est pas vraiment de l'alternance »

Sources: Entrevues menées avec les différents acteurs de l'alternance | Enquête IBEFE « L'alternance dans tous ses états »

Zooms pages suivantes

Cinq idées potentielles avancées par certains acteurs

1. Développement d'initiatives d'orientation (Voir *Partie VII. Chapitre 2a. / 2b.* **« Promotion et image des métiers et formations »** et **« Orientation vers la formation »**)
2. L'instauration de conditions plus strictes d'accès à l'alternance
3. Le développement de programmes « préparatoires »
4. La modularisation (à la hausse) de l'âge de début de l'alternance (en fonction des métiers et expériences)
5. La modularisation d'organisation de l'alternance

Messages clés : Conditions d'accès et préparation à l'alternance

La **question du manque de préparation des apprenants à l'entrée en alternance revient aussi comme un des principaux points de douleurs** (e.g., maîtrise insuffisante des compétences comportementales de base et des savoir-être, le manque de maturité et la mauvaise orientation des apprenants). En découle généralement des taux d'abandon élevés, une insatisfaction des employeurs (pouvant les amener à renoncer à participer à l'alternance), une contribution négative à l'image de l'alternance et un nombre élevé d'apprenants débutant leur formation sans contrat d'alternance.
Pour y remédier, 5 idées potentielles sont avancées par certains secteurs:

A **Développement d'initiatives visant à améliorer l'orientation des apprenants :** Voir *Partie VII. Chapitre 2a. / 2b.* **« Promotion et image des métiers et formations »** et **« Orientation vers la formation »**)

B **L'instauration de conditions plus strictes d'accès à l'alternance :** De manière générale, l'alternance pour les jeunes en Wallonie et à Bruxelles n'est soumise à aucune condition hormis un âge minimal de 15 ans et une expérience minimale dans l'enseignement secondaire. La comparaison international n'amène pas de direction unique sur ce point : il y a une grande diversité dans les conditions d'accès à l'alternance, même si les pays où l'alternance est la plus développée (Allemagne, Danemark, Suisse) semblent aussi être ceux où les conditions d'accès sont les plus strictes. L'opportunité de renforcer les conditions d'entrée en alternance est ainsi une piste d'action possible évoquée par une partie des acteurs.

- **Généralisation de tests / entretiens de positionnement / d'entrée :** La généralisation de tests de positionnement / d'entrée est une possibilité évoquée par une partie des acteurs (sous réserve d'avoir une alternative en cas d'échec). Le SFPME / EFP a décidé de mettre en place un test de positionnement de mathématiques et de français. Il en ressort en 2021-2022 que 92% des candidats ont été admis et invités à se trouver un stage (soit 69% sans classes préparatoires et 23% avec classes préparatoires requises) et que seuls 8% des candidats ont été invités à se réorienter. A l'international, on retrouve aussi plusieurs pays qui mettent en œuvre de tels tests mais ce n'est pas une généralité
- **Renforcement du niveau d'éducation minimal requis** : Une autre option est de renforcer les conditions minimales de réussite antérieure en termes d'études (i.e., avoir fini le tronc commun). La comparaison internationale est ici aussi mitigée: Seule une minorité de pays met des conditions plus strictes sur le niveau d'enseignement requis, l'alternance ayant souvent un rôle de filière « alternative » à l'enseignement général
- **Généralisation / formalisation des périodes d'essai :** En Belgique, il existe une période d'essai d'un mois de prestations effectives avec un préavis de 7 jours. En dehors de cette période, le préavis est de 14 jours. Ces conditions ne semblent pas nettement plus restrictives que dans d'autres pays (bien que certains autorisent une fin encore plus rapide du contrat et/ou une période d'essai prolongée). À noter cependant que certains opérateurs (en particulier dans les CEFA) semblent toujours erronément appliquer les anciennes règles (plus restrictives)
- **Conditions spécifiques décidées par les secteurs :** Certains acteurs évoquent la possibilité de renforcer la possibilité pour les secteurs professionnels de fixer des conditions spécifiques d'accès en fonction de leurs besoins (e.g., en termes de compétences de base). Cela se retrouve notamment en Suisse, où les secteurs conditionnent sur un entretien individuel ou sur un test de niveau spécifique à l'entreprise, au secteur ou standardisé
- **Obligation d'avoir un contrat pour commencer l'enseignement en alternance et/ou support plus important à la recherche de stage**

La mise en place de conditions d'accès plus strictes à l'alternance ne fait cependant pas l'unanimité. En effet, elle présente aussi des inconvénients potentiels :

(1) Bien que l'instauration de conditions plus strictes d'accès pourrait mener à une diminution du taux d'abandon/rupture, une **diminution supplémentaire du nombre d'apprenants dans un contexte de pénurie d'apprenants est aussi envisageable, ce qui nuirait à l'objectif de développement de l'alternance.** A titre d'exemple, l'expérience du Danemark montre une augmentation potentielle de diplômés suite au renforcement des conditions d'admission, mais rien ne permet de garantir que tel serait le cas en cas de restriction des conditions d'accès à l'alternance en Wallonie et à Bruxelles (dans un contexte où l'alternance « peine » déjà à recruter)

(2) La mise en place de conditions plus strictes pourrait aussi se traduire par l'exclusion pure et simple de l'enseignement de certains publics pour lesquelles elle constitue aujourd'hui la seule alternative au décrochage. Dans un contexte où l'obligation scolaire se termine à 18 ans, l'alternance joue un rôle central dans la (re)scolarisation d'élèves pour lesquels l'enseignement de plein exercice n'est plus une solution viable. Avec des conditions d'accès plus strictes, il est probable qu'une partie significative de ces jeunes n'ait plus accès à l'alternance et se retrouve dès lors sans alternative. Pour éviter une telle situation, il conviendrait dès lors de compléménter des conditions plus strictes d'accès à l'alternance par une combinaison de dispositifs alternatifs de prise en charge des jeunes qui ne rencontrent pas les conditions d'accès à l'alternance. D'autres pays ont ainsi mis en place des systèmes alternatifs pour les jeunes pour lesquels l'enseignement de plein exercice ne convient plus (e.g., année préparatoire, programme de remédiation, stage, etc.)

B. De manière générale, l'alternance pour les jeunes est soumise à un nombre relativement limité de conditions d'accès et est homogénéisée dans un accord de coopération

	CEFA	IFAPME	EFP
Age minimum	15 ans	15 ans	15 ans
Age maximum	Conclusion d'un contrat d'alternance avant les 25 ans de l'apprenti Poursuite de la formation jusqu'à la fin de l'année civile des 26 ans		
Enseignement[1]	Avant 16 ans, fréquentation pendant 2 ans d'enseignement secondaire de plein exercice A partir de 16 ans, obligation de fréquentation de l'école Après 18 ans, obligation d'inscription dans l'enseignement l'année précédente		
Évaluation à l'entrée			Test de positionnement en français et en mathématiques[3] *Détails page suivante*
Conditions administratives[2]	Pour les >18 ans: Obtention préalable d'un contrat avec un employeur		

L'accès à l'alternance est soumis à **peu de conditions** hormis:
- L'âge minimum / maximum
- Une expérience minimale dans l'enseignement secondaire (sans exigence de réussite)

Les exigences sont **uniformisées** dans un **Accord de coopération**

Par ailleurs, l'EFP complémente ces conditions par un **test de positionnement** qui n'est légalement **pas contraignant mais qui mène dans les faits à une réorientation**

1. A) Fréquenté deux années du 1er degré de l'enseignement secondaire ordinaire ou spécialisé de forme 4 et avoir atteint l'âge de 15 ans au moment de son inscription B) Réussi la 3e année de l'enseignement secondaire professionnel ordinaire ou spécialisé de forme 4 C) Fréquenté la 3e année de différenciation et d'orientation au sein de l'enseignement ordinaire ou spécialisé de forme 4 D) Fréquenté la 2e phase au sein de l'enseignement spécialisé de forme 3. A défaut, le candidat doit avoir fait l'objet de la part du conseil de classe, d'une décision lui ouvrant, parmi d'autres possibilités, celle de poursuivre sa formation en alternance.
2. Depuis respectivement 2018 et 2019, il n'est plus nécessaire d'avoir trouvé au préalable un employeur pour s'inscrire dans une formation en alternance à l'EFP et à l'IFAPME
3. Test d'orientation mais ne peut pas être contraignant

Sources: Site officiel de l'IFAPME, CEFA et EFP, Rapport d'exercice 2018 de l'EFP, Rapport d'activités EFP/SFPME (2020, 2017), IFAPME Chiffres clés, Base de données Stat Élèves pour l'année scolaire | Accord de coopération de l'alternance du 24 octobre 2008

B. L'opportunité de renforcer les conditions d'entrée en alternance est une piste d'action possible évoquée par une partie des acteurs

Conditions d'entrée possibles

i **Généralisation de tests / entretiens de positionnement / entrée**
- Evaluation standardisée ou individuelle des connaissances de base par les opérateurs de formation
- Mise en place de tests/entretiens individuels visant à évaluer la maturité et la motivation des apprenants

ii **Renforcement du niveau d'éducation minimal requis**
- Avoir réussi un niveau plus élevé d'enseignement (e.g., avoir terminé avec succès le tronc commun)
- Avoir validé un niveau minimal dans certaines matières: compréhension à la lecture, mathématiques, etc.

iii **Généralisation / formalisation des périodes d'essai**
Renforcement d'une période d'essai dans les contrats d'alternance

iv **Conditions spécifiques décidées par les secteurs**
Possibilité pour les secteurs professionnels de fixer des conditions spécifiques d'accès en fonction de leurs besoins (e.g., en termes de compétences de base)

v **Obligation d'avoir un contrat pour commencer l'enseignement en alternance et/ou support plus important à la recherche de stage**
(abordé lors du prochain CoPil)

Effets bénéfiques potentiels

Effets direct

Augmentation du taux de réussite / diminution du taux d'abandon

Réduction du coût de formation par apprenant certifié

Réduction des mauvaises expériences pour les entreprises

Impacts à long terme

Revalorisation auprès des apprenants en réduisant l'image de l'alternance comme filière de relégation

Amélioration du recrutement d'apprenants et du développement de l'alternance

Revalorisation auprès des employeurs en réduisant les expériences négatives avec des apprenants

Augmentation de la volonté des employeurs de participer à l'alternance

B. Il y a une grande diversité dans les conditions d'accès à l'alternance mais les pays où l'alternance est la plus développée (Allemagne, Danemark, Suisse) semblent aussi être ceux où les conditions d'accès sont les plus strictes

Zooms pages suivantes

	Description	Wallonie et Bruxelles	Flandre	France	Allemagne	Danemark	Suisse
		Peu de conditions à l'entrée ←					→ Multiples conditions à l'entrée
i **Test de positionnement / entrée**	Les évaluations prennent la forme de - Test standardisé - Entretien individuel	✓	✓	✗	✗ [1]	✓	✓
ii **Niveau minimal d'éducation requis**	La plupart des pays impose un niveau scolaire minimum, généralement au-delà du tronc commun	✓	✓	✗	✗	✓	✓
iii **Période d'essai**	La plupart des pays impose une période d'essai d'une durée entre 1 et 4 mois	✓	✗	✓	✓	✗	✓
iv **Conditions spécifiques par secteurs**	Les secteurs peuvent imposer leurs propres conditions d'accès, notamment sur les résultats du test d'entrée et la motivation	✗	✗	✗	✗	✗	✓
v **Obligation d'avoir un contrat pour commencer l'enseignement en alternance** *(abordé lors du prochain CoPil)*	Certains imposent l'obtention d'un contrat: ▪ Avant le début de l'alternance ▪ Dans les premières semaines	✗	✓	✓	✗	✓	✓

1. Test standardisé dépendant des cantons et des secteurs et non contraignants. Zoom page suivante

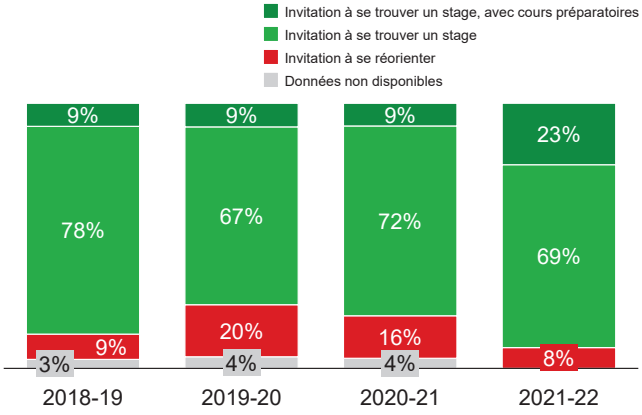
Sources: Cité des métiers (CH), Hamburg Model (DE), Ministère du travail français (FR), site officiel de l'alternance en France | Cedefop | Loi sur l'alternance (BBiG) | Site de l'enseignement en Flandre

i. Test de positionnement / entrée - La généralisation de tests de positionnement / d'entrée est une possibilité évoquée par une partie des acteurs sous réserve d'avoir une alternative en cas d'échec

Les tests de positionnement organisés par le SFPME

Suite aux problèmes rencontrés, le SFPME a décidé de mettre en place un test de positionnement de mathématiques et de français.

Données sur la réussite du test de positionnement de l'EFP-SFPME



Un nombre limité d'autres pays ont mis en place des tests analogues

Test EVA (Canton de Genève)

Objectif: Donner un élément objectif d'évaluation aux entreprises et aux associations sectorielles

Contenu: Français, Anglais (optionnel) et mathématiques

Organisation : Cité des métiers du canton de Genève

Critère de réussite: Le niveau minimum requis pour être admis en alternance est fixé indépendamment par chaque secteur / entreprise (le test est standardisé)

Trade entrance exam (Province d'Alberta)

Objectif : Remplacer les critères académiques de réussite qui existaient antérieurement

Contenu: Anglais (compréhension à la lecture), mathématiques et sciences

Organisation : examen centralisé au niveau de la province

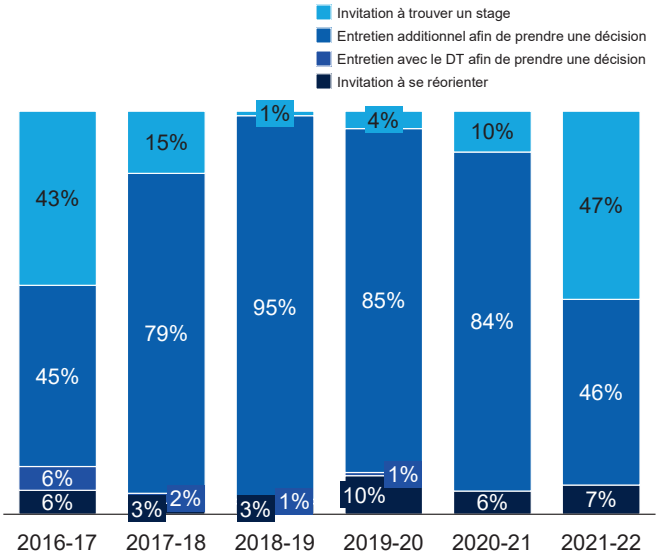
Critère de réussite: Au-dessus de 70% de moyenne pondérée dont la pondération des 3 matières dépend des secteurs

Les tests d'entrée demeurent cependant minoritaires parmi les pays étudiés

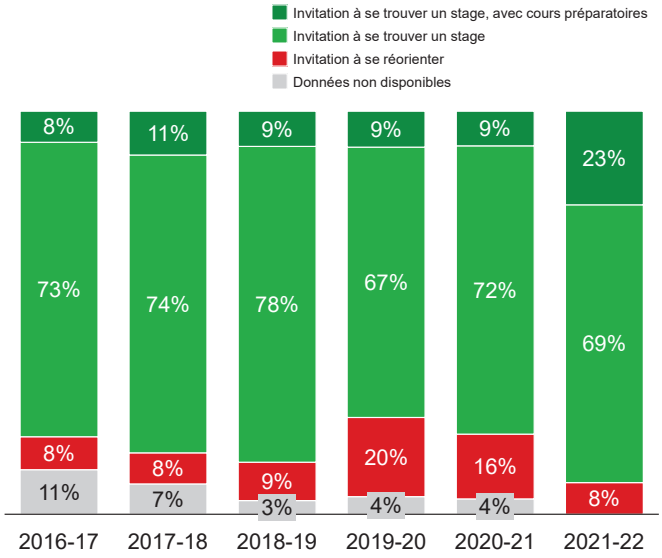
Sources: Rapport d'exercice 2018 et des tests de positionnement de l'EFP 2018-2022 | Site officiel de l'alternance en Alberta Canada

i. Test de positionnement / entrée – Une majorité des candidats est généralement admise au cours de l'EFP-SFPME et est invitée à se trouver un stage; le nombre total de candidats au test de positionnement est toutefois en baisse depuis 6 ans

Données sur la réussite du test de positionnement de l'EFP-SFPME, suite au premier tour de décisions, 2016-2022



Données sur la réussite du test de positionnement de l'EFP-SFPME, suite au second tour de décisions, 2016-2022[1]



Note: DT: Délégué à la Tutelle 1. Ces décisions reprennent les résultats de l'ensemble des candidats au test de positionnement

Sources: Rapport des tests de positionnement de l'EFP 2016-2022

ii. Conditions sur le niveau minimal d'éducation requis - Une minorité d'autres pays ont mis des conditions plus strictes sur le niveau d'enseignement à l'entrée en alternance

Pas de conditions spécifiques pour les jeunes de 16 ans ou plus

- En théorie, pas d'obligation d'obtention du CEB pour participer à l'alternance
- Test de positionnement peut servir de réorientation et en pratique, sert de réorientation
- Dans les CEFA, pour les plus de 18 ans, obligation d'inscription dans l'enseignement l'année précédente pour pouvoir s'inscrire à nouveau

Niveau scolaire minimum

- Fréquentation d'un cycle d'orientation ou niveau équivalent (équivalent aux 3 premières années du secondaire, de 12 à 15 ans)
- Pas d'obligation de réussite

Conditions sur la réussite de cours de base

- Réussite des cours de danois et de mathématiques en 9/10ème année (15-16 ans)
- De facto, fréquentation de la classe de 9ème année au minimum
- Pas de conditions spécifiques sur la réussite

Conditions pour les moins de 16 ans

- Pas de conditions pour les jeunes de 16 ans ou plus (et moins de 30 ans)
- Validation de la scolarité de premier cycle de l'enseignement secondaire

Une minorité de pays met des conditions plus strictes sur le niveau d'enseignement

- Rôle de l'alternance comme une **filière alternative à l'enseignement général,** notamment pour les élèves en situation de **quasi-décrochage**

Sources: Site officiel du canton de Genève | Site de l'IFAPME

iii. Période d'essai – Les règles relatives à la période d'essai en Belgique ne semblent pas nettement plus limitatives qu'à l'étranger

En Belgique, il existe **une période d'essai d'un mois** de prestations effectives avec un **préavis de 7 jours.**

En dehors de cette période, le préavis est de **14 jours**

Les régions Wallonie et Bruxelles-Capitale appliquent des **règles similaires** à celles des autres pays, bien que **celles-ci soient peu connues des opérateurs et des entreprises**

> Il **existe une clause d'essai** pour les contrats d'apprentissage en Belgique mais il semblerait que certains **opérateurs de formation** ne soient pas au courant ou prônent l'application des anciennes règles plus restrictives

Plusieurs pays ont une période d'essai obligatoire

Allemagne

Durée de la période d'essai: 1 à 4 mois (1 mois par défaut)

- Pas de préavis pendant la période d'essai
- 4 semaines de préavis après la période d'essai

Suisse

Durée de la période d'essai: 1 à 3 mois (3 mois par défaut)

- Peut durer jusqu'à 6 mois avec l'accord de l'autorité cantonale
- Préavis de 7 jours

France

Durée de la période d'essai: 45 jours

Point de la réforme de 2018 sur l'avenir professionnel relatif aux contrats d'apprentissage dont l'ajout d'une période d'essai de 45 jours (non consécutifs) pour les contrats en alternance

Conséquences mesurées; légère augmentation du nombre de ruptures de contrat d'alternance (de 28% à 30% entre 2018 et 2021)

Avantages

- Possibilité d'évaluer les compétences des apprenants
- Recrutement facilité des employeurs en réduisant leur perception du risques
- Possibilité de réorientation de l'apprenant

Risques

- Rupture de contrat pendant la période d'essai pour les apprenants ayant le plus besoin de formation
- Augmentation des ruptures de contrat

Sources: Défis métiers | Site officiel de l'alternance dans le canton du Vaud | Loi sur l'alternance en Allemagne (BBiG)

iv. Conditions spécifiques par secteur – La Suisse donne la liberté aux secteurs de définir leurs propres conditions d'accès à l'alternance

Implémentation

- **Le jeune doit trouver un contrat d'alternance avant d'avoir accès à l'alternance**
- Certaines entreprises développent leur **propres critères** et outils d'évaluation pour réguler le nombre de postulants et le niveau attendu
- Elles peuvent aussi suivre les critères proposés ou imposés par les secteurs

Typiquement, les secteurs conditionnent sur:

- **Test de niveau** : spécifique à l'entreprise, au secteur ou standardisé – il peut s'agir de test d'aptitudes, de niveau scolaire ou d'un concours
- **Entretien individuel**

Outils à disposition des secteurs

- Test EVA: test de niveau gratuit et standardisé qui permet aux secteurs d'avoir une évaluation objective des connaissances de base
- Résultat scolaire de l'enseignement général (cycle d'orientation)

Exemples de secteurs ayant implémenter des critères particuliers de recrutement

Dentisterie – formation Assistant dentiste

Critères de l'AMDG[1]:

- Résultats du test EVA
- Résultats scolaires de 3 dernières années
- 5 jours de stage dans des cabinets de dentistes

Construction

Evaluation pour les métiers du second œuvre: organisation d'entretien individuel, avec évaluation de la motivation et de la connaissance du métier

Informatique

Test GRI[2]: le secteur information a créé son propre test de connaissance et d'aptitude évaluant les aspects suivants:

- Culture générale
- Connaissances métier
- Compétences méthodologiques
- Compétences logiques
- Compétences rédactionnelles

1. Association des médecins dentistes de Genève | 2. Groupement Romand de l'Informatique

Sources: Baromètre des transition de Bern | Site du canton de Genève | Site de l'AMDG | site du GRI

B. La mise en place de conditions d'accès plus strictes à l'alternance présente aussi des inconvénients potentiels, amenant à la discussion sur la direction du développement de l'alternance en termes de volume et/ou de qualité

Zoom page suivante

i. Impacts d'une diminution du nombre d'apprenants en alternance

L'instauration de conditions plus strictes d'accès pourrait mener à:

- Une **diminution supplémentaire du nombre d'apprenants** dans un contexte de pénurie d'apprenants
- Une diminution du **taux d'abandon/rupture**
- Une **augmentation du nombre de diplômés** malgré une diminution du volume d'apprenants

La relaxation des conditions d'accès à l'alternance à l'IFAPME et à l'EFP ne **s'est pas traduite par une augmentation du nombre d'apprenants**

L'expérience au Danemark confirme un **impact potentiel négatif sur le nombre d'apprenants** mais aussi une réduction du taux d'abandon – *Zoom 1 page suivante*

Malgré le test de positionnement, **le taux de réussite reste faible en EFP/SFPME**

ii. L'alternance, « filière de dernière chance »

Aujourd'hui, dans un contexte où l'obligation scolaire se termine à 18 ans, **l'alternance joue un rôle central dans la (re)scolarisation** d'élèves pour lesquels l'enseignement de plein exercice n'est plus une solution viable

Avec des conditions d'accès plus strictes, il est probable qu'une **partie significative de ces jeunes n'ait plus accès à l'alternance** et soit sans alternative

Pour éviter une augmentation du taux de décrochage, il conviendrait dès lors de **complémenter des conditions plus strictes** d'accès à l'alternance par (une combinaison de):

- Dispositifs alternatifs de prise en charge des jeunes qui ne rencontrent pas les conditions d'accès à l'alternance *(zoom 2 pages suivantes)*
- Dispositifs de soutien à un maintien de ces jeunes dans l'enseignement de plein exercice

Sources: Entretiens | Commission citoyenne sur l'alternance du parlement bruxellois

B. Risque de diminution du nombre d'apprenants en alternance – L'expérience du Danemark montre une augmentation potentielle de diplômés suite au renforcement des conditions d'admission

La réforme de 2014

Objectifs

- Augmenter le nombre de jeunes apprenants
- Réduire le taux d'abandon

Changements

- **Renforcement** des conditions d'accès
  - Résultat minimum au cours de Danois et de mathématique dans l'enseignement secondaire inférieur
  - Entretien individuel pour évaluer le niveau d'employabilité
- Intégration d'un **programme de préparation obligatoire**

Justification des changements

Existence d'un **lien entre les résultats scolaires et le taux de réussite** dans les formations en alternance:

- 87% de réussite pour la tranche des apprenants ayant les meilleurs points
- 57% pour la tranche des apprenants ayant les points les plus faibles

Impact des changements

23% des personnes acceptées en août 2014 ne **l'aurait pas été en août 2015**, après l'implémentation de la réforme

Réduction de 7% du nombre d'apprenants venant directement de l'école obligatoire entre 2014 et 2019

Au cours du premier cours obligatoire **le taux d'abandon est passé de 28% à 3,2%**

Réduction de la diversité**:** La proportion d'apprenants dont les **parents n'ont qu'un diplôme de primaire est passé de 30% à 25%**

Il semblerait que le **nombre total de diplômés augmente** suite à la mise en place de conditions plus strictes d'accès à l'alternance [études en cours]

Sources: Hvidtfeldt, C., and T. Tranæs. 2013. Folkeskolekarakterer og succes på erhvervsuddannelserne [Eng: Grades in Municipal Primary and Lower Secondary School and Success in VET]. Odense: Syddansk Universitetsforlag. | The National Reform Programme Denmark 2014 | Flarup et al. 2015

B. L'alternance, « filière de dernière chance » – D'autres pays ont mis en place des systèmes alternatifs pour les jeunes pour lesquels l'enseignement de plein exercice ne convient plus (1/2)

Préparation à une formation à l'alternance

Programme	Contexte	Contenu	Exemples de pays de mise en application
Année préparatoire à l'alternance (voir Section suivante)	Motivation à poursuivre un parcours de formation en alternance	**Remédiation** sur connaissances théoriques, compétences sociales et professionnelles et soutien dans la mise en place **d'un plan professionnel, 1 à 2 ans**	
Programme de remédiation	Suite à l'échec à l'examen d'entrée à une formation en alternance	**Préparation à l'examen d'entrée** de la formation en alternance	
Stage en entreprise	Motivation à poursuivre un parcours de formation en alternance	Découverte du monde professionnel à travers une **expérience pratique** avant de commencer une formation en alternance (aucune certification)	
Programme d'accrochage	En situation de décrochage scolaire et/ou sans projet professionnel	Accent sur **les compétences sociales et professionnelles** et le développement d'un **projet personnel** afin de prendre conscience des options	
École de la seconde chance	En situation de décrochage scolaire et/ou sans projet professionnel (parfois de longue durée)	Programme de **raccrochage scolaire individualisé** à travers des petits groupes et une approche personnelle Structure indépendante ou rattachée à un établissement, classes de petite taille	

Source: CEDEFOP, Site de l'OPTI, Site de l'éducation du canton du Vaud, Konrad Adenauer Stiftung | Site de l'éducation au Danemark | Production schools in Danemark

B. L'alternance, « filière de dernière chance » - Le canton du Vaud a mis en place un ensemble de programmes pour la prise en charge des jeunes non acceptés en apprentissage (2/2)

Objectifs

- **Remédiation** des compétences scolaires, personnelles et sociales
- **Accompagnement** dans la construction d'un projet professionnel de manière durable

Constats

- **Diminution du nombre de jeunes débutant un apprentissage**, en particulier dans les grandes villes
- **Absence de projet** chez les jeunes au cours de la transition entre l'école obligatoire et la formation professionnelle

Programmes mis en place par le Canton du Vaud

	Options préprofessionnelles	Secteur Appui en orientation et Soutien scolaire (SAS)	Accueil
Public cible	Elèves sans contrat d'alternance	Elèves inscrits sans projet professionnel	Elèves non-francophones âgés de 15 à 20 ans
Durée	1 an	1 an	6 mois de formation (pas de date précise)
Objectif	▪ Remédiation ▪ Développement du projet professionnel dans un des 8 secteurs proposés	▪ Remédiation ▪ Construction d'un projet professionnel	▪ Apprentissage du français ▪ Remédiation ▪ Construction du projet professionnel
Contenu	▪ Cours théoriques de remédiation ▪ Stages en entreprises ▪ Ateliers axés sur les métiers, en fonction des filières et des besoins de chaque programme ▪ Soutien de psychologues et conseillers en orientation ▪ Soutien à la préparation d'un examen d'entrée selon les filières		
Caractéristiques	▪ Programmes adaptés aux besoins ▪ Petites classes ▪ Objectif de réinsertion dans le système d'alternance		

Source: Rapport Faciliter la transition entre l'ecole et le monde du travail avec le case management | Fonctionnement du dispositif vaudois et evaluation

Messages clés : Conditions d'accès et préparation à l'alternance

C **Le développement de programmes préparatoires:** Beaucoup d'acteurs mentionnent le programme préparatoire comme une solution à certaines faiblesses du système actuel pour améliorer l'expérience des apprenants, améliorer l'insertion dans les entreprises, réduire le taux d'abandon à travers une meilleure orientation et connaissance du monde du travail et fournir une solution de raccordement pour les élèves qui ne sont pas encore prêts pour la formation à l'alternance. En Wallonie et à Bruxelles, il existe certaines initiatives de préparation à l'alternance mais celles-ci demeurent limitées (e.g., Module de Formation Individualisé – MFI). Le système d'alternance en communauté germanophone met aussi en place des programmes de préparation à l'alternance souvent optionnels, tout comme de nombreux pays à l'international (Autriche, Allemagne, France, Suisse, Danemark)

D **La modularisation (à la hausse) de l'âge de début de l'alternance (en fonction des métiers et expériences):** L'âge minimal de l'entrée en alternance - 15 ans - est jugé trop bas par certains acteurs rencontrés. La comparaison internationale indique néanmoins que l'âge minimum d'accès à l'alternance est généralement le même qu'en Wallonie et à Bruxelles. Cependant, la part de mineurs en alternance est néanmoins plus limitée à l'étranger – 49% d'apprenants ont en moyenne moins de 18 ans en Wallonie et à Bruxelles alors qu'à l'international, on parle plutôt de 25-40%. Ceci s'explique notamment par le recours plus important à l'international à des programmes préparatoires à l'alternance

E **Les conditions d'organisation de l'alternance:** La perte de congés scolaires ainsi que le passage « d'un seul coup » à des horaires de travail (plus longs que les horaires scolaires) ressortent du diagnostic comme freins potentiels au passage vers l'alternance pour les jeunes apprenants. Certains appellent ainsi à la mise en place de conditions (progressives) d'entrée en alternance (notamment en termes de congés scolaires et d'horaires) afin de mieux attirer et y faciliter l'entrée des jeunes. De manière générale, la comparaison internationale n'indique cependant pas qu'il s'agisse d'une pratique répandue: dans les autres pays, les règles applicables aux apprenants en alternance sont généralement similaires à celles appliquées aux autres travailleurs de l'entreprise. Il ressort par ailleurs des retours des employeurs que l'imposition de conditions de travail plus flexibles spécifiquement pour les apprenants mineurs (congés plus longs, horaires de travail allégés, etc.) serait de nature à réduire significativement la volonté des employeurs de participer à l'alternance… et pourrait donc mettre à risque l'objectif de développement de l'alternance

C. Beaucoup d'acteurs mentionnent le programme préparatoire comme une solution à certaines faiblesses du système actuel

Opportunité	Avis des acteurs
Découvrir l'offre de formation et la réalité professionnelle	" Il serait utile de prévoir une année de préparation avant d'entrer dans le dispositif pour s'assurer que **le métier pour lequel l'apprenant compte se former l'intéresse vraiment**
Gagner en maturité	" Il faudrait une année en formation optionnelle, ce qui permettrait **d'avoir des élèves plus matures**, car 14-15 ans, ça n'intéresse pas les entreprises
Acquérir des connaissances de base	" Cela aurait du sens d'avoir une année supplémentaire de **remédiation pour les élèves en difficulté**. Je pense, par exemple, à ceux qui ont **du mal à lire une consigne**
Développer le savoir-être	" On pourrait imaginer une année de préparation générale mais pas obligatoire qui **couvrirait des connaissances générales mais aussi des « soft skills ».** Cela permettrait de rencontrer la diversité du public
Obtenir un contrat	" C'est très difficile pour un jeune de **trouver une place de stage** avant le début du programme. Il faut déjà maîtriser certains codes et savoir ce qu'on veut.

Un parcours optionnel pour…

Améliorer **l'expérience des apprenants**

Améliorer **l'insertion dans les entreprises**

Réduire le taux d'abandon à travers une **meilleure orientation et connaissance du monde du travail**

Fournir une **solution de raccordement** pour les élèves qui ne sont pas encore prêts pour la formation à l'alternance

Source: Entretiens

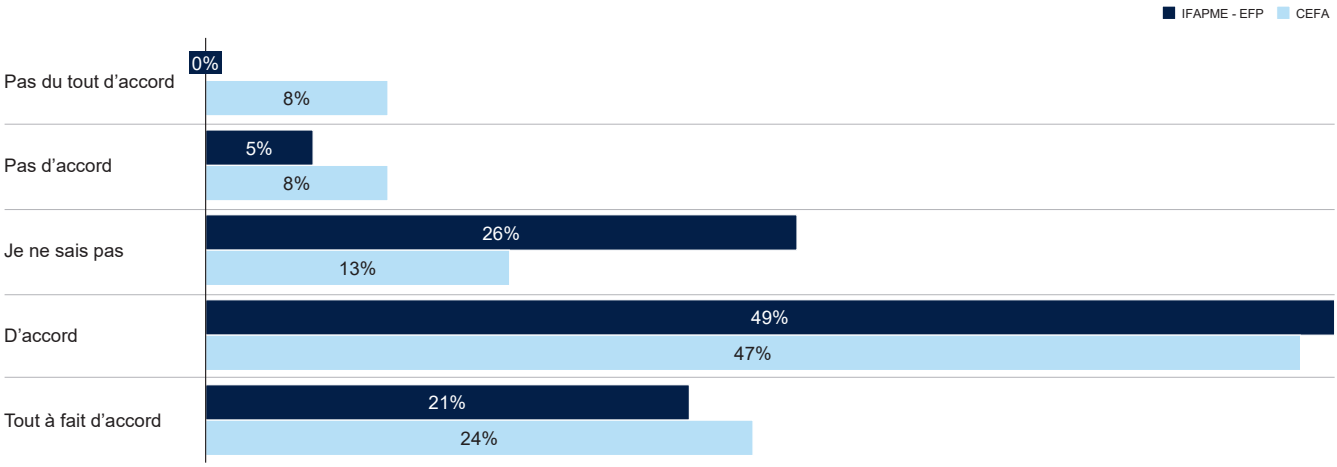
RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE EN LIGNE - POTENTIEL BIAIS DE RÉPONSE – TAILLE DE L'ÉCHANTILLON RESTREINTE POUR CERTAINES SOUS-CATÉGORIE

C. ~70% des formateurs / enseignants estiment que le développement d'un programme préparatoire serait une bonne idée (réserve: échantillon limité sur base volontaire)

Selon les formateurs/enseignants

Réponses

« Il serait utile de développer des programmes de préparation à l'alternance pour certains apprenants», % de répondants par réponse (N=81)



Source: Enquête en ligne commanditée par les Gouvernements de FWB, RBC, COCOF et Wallonie (2022) – Extraction de données le 7/10/2022

C. En Wallonie et à Bruxelles, il existe certaines initiatives de préparation à l'alternance mais celles-ci demeurent limitées

Module de Formation Individualisé

Objectif: Retrouver l'envie d'apprendre et de s'orienter vers un métier

Public cible: Pour les élèves de 3ème et 4ème année, en obligation scolaire. Durée variable de 4 à 8h par semaine en fonction des besoins

Contenu

- Mise à niveau en connaissances élémentaires
- Elaboration d'un projet/orientation par des essais pratiques
- Mise à niveau savoir-être et vie en communauté

Impact: L'initiative MFI a eu un impact relativement limité depuis sa création

- 149 apprenants dans un MFI en 2020-2021, soit < 5% des nouveaux inscrits s'inscrivent au programme

Bruxelles Formation Tremplin et Tremplin Jeunes

Objectif: Aider les chercheurs d'emploi faiblement qualifiés à entrer dans un parcours de formation qualifiante et leur donner accès à un métier porteur d'emplois

Public cible: Pour les jeunes de 18-25 ans

Contenu

- Mise en place de bilans d'acquis de connaissances de bases.
- Orientation pour les personnes souhaitant entamer un parcours qualifiant
- Gestion de la sélection des candidats pour les entrées en formations qualifiantes à Bruxelles Formation
- Formations de remise à niveau générale ou ciblées pour certains métier
- Formations qualifiantes organisées en partenariat avec des fonds sectoriels, des OISP ou encore avec des écoles d'enseignement de promotion sociale

Accord de coopération du 24 octobre 2008

Test de positionnement

- Identifier les lacunes des apprenants
- Opérateur doit garantir la **mise en place un programme de remédiation si échec d'un test de positionnement**

> En réalité, l'EFP et l'IFAPME organisent un test de positionnement pour évaluer le niveau. Si le niveau est jugé trop faible, ils **renvoient ces personnes vers l'enseignement**

Sources: Site officiel de l'emploi en Wallonie, site officiel d'Agoria | Entretiens | Accord de coopération de l'alternance du 24 octobre 2008 | Infor Jeunes Bruxelles Formation Tremplin

C. Zoom sur la Communauté germanophone - Le système en communauté germanophone met en place des programmes de préparation à l'alternance

Programme de transition
TZU - Teilzeitunterricht

Enseignement secondaire à **horaire réduit**

Accompagnement vers une **réinsertion dans l'enseignement professionnel** à travers l'orientation et le développement de connaissances académiques et sociales

Public cible

- À partir de 15 ans après avoir validé les deux premières années de secondaire

Contenu

- Cours généraux (Allemand, Français, mathématiques, etc.) en centre (2 jours par semaine)
- Stage d'observation et d'immersion de courte durée (3 jours par semaine)

Projet pilote
BIDA - Anlehre

Assurer la capacité de suivre un cursus d'apprentissage prometteur sans interruption du contrat d'apprentissage

Entretien proposé par une équipe composée d'un assistant social, d'un conseiller pédagogique et d'un psychologue

Public cible

- Préparation individuelle à destination des personnes ayant des compétences scolaires ou sociales insuffisantes et/ou besoin d'un soutien ciblé

Spécificité du système de la communauté germanophone

Population couverte

- ~78 000 habitants en communauté germanophone
- ~13 000 élèves dont ~700 suivent l'enseignement professionnel

2 opérateurs de formation

- TZU: école de transition
- IAWM: centre de formation

Rapprochement des compétences

- Ministre commun pour l'enseignement et la formation professionnelle

Sources: Statbel | OFFA | Site de l'enseignement en communauté germanophone

C. De nombreux pays misent sur une année préparatoire, souvent optionnelle, pour préparer les étudiants à la formation en alternance

Programme	Particularités	Impact
Année de préparation à l'alternance	• Année intégrée dans le cursus obligatoire comme 9ème année • Principalement à destination des personnes porteuses d'un handicap ou de besoins spécifiques	**83.6%** Taux de réussite en 2020 d'une formation en alternance
Année de préparation à l'alternance	• Pour les personnes qui n'ont pas trouvé de contrat d'alternance • Formation de plein exercice par filière de formation	**13%** des apprenants participent au programme
Préapprentissage (APF)	• Deux formats: dual ou « orientation » (quand le choix d'orientation n'est pas établi) • Participation à des ateliers et à des stages • Durée variable en fonction des cantons et des écoles • A destination des personnes avec des lacunes scolaires ou sans place d'apprentissage	**80%** Taux de réussite moyen des formations en alternance
Prépa-apprentissage	• Appel à projet démarré en 2019 par le ministère du travail, du plein emploi et de l'insertion • Objectif: 1.000 sites en France pour 75.000 bénéficiaires par an • Intégration avec d'autres initiatives telles que les « quartiers prioritaires de la ville » • Durée variable en fonction des écoles et des programmes	**5%** des apprenants participent au projet pilote
Cours de base de l'alternance	• Programme obligatoire de 20 semaines pour tous les apprenants (sauf les adultes obtenant une dispense à travers un test) • Module complémentaire de 20 semaines pour les jeunes sortant de l'école obligatoire	**100%** des apprenants participent au programme

Sources: Site du ministère de l'emploi en France, OECD, FIB-EBA (Suisse), Bildungsystem (Autriche), BBS des écoles qualifiantes en Allemagne, rapport COCOF – Consultation sur l'alternance

Messages clés : Conditions d'accès et préparation à l'alternance

C **Le développement de programmes préparatoires:** Beaucoup d'acteurs mentionnent le programme préparatoire comme une solution à certaines faiblesses du système actuel pour améliorer l'expérience des apprenants, améliorer l'insertion dans les entreprises, réduire le taux d'abandon à travers une meilleure orientation et connaissance du monde du travail et fournir une solution de raccordement pour les élèves qui ne sont pas encore prêts pour la formation à l'alternance. En Wallonie et à Bruxelles, il existe certaines initiatives de préparation à l'alternance mais celles-ci demeurent limitées (e.g., Module de Formation Individualisé – MFI). Le système d'alternance en communauté germanophone met aussi en place des programmes de préparation à l'alternance souvent optionnels, tout comme de nombreux pays à l'international (Autriche, Allemagne, France, Suisse, Danemark)

D **La modularisation (à la hausse) de l'âge de début de l'alternance (en fonction des métiers et expériences):** L'âge minimal de l'entrée en alternance - 15 ans - est jugé trop bas par certains acteurs rencontrés. La comparaison internationale indique néanmoins que l'âge minimum d'accès à l'alternance est généralement le même qu'en Wallonie et à Bruxelles. Cependant, la part de mineurs en alternance est néanmoins plus limitée à l'étranger – 49% d'apprenants ont en moyenne moins de 18 ans en Wallonie et à Bruxelles alors qu'à l'international, on parle plutôt de 25-40%. Ceci s'explique notamment par le recours plus important à l'international à des programmes préparatoires à l'alternance

E **Les conditions d'organisation de l'alternance:** La perte de congés scolaires ainsi que le passage « d'un seul coup » à des horaires de travail (plus longs que les horaires scolaires) ressortent du diagnostic comme freins potentiels au passage vers l'alternance pour les jeunes apprenants. Certains appellent ainsi à la mise en place de conditions (progressives) d'entrée en alternance (notamment en termes de congés scolaires et d'horaires) afin de mieux attirer et y faciliter l'entrée des jeunes. De manière générale, la comparaison internationale n'indique cependant pas qu'il s'agisse d'une pratique répandue: dans les autres pays, les règles applicables aux apprenants en alternance sont généralement similaires à celles appliquées aux autres travailleurs de l'entreprise. Il ressort par ailleurs des retours des employeurs que l'imposition de conditions de travail plus flexibles spécifiquement pour les apprenants mineurs (congés plus longs, horaires de travail allégés, etc.) serait de nature à réduire significativement la volonté des employeurs de participer à l'alternance… et pourrait donc mettre à risque l'objectif de développement de l'alternance

D. L'âge minimal de l'entrée en alternance - 15 ans - est jugé trop bas par certains acteurs rencontrés

Situation actuelle de l'alternance en Wallonie et à Bruxelles

Début « théorique » à **15 ans**

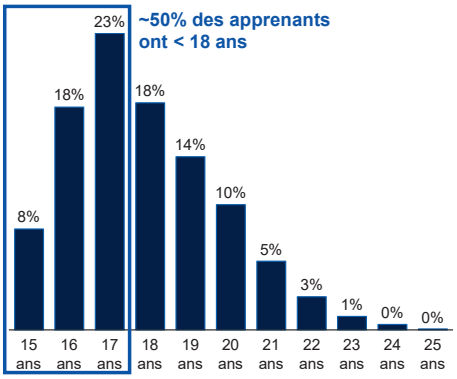
Limitation de l'accès aux métiers selon **l'offre de formations** pour les jeunes

Restriction du travail des mineurs pour certains métiers suite à l'interdiction de **l'exposition à des produits, tâches et endroits dangereux**

Mêmes conditions de travail que les employés majeurs

~50% des apprenants sont mineurs

Nombre d'apprenants inscrits en formation en alternance par tranche d'âge au CEFA et à l'IFAPME, 2020-2021[1]
N = 12 094



A leur âge, les jeunes ne comprennent pas encore la structure d'une entreprise. Ils ne **savent pas comment se comporter** avec les équipes ou les clients. C'est un frein important

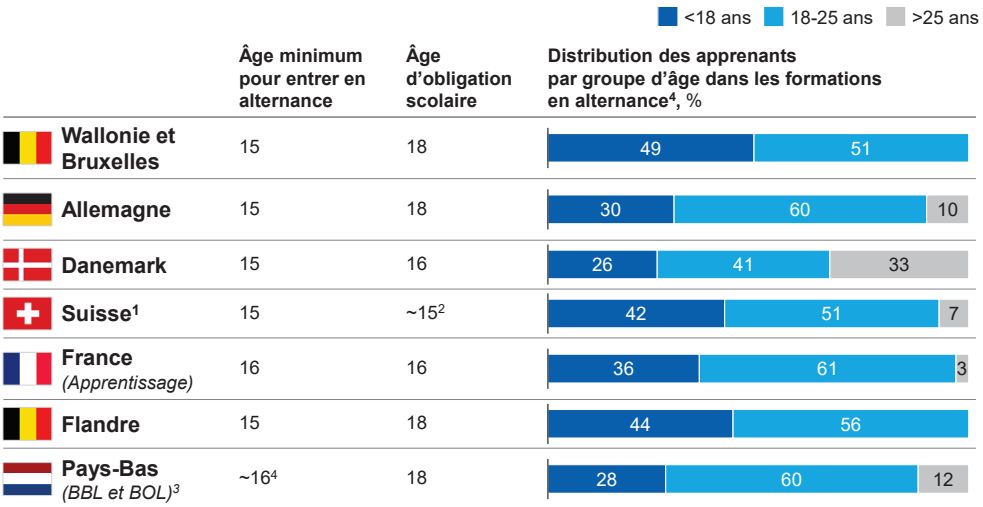
Les entreprises ne veulent pas engager des apprenants trop jeunes. Cela représente un **risque trop élevé**, notamment en terme de **sécurité de l'apprenant et de l'équipe**

Nous n'engageons que les apprenants plus âgés car pour un travail sur **des activités confidentielles**, le manque de maturité pose problème

1. Il s'agit d'une consolidation des données fournies par les opérateurs de formation contenant le nombre d'inscrits chez chacun des opérateurs. Parcours apprentissages uniquement. Les données SFPME/EFP ne sont pas prises en compte dans cette analyse. Cependant, l'EFP rapporte 65% de mineurs dans ses formations en alternance

Sources: Base de données de l'OFFA | Entretiens | Kristensen, M. 2013. Students' Explanations for Dropout of Education – A Quantitative and Qualitative Study of Socialand Health Care Students

D. Au niveau international, l'âge minimum est généralement le même qu'en Wallonie et à Bruxelles – la part de mineurs est néanmoins plus limitée



	Âge minimum pour entrer en alternance	Âge d'obligation scolaire	Distribution des apprenants par groupe d'âge dans les formations en alternance[4], %
Wallonie et Bruxelles	15	18	49 / 51 /
Allemagne	15	18	30 / 60 / 10
Danemark	15	16	26 / 41 / 33
Suisse[1]	15	~15[2]	42 / 51 / 7
France *(Apprentissage)*	16	16	36 / 61 / 3
Flandre	15	18	44 / 56 /
Pays-Bas *(BBL et BOL)*[3]	~16[4]	18	28 / 60 / 12

La plupart des pays permettent aux jeunes de débuter un parcours en alternance à **15 ans** (à quelques exceptions près), comme en Belgique

Les **mineurs y représentent cependant une part plus importante** des apprenants en Wallonie et à Bruxelles (~50%) que dans les autres pays où l'alternance est parfois plus développé

- Ceci s'explique notamment par le **recours plus important de ces pays à des programmes préparatoires à l'alternance** pour les jeunes qui ne présentent pas, à 15 ans, le niveau de maturité ou les compétences requises pour commencer leur formation en alternance

1. Basé sur les apprentis inscrits dans les formation AFC et CFC en Suisse en 2020-2021
2. Obligation jusqu'à la fin du premier degré de secondaire sauf dans le canton de Genève où l'école est obligatoire jusqu'à 18 ans
3. Calculé à partir des données CBS du nombre d'apprenants dans les programmes BOL et BBL en 2020/2021
4. L'âge minimal n'est pas défini de manière stricte mais moins de 1000 élèves inscrits ont 15 ans ou moins
5. La comparaison est à prendre à titre indicatif car dans certains pays les formations en alternance sortent du cadre stricte de l'enseignement

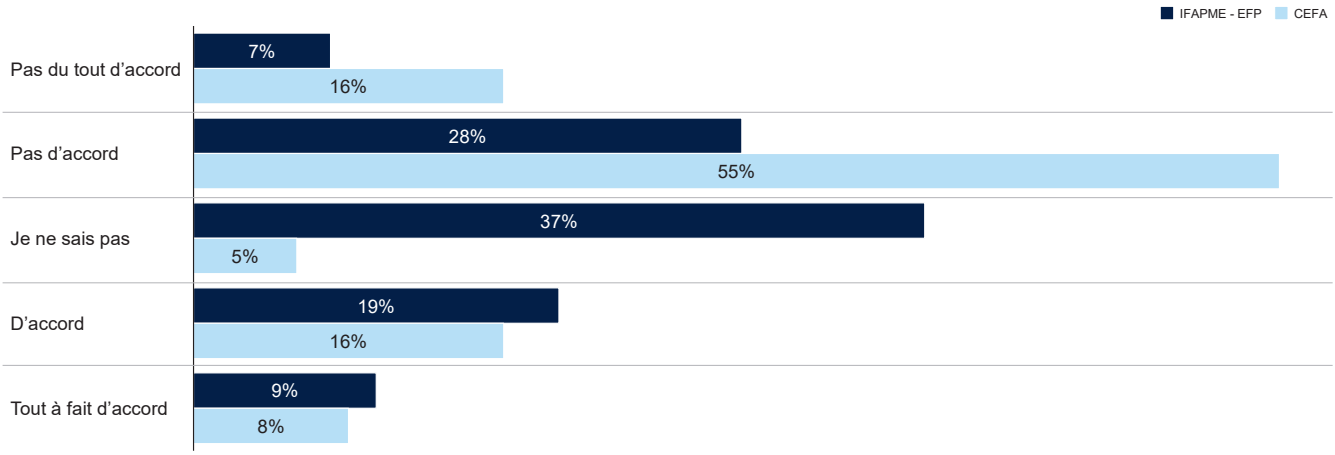
Sources: CEDEFOP | Statstiques officielles Suisse | Office de statistiques du Danemark | Statistique de l'éducation aux Pays-Bas | Rapport *Does the legal basis define the minimum and maximum age limits for enrolment of the target group of this scheme?*

RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE EN LIGNE - POTENTIEL BIAIS DE RÉPONSE – TAILLE DE L'ÉCHANTILLON RESTREINTE POUR CERTAINES SOUS-CATÉGORIE

C. ~50% des formateurs / enseignants pensent que l'âge d'entrée en alternance ne devrait pas être augmenté (réserve: échantillon limité sur base volontaire)

Selon les formateurs/enseignants

Réponses **« L'âge d'entrée en alternance devrait être augmenté (au moins pour certains métiers)»**, en % de répondants par réponse (N=81)



Source: Enquête en ligne commanditée par les Gouvernements de FWB, RBC, COCOF et Wallonie (2022) – Extraction de données le 7/10/2022

Messages clés : Conditions d'accès et préparation à l'alternance

C **Le développement de programmes préparatoires:** Beaucoup d'acteurs mentionnent le programme préparatoire comme une solution à certaines faiblesses du système actuel pour améliorer l'expérience des apprenants, améliorer l'insertion dans les entreprises, réduire le taux d'abandon à travers une meilleure orientation et connaissance du monde du travail et fournir une solution de raccordement pour les élèves qui ne sont pas encore prêts pour la formation à l'alternance. En Wallonie et à Bruxelles, il existe certaines initiatives de préparation à l'alternance mais celles-ci demeurent limitées (e.g., Module de Formation Individualisé – MFI). Le système d'alternance en communauté germanophone met aussi en place des programmes de préparation à l'alternance souvent optionnels, tout comme de nombreux pays à l'international (Autriche, Allemagne, France, Suisse, Danemark)

D **La modularisation (à la hausse) de l'âge de début de l'alternance (en fonction des métiers et expériences):** L'âge minimal de l'entrée en alternance - 15 ans - est jugé trop bas par certains acteurs rencontrés. La comparaison internationale indique néanmoins que l'âge minimum d'accès à l'alternance est généralement le même qu'en Wallonie et à Bruxelles. Cependant, la part de mineurs en alternance est néanmoins plus limitée à l'étranger – 49% d'apprenants ont en moyenne moins de 18 ans en Wallonie et à Bruxelles alors qu'à l'international, on parle plutôt de 25-40%. Ceci s'explique notamment par le recours plus important à l'international à des programmes préparatoires à l'alternance

E **Les conditions d'organisation de l'alternance:** La perte de congés scolaires ainsi que le passage « d'un seul coup » à des horaires de travail (plus longs que les horaires scolaires) ressortent du diagnostic comme freins potentiels au passage vers l'alternance pour les jeunes apprenants. Certains appellent ainsi à la mise en place de conditions (progressives) d'entrée en alternance (notamment en termes de congés scolaires et d'horaires) afin de mieux attirer et y faciliter l'entrée des jeunes. De manière générale, la comparaison internationale n'indique cependant pas qu'il s'agisse d'une pratique répandue: dans les autres pays, les règles applicables aux apprenants en alternance sont généralement similaires à celles appliquées aux autres travailleurs de l'entreprise. Il ressort par ailleurs des retours des employeurs que l'imposition de conditions de travail plus flexibles spécifiquement pour les apprenants mineurs (congés plus longs, horaires de travail allégés, etc.) serait de nature à réduire significativement la volonté des employeurs de participer à l'alternance… et pourrait donc mettre à risque l'objectif de développement de l'alternance

E. La perte des congés scolaires et la charge de travail pour des mineurs semble être un frein au développement de l'alternance

Avantages et inconvénients les plus souvent rapportés par les apprenants de l'enquête IBEFE
Pourcentage d'interrogés rapportant les différents éléments comme des avantages ou des inconvénients

Zoom page suivante

			Situation des élèves de plein exercice	Situation des apprenants en alternance
Il y a des avantages…	Apprendre un métier par la pratique	22%	Apprentissage théorique et des compétences de base et avancées	Apprentissage des compétences d'un métier et de savoir-être par le travail
	Gagner de l'argent	20%	Pas de rémunération	Rémunération et incitant financiers
… et des inconvénients	Perte des congés scolaires	40%	Plus de 14 semaines de vacances par an	Alignement avec le nombre de jours de congés du secteur[1], et jusqu'à 20 jours supplémentaires non-payés en accord avec l'employeur
	Rétribution estimée trop faible	21%	Possibilité de gagner de l'argent avec un contrat étudiant	Rétribution mensuelle pour la formation et incitants financiers ponctuels (voir Section « Rétribution »)
	Rythme fatigant	16%	Environ 30-33 périodes de cours dans le même établissement	38 heures par semaine[2] en combinaison du temps de transport de l'employeur et du centre
	Réalisation de tâches ingrates	10%	Pas applicable	Risques d'avoir des tâches ingrates selon les employeurs
	Aucun avantage à l'alternance	1%		

"" En première année de formation, les jeunes apprenants se heurtent à la **réalité du monde du travail et notamment** à la fin **des vacances scolaires, à un rythme parfois soutenu et à des exigences nouvelles**. Cette réalité du monde du travail décourage près d'un jeune sur trois pendant le premier trimestre de formation

1. Au minimum 20 jours de congé payés
2. Peut varier en fonction des secteurs

Source: Enquêtes IBEFE

La perte de congés scolaires ainsi que le passage « d'un seul coup » à des horaires de travail (plus long que les horaires scolaires), ressortent des activités de diagnostic comme freins potentiels au passage vers l'alternance

Certains acteurs s'interrogent sur l'opportunité d' une « entrée progressive » en alternance qui permettrait, durant la ou les premières années de

- **Conserver des congés similaires aux congés scolaires**
- **Réduire les horaires pour les jeunes mineurs**

E. Au niveau international, on constate peu de mécanismes de flexibilisation des modalités de travail propres aux apprenants en alternance

Thématique	Problème	Alternative internationale
Congé	Perte des congés scolaires par rapport à l'enseignement de plein exercice	Le nombre de jours de congé diminue avec l'âge et commence à 30 jours pour les apprenants de 15 ans et 25 pour les apprenants de 17 ans
Rythme de travail	Difficulté pour l'apprenant dû à la combinaison du travail en entreprise et en centre de formation sur la semaine, voire la même journée	Selon les certifications, l'organisation du programme varie (par exemple, 2 jours de formation et 3 jours en entreprise ou 15 jours de formation et 15 jours en entreprise)
		Un an de formation au début de l'alternance suivi de plusieurs mois en entreprise entrecoupés de périodes de formation allant jusqu'à 3 mois
Protection des mineurs	Règles de travail spécifiques visant à protéger les mineurs	Restriction de la formation à 328 métiers reconnus dans la législation sur plus de 500 métiers
		Inscription des conditions spécifiques de travail pour les mineurs dans le code du travail (e.g., horaires: limitation du temps de travail par jour et par semaine)

Source: Enquête IBEFE | Loi sur la formation en alternance en Allemagne (BBiG) | Site du ministère de l'emploi en France) | Entretiens

De manière générale, dans les autres pays, les règles applicables aux apprenants en alternance sont généralement **similaires à celles appliquées aux autres travailleurs de l'entreprise**

Il ressort par ailleurs des retours des employeurs que **l'imposition de conditions de travail plus flexibles** spécifiquement pour les apprenants mineurs (congés plus longs, horaires de travail allégés…) serait de nature à **réduire significativement la volonté des employeurs de participer à l'alternance**… et pourrait donc mettre à risque l'objectif de développement de l'alternance

Contenu de ce chapitre

1 : Rémunération, incitants et obstacles à la formation

2 : Conditions d'accès et préparation à l'alternance

3 : Appariement entre l'offre et la demande de stage pour les apprenants en alternance

4 : Contrat d'alternance unique

5 : Accompagnement individualisé des apprenants

6 : Lutte contre le décrochage scolaire

7 : Sens et conditions de travail

Messages clés : La question de l'appariement entre l'offre et la demande de stage pour les apprenants

A Les **difficultés d'appariement entre apprenants et employeurs varient en fonction des secteurs**, mais sont partagées de manière générale par l'ensemble des acteurs de terrain. Selon les secteurs :

- Certaines **entreprises souhaiteraient accueillir plus d'apprenants en alternance mais ne parviennent pas à recruter suffisamment** faute d'apprenants disponible.
- A l'inverse, **certains apprenants éprouvent des difficultés à trouver une place** dû partiellement à des facteurs économiques (pour certains secteurs), mais également notamment à un manque de visibilité des places disponibles.

B Les exemples internationaux permettent **d'identifier différentes actions à mettre en place afin d'améliorer l'appariement** entre apprenants et employeurs :

- Certains **existent déjà** en Wallonie et à Bruxelles, tels que
  - Des **évènements promotionnel en personne** permettant la rencontre entre professionnels et apprenants (p. ex. foire à l'embauche),
  - **Des campagnes publicitaires** dans le but de promouvoir l'alternance de manière générale ou pour un secteur en particulier.
- Certains **n'ont été mis en place que partiellement** en Wallonie et à Bruxelles, tels que
  - La mise à disposition d'**information générale sur l'alternance et sur le processus d'application** et les conditions de l'alternance – Voir Section « Accompagnement » dans la *Partie VII. Chapitre 1a.* **« Apprenants »**
  - Un **soutien / conseil individualisé** de la part des agences de l'emploi ou via des partenariats sectoriels – Voir *Partie VII. Chapitre 2a. / 2b.* **« Promotion et image des métiers et formations »** et **« Orientation vers la formation »**
- Un élément n'a pas été mis en place à ce stade : une **plateforme centralisée** de l'offre de places en alternance.

C Ce dernier élément fait l'objet **d'un projet en cours à l'OFFA**. La **plateforme en cours de développement** permettra (1) la **publication de l'offre de place** en alternance par les employeurs, (2) la **vérification de l'agrégation** de l'employeur , (3) la **mise en relation des employeurs** avec les opérateurs et (4) **l'appariement/matching des offres** avec les apprenants, qui devront postuler aux offres qui les intéressent

La **création d'une plateforme d'appariement constitue une bonne initiative**; il n'est cependant **pas possible à ce stade de savoir si les conditions seront réunies pour qu'elle soit un succès**, notamment de savoir si **l'ensemble des opérateurs d'alternance** accepteront de **« jouer le jeu »** et de réorienter les employeurs / apprenants vers la plateforme

A. Les difficultés d'appariement entre apprenants et employeurs varient en fonction des secteurs, mais sont partagées de manière générale par l'ensemble des acteurs de terrain

NON EXHAUSTIF

En fonction des secteurs, les **expériences sont contrastées quand il s'agit de trouver des places pour les apprentis**…

	Employeurs	Apprenants
Secteurs présentant des difficultés à recruter des apprenants en alternance	**Construction, couvreurs, plombiers…**	
	« Si la première entreprise n'a pas dit oui, à coup sûr la deuxième acceptera l'apprenti »	« Ma recherche a été rapide et j'ai rapidement trouvé une place dans une entreprise qui me convenait »
Secteurs ne présentant pas de difficultés à recruter des apprenants en alternance	**Logistique, vente, communication…**	**Secteur du numérique**
	« On doit faire du porte à porte et supplier les entreprises de prendre quelques un de nos apprentis »	« Les raisons de refus évoquées portent régulièrement sur le manque de qualification et la manipulation de matériel onéreux »

Voir partie « employeurs » sur la « pénurie d'apprenants » et de place de stage

… Cependant, il existe des **retours convergents des acteurs de terrain sur la difficulté** à recruter des apprenants et trouver une place en alternance

Certaines **entreprises souhaiteraient accueillir plus d'apprenants en alternance mais ne parviennent pas à recruter suffisamment** faute d'apprenants disponible

A l'inverse, **certains apprenants éprouvent des difficultés à trouver une place,** dû partiellement à des facteurs économiques (pour certains secteurs), mais également notamment à un manque de visibilité des places disponibles

« On ne sait pas comment promouvoir notre métier – les écoles ne nous contactent pas, on ne sait pas où (p. ex. sur quelle plateforme) promouvoir publiquement nos offres de stages / alternance »

« Il faudrait arriver à terme à une gestion globalisée et cohérente de l'offre de stage, qui permette à chaque élève de satisfaire aux obligations imposées par sa grille horaire, quel que soit le dispositif et la filière. Une réflexion sur la possibilité de stages à l'étranger (pays limitrophes avec limite kilométrique) doit être également menée »

Source: Entretiens individuels avec des acteurs de terrains; Groupes de discussion avec des apprenants, formateurs/enseignants, et employeurs

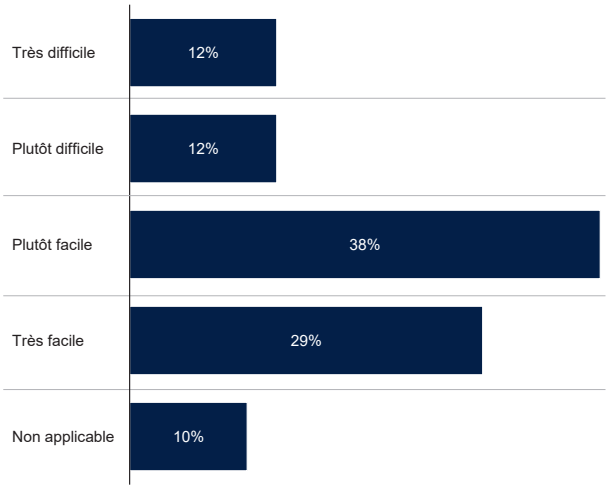
RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE EN LIGNE - POTENTIEL BIAIS DE RÉPONSE – TAILLE DE L'ÉCHANTILLON RESTREINTE POUR CERTAINES SOUS-CATÉGORIE

A. La perception de la facilité à trouver une place par les apprenants en alternance dans une entreprise semble variable, notamment selon le niveau de pénurie du secteur (réserve: échantillon limité sur base volontaire)

Selon les apprenants (alternance)

Réponses

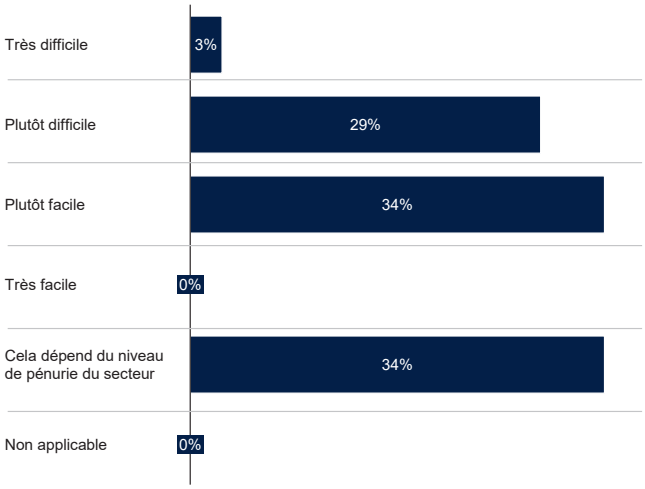
« A quel point cela a été difficile pour vous de trouver une place dans une entreprise ? », % de répondants par réponse (N=42)



Selon les formateurs / enseignants (alternance)

Réponses

« **De manière générale, à quel point est-il difficile pour les apprenants / élèves de trouver une place dans une entreprise ?**», % de répondants par réponse (N=38)



Source: Enquête en ligne commanditée par les Gouvernements de FWB, RBC, COCOF et Wallonie (2022) – Extraction de données le 7/10/2022

B. Les exemples internationaux permettent d'identifier différentes actions à mettre en place afin d'améliorer l'appariement entre apprenants et employeurs

Initiatives détaillées sur la page suivante

NON EXHAUSTIF

✓ Existe en Wallonie et à Bruxelles ✓ N'existe que partiellement en Wallonie et à Bruxelles ✗ N'existe pas en Wallonie et à Bruxelles

Type d'initiative	Description	Situation en Wallonie et à Bruxelles	Exemples (non-exhaustif)	
Information générale sur l'alternance et sur le processus d'application et les conditions de l'alternance	Informations à destinations des employeurs et apprenants afin de comprendre premièrement de manière générale l'alternance et ensuite les processus d'agrément et de recrutement en alternance ainsi que les conditions de candidature en alternance	✓	• Site de l'OFFA • Site des différents opérateurs (IFAPME, SFPME-EFP) • Portail de l'emploi et de la Formation Professionnelle (Wallonie) • Belgium.be	***Analysé*** dans *Partie VII. Chapitre 2a. / 2b.* **« Promotion et image des métiers et formations »** et **« Orientation vers la formation »**
Plateforme centralisée de l'offre de places en alternance	Outil de « matching » permettant aux employeurs disposant d'un agrément de pouvoir poster des propositions de places de stage et aux apprenants de soumettre leur candidature à ces places de stage	✗	• Plateforme de « matching » de l'OFFA (en construction)	***Détaillé sur les pages suivantes***
Soutien et conseil individualisé de la part des agences de l'emploi et des partenariats sectoriels	Accompagnement et support de la part de professionnels de l'orientation vers l'alternance afin de répondre de manière individualisée aux questions des employeurs et apprenants	✓	• Coaches/représentant sectoriels (pour les emloyeurs) • Référent IFAPME / délégué à la tutelle de l'EFP (pour les apprenants) • Service DORA de l'EFP (pour les apprenants)	***Analysé*** dans la Sous-section ***« Accompagnement »*** dans *Partie VII. Chapitre 1a.* **« Apprenants »**
Evènements promotionnels en personne permettant la rencontre entre professionnels et apprenants (p. ex. foire à l'embauche)	Rassemblement d'employeurs d'une certaine région ou secteur afin de faire découvrir et d'informer les apprenants sur les possibilités et options en alternance	✓	• Job Fair Brussels • Talentum Namur • Salon de la Reconversion	***Analysé*** *Partie VII. Chapitre 2a. / 2b.* **« Promotion et image des métiers et formations »** et **« Orientation vers la formation »**
Campagnes publicitaires dans le but de promouvoir l'alternance de manière générale ou pour un secteur en particulier	Publicité ciblée afin de promouvoir l'alternance (dans son ensemble ou pour un secteur spécifique) auprès d'un public en particulier (employeur ou apprenant)	✓	• Alt+ : Campagne de l'OFFA pour promouvoir l'alternance auprès des apprenants, parents et employeurs • Campagne Alternance du SNI	

Source: Entretien individuel avec l'OFFA, Portail officiel de l'IFAPME, Portail officiel du SFPME, Site du conseil de zone de Bruxelles (https://www.cza-bxl.be) ; Divers site internet : https://www.formationalternance.be; https://www.alt-plus.be/

B. Quelques exemples de plateformes centralisées pour l'information et la promotion des métiers en Allemagne, France et Suisse, souvent sous la coordination d'un acteur principal (1/2)

NON EXHAUSTIF

✓ En place ✓ En place sous conditions

Pays	Eléments couverts	Opérateur central	Guichet unique pour les employeurs	Campagnes de promotion
Allemagne Plateforme de l'agence fédérale pour le travail 	**Portail de recrutement** ▪ Recherche d'apprenants selon différents critères (p.ex., éducation, région) ▪ Diffusion d'offres d'emploi de manière anonyme[1] ou publique Informations sur l'alternance ▪ **Conditions** pour former des apprenants ▪ Différents parcours de la formation en alternance **Service conseil pour les employeurs** (p.ex., recherche d'apprenants)	✓ Agence fédérale pour le travail	✓ ▪ Informations sur l'alternance ▪ Portail de recrutement ✓ ▪ **Etablissement de contact** avec les chambres de commerce pour les démarches de certification[2]	**«Eté de l'alternance»** ▪ Alliance entre plusieurs ministères (p.ex., travail, éducation) et représentants des employeurs (p.ex., syndicats, secteurs) ▪ Organisation d'**événements de promotion et d'information** (p.ex., semaines de stage, workshops d'orientation) dans chaque état fédéral pour employeurs et apprenants
France Portail de l'alternance 	**Portail de recrutement** ▪ Diffusion d'offres d'emploi ▪ Gestion de contrats en alternance actifs[3] Informations sur l'alternance ▪ **Guides** détaillés sur les **démarches administratives** ▪ Détail des **incitants financiers** **Outil de simulation** des rétributions de l'apprenant et des aides financières	✓ Ministère du Travail	✓ ▪ Informations sur l'alternance ▪ Portail de recrutement ✓ ▪ Informations sur les **démarches administratives** et liens envers les autorités responsables[4] (p.ex., aide unique)	**«#Démarretastory»** ▪ Campagne d'information sur Youtube lancé en 2018 «fait par des apprentis, pour les apprentis» offrant des témoignages ▪ Hashtag dédié pour répondre à des questions dans les **réseaux sociaux;** plusieurs émissions diffusées en direct en ligne

1. Les entreprises peuvent restreindre la visibilité de l'offre d'emploi à l'agence fédérale qui établit le contact seulement lorsqu'il a une demande d'un apprenant propice 2. Les conditions de certification pour former des apprenants en alternance sont déterminées par les chambres de métiers (plus de détail dans la section 4 des pages suivantes) 3. Le dépôt des contrats d'alternance se fait auprès de l'opérateur de compétences depuis 2020 4. L'aide financière est payé par l'agence de services et de paiement après la régistration du contrat d'alternance auprès de l'opérateur de compétences

Source: 1. Bundesagentur für Arbeit – Fachkräfte ausbilden (accédé 1er Août 2022) | 2. Allianz für Aus- und Weiterbildung - #AusbildungSTARTEN (accédé 1er Août 2022) | 3. Ministère du Travail – Portail de l'alternance (Accédé 1er Août 2022) | 4. Ministère du Travail – Apprentissage | #Démarretastory (accédé 1er Août 2022)

B. Quelques exemples de plateformes centralisées pour l'information et la promotion des métiers en Allemagne, France et Suisse, souvent sous la coordination d'un acteur principal (2/2)

NON EXHAUSTIF

✓ En place ✓ En place sous conditions

Pays	Eléments couverts	Opérateur central	Guichet unique pour les employeurs	Campagnes de promotion
Suisse Plateformes des administrations cantonales et fédérales (exemple de la Thurgovie) orientation.ch 	**Plateformes cantonales** (p.ex., Thurgovie) ▪ Informations sur les **conditions** pour former des apprenants et **démarches administratives** (p.ex., certification) ▪ Gestion des données des formations en alternance actives **Plateformes fédérales** ▪ **orientation.ch** – Portail de recrutement[1] (et d'information pour les apprenants) ▪ **formationprof.ch** – Portail d'information avec un lexique sur la formation en alternance et des **guides sur les démarches administratives** pour les employeurs (p.ex., certification, accompagnement) ▪ **formationprofessionnelleplus.ch** – Portail d'information et de statistiques avec un blog portant sur des développements récents et des liens envers les différentes plateformes pour employeurs	✓ ▪ **Responsabilité cantonale** pour les démarches administratives respectives ▪ Plateformes d'information centralisées offertes par les organisations fédérales[2]	✓ **Plateformes cantonales** offrent **toutes les informations et démarches administratives** nécessaires pour les employeurs	**Différentes initiatives cantonales** – p.ex. BIM Berufsinfo Messe (Foire d'information sur les métiers) dans les cantons de Solothurn et Aargau ▪ **Foire d'information** pour apprenants, employeurs et formateurs ▪ Opportunité de publicité pour des **employeurs recherchant des apprenants** ▪ Sponsorisée par des entreprises comme Roche ou Bouygues

1. La soumission des postes d'alternance vacants se fait via les autorités cantonales 2. Secrétariat d'Etat à la formation, à la recherche et à l'innovation (SEFRI)); Centre suisse de services formation professionnelle | orientation professionnelle, universitaire et de carrière (CSFO)

Source: 1. Formationprofessionnelleplus.ch – Contact (accédé 1er Août 2022) | 2. Amt für Berufsbildung und Berufsberatung – Lehrbetrieb (accédé 1er Août 2022) | 3. orientation.ch (accédé 1er Août 2022) | 4. formationprof.ch (accédé 1er Août 2022)

C. L'OFFA est en cours de réalisation d'une plateforme de centralisation des offres de places en alternance

NON EXHAUSTIF

Situation actuelle et contexte

Il n'y a **pas de système centralisé** qui **permet à un représentant d'entreprise de poster une place de stage et de la soumettre automatiquement aux apprenants** associés aux opérateurs (CEFA, IFAPME, SFPME-EFP) avec lesquels l'entreprise veut travailler

Au **niveau des opérateurs** de formation en alternance en tant que tel (CEFA, IFAPME, SFPME-EFP), il n'y a **pas de plateforme d'appariement qui permet le matching « apprenants-employeurs »**

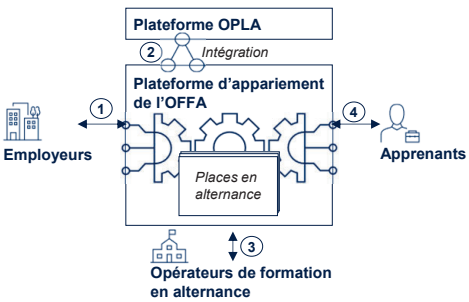
Le **Forem possède quant à lui une plateforme, mais celle-ci n'est pas dédiée à l'alternance**

L'OFFA travaille sur le développement d'une plateforme permettant de centraliser les offres de places en alternance :

Statut et avancement du projet

- Août 2022 — **Début du travail de développement** de la plateforme
- Mars-avril 2023 — **Mise en ligne** (version beta avec l'ensemble des fonctionnalités obligatoires)
- Septembre 2023 — **Publication de la version finale** (avec l'ensemble des fonctionnalités)

Fonctionnement de la plateforme



1. **Publication de l'offre de place en alternance** - Les employeurs postent leurs places disponibles en alternance sur la plateforme en indiquant avec quel(s) opérateur(s) ils souhaitent travailler
2. **Vérification de l'agrégation de l'employeur** - La plateforme OPLA (gérée par l'OFFA) est intégrée à la plateforme d'appariement afin de vérifier que l'employeur est agréé pour la formation en alternance
3. **Mise en relation avec les opérateurs** – Les opérateurs sont avertis qu'un employeur a posté une offre de place en alternance
4. **Appariement avec les apprenants** – Les apprenants postulent pour les offres qui les intéressent, et sont mis en relation avec les employeurs et les opérateurs

Les 3 opérateurs d'alternance (CEFA, IFAPME, SFPME-EFP) seront inclus dans le projet de plateforme d'appariement, et les fonctionnalités ont été validées par l'ensemble des opérateurs

Il est prévu que la plateforme soit également ouverte à d'autres formes d'alternance dans le futur (Enseignement supérieur, Forem…).

Note: Pour l'appariement à Bruxelles: Voir *Partie VII. Chapitre 1b.* **« Employeurs, secteurs et partenaires sociaux »** Sous-section 2: « L'information & la promotion de l'alternance auprès des employeurs »
Source: Entretien individuel avec l'OFFA

C. La création d'une plateforme d'appariement semble être une bonne initiative; il n'est cependant pas possible à ce stade de savoir si les conditions seront réunies pour qu'elle soit un succès

NON EXHAUSTIF

Le projet de **nouvelle plateforme d'appariement répond à un réel besoin** exprimé par les différents acteurs en Wallonie et à Bruxelles

Le projet est également en ligne avec **plusieurs « bonnes pratiques » identifiées à l'international**, p.ex. :

- En étant un **guichet unique** pour toutes les offres de stages/alternance
- En étant **gérée par un acteur unique**, jouant le rôle « d'orchestrateur »

Cependant, plusieurs questions émergent concernant l'opérationnalisation du projet en cours :

- **L'ensemble des opérateurs d'alternance** accepteront-ils de **« jouer le jeu »** et de réorienter les employeurs / apprenants vers la plateforme ?
- En sera-t-il de même pour les autres **acteurs de l'orientation** ?
  Voir *Partie VII. Chapitre 2a. / 2b.* **« Promotion et image des métiers et formations »** et **« Orientation vers la formation »**
- La plateforme disposera-t-elle d'une **visibilité suffisante auprès des employeurs et des apprenants** ?[1]
- Les **moyens suffisants** seront-ils débloqués afin d'assurer **l'animation de la plateforme** et le **support à ses utilisateurs** ?[2]
- La création d'une **plateforme spécifique pour l'alternance** (séparée des outils utilisés par les agences de l'emploi) sera-t-elle une bonne chose ? Ne faudrait-il pas prévoir **un lien et/ou des mécanismes plus spécifiques** pour que les agences de l'emploi puissent pleinement jouer leur jeu ?

Point d'attention principal

A l'heure actuelle, du fait des **concurrences de périmètre et de la « pénurie d'apprenants »**, les retours de terrain indiquent que les opérateurs d'alternance et les autres acteurs de l'orientation sont **peu enclins à partager leurs informations** avec les apprenants potentiels et les entreprises partenaires

Plusieurs acteurs soulignent que, sans changement de ce côté, il **sera difficile de faire de la nouvelle plateforme un outil réellement utilisé et efficace à l'échelle**

> *Au final, chacun veut garder ses apprenants et ses entreprises. Avoir une plateforme est en soi une bonne chose mais tant qu'on est dans le cadre actuel, chacun gardera ses propres informations et on risque d'avoir une plateforme qui ne fonctionne pas à son plein potentiel*

Rappel :

- *Le problème principal de l'alternance est actuellement la difficulté à attirer suffisamment d'apprenants*
- *Adresser cette « pénurie d'apprenant » est une précondition à une utilité réelle de la nouvelle plateforme à l'échelle* - Voir *Partie VII. Chapitre 2a. / 2b.* **« Promotion et image des métiers et formations »** et **« Orientation vers la formation »**

1. Des budgets seront disponibles via le plan de relance, mais les modalités et temporalité de promotion restent à déterminer; **2.** L'OFFA sera en charge de la maintenance de la plateforme (via une société tiers), des ressources limitées sont prévues pour le support aux utilisateurs

C. Allemagne - Zoom sur les initiatives améliorant l'appariement entre apprenants et employeurs

NON EXHAUSTIF

Type d'initiative	Exemple	Description
Informations sur le processus d'application et les conditions de l'alternance	Duales-studium.de	Site web s'adressant aux étudiants, aux entreprises et aux universités. Le site Web comprend des rapports d'expérience, des forums, un test personnel, des recommandations de programmes d'études individuels et d'autres fonctionnalités
	Studycheck.de	Site web proposant des informations sur différentes études, notamment une base de données sur les études en alternance et des informations sur les entreprises
Plateforme centralisée de l'offre de places en alternance	Wegweiser Duales Studium 15 000 jeunes en fin de scolarité se sont abonnés à la lettre d'information hebdomadaire sur les emplois disponibles dans le cadre d'une double formation	Informations complètes sur les études en alternance, notamment : • Une liste de toutes les universités qui proposent des programmes de double cursus ainsi que les entreprises qui offrent des places en alternance • Des nouvelles demandes d'emploi pour les étudiants en double cursus • Des informations sur les modèles d'étude, les exigences, la candidature et le salaire, ainsi que les rapports de terrain…
Soutien et conseil individualisé de la part des agences de l'emploi et des partenariats sectoriels	Agentur für Arbeit (Agence pour l'Emploi)	L'Agentur für Arbeit (agence pour l'emploi) proposant des conseils en ligne pour trouver les études qui conviennent. Il est également possible d'obtenir des conseils individuels auprès de conseillers d'orientation professionnelle
Evénements promotionnels en personne permettant la rencontre entre professionnels et apprenants (p. ex. foire à l'embauche)	Karriere:dual	Salon offrant la possibilité d'obtenir un aperçu des programmes d'études en alternance dans la région de Hambourg et dans le nord de l'Allemagne, ainsi que de nouer des contacts pour des demandes concrètes auprès des entreprises de formation
	Messe Duales Studium à Dortmund	Salon à Dortmund sur les études en alternance avec environ 25 entreprises. Le salon comprend des offres concrètes d'études en alternance
Campagnes publicitaires dans le but de promouvoir l'alternance de manière générale ou pour un secteur en particulier	Alternance en Hesse	Campagne de promotion des études en alternance en Hesse, comprenant des événements, une plateforme d'information pour les entreprises et les étudiants et d'autres activités promotionnelles
	Duales Studium (par le biais d'entreprises)	Les entreprises promeuvent également les études en alternance dans leurs campagnes de promotion des options d'études et/ou d'apprentissage, par exemple Telekom, Inwerken ou Fraunhofer Institut

Source: hthttps://www.duales-studium.de/, https://www.studycheck.de/duales-studium, https://www.wegweiser-duales-studium.de/, https://www.arbeitsagentur.de/bildung/studium, https://www.studium-ratgeber.de/orientierung/messen-veranstaltungen/karriere-dual/, https://www.messen.de/de/20813/koeln/messe-duales-studium-koeln/info, https://www.hochschule-bochum.de/terminkalender/veranstaltungen-detail/n/messe-duales-studium-in-dortmund/, https://www.dualesstudium-hessen.de/pilotprojekte, Entreprises publicisant l'alternance: https://www.jungvornweg.de/biz-dossiers-deutsche-telekom/, https://www.iese.fraunhofer.de/blog/duales-studium/, https://www.inwerken.de/job/duales-studium-wirtschaftsinformatik-b-sc/

C. France - Zoom sur les initiatives améliorant l'appariement entre apprenants et employeurs

NON EXHAUSTIF

Type d'initiative	Exemple	Description
Informations sur le processus d'application et les conditions de l'alternance	Ministère du travail (travail-emploi.gouv.fr)	Site d'information sur la formation en alternance du ministère français du travail
Plateforme centralisée de l'offre de places en alternance	1 jeune, 1 solution	Site officiel du programme "1 jeune, 1 solution" lancé à l'été 2020, intégrant des informations et une plateforme d'offres d'emploi
	Le portail de l'alternance (alternance.emploi.gouv.fr)	Portail officiel en ligne pour l'alternance, comprenant des informations pour les étudiants et les entreprises ainsi qu'une plateforme d'offres d'emploi
Soutien et conseil individualisé de la part des agences de l'emploi et des partenariats sectoriels	Opérateurs de compétences (OPCO)	Agences chargées du financement et du suivi de l'apprentissage dans un secteur spécifique. Il existe 11 OPCO couvrant l'ensemble des secteurs et activités professionnels
Evénements promotionnels en personne permettant la rencontre entre professionnels et apprenants (p. ex. foire à l'embauche)	Semaine du double apprentissage	Plus de 900 événements d'une semaine pour communiquer sur les programmes de formation en alternance
	Salon Apprentissage et Alternance, Salon Sup'Alternance	Salon du double apprentissage organisé par une entreprise privée du secteur de l'éducation
Campagnes publicitaires dans le but de promouvoir l'alternance de manière générale ou pour un secteur en particulier	Campagne de communication "1 jeune 1 solution	Campagne de communication pour le programme "1 jeune, 1 solution" visant à dynamiser l'alternance et les autres modes d'insertion professionnelle (lancée le 31 mai 2021)

Source: https://travail-emploi.gouv.fr/formation-professionnelle/formation-en-alternance-10751/apprentissage/, https://www.1jeune1solution.gouv.fr/, https://www.alternance.emploi.gouv.fr/bourse-a-l-emploi-recherche-privem , Site officiel de l'OPCO, https://www.pole-emploi.fr/actualites/semaine-de-lalternance.html, Articles de presse: https://www.studyrama.com/salons/salon-studyrama-sup-alternance-de-paris-221, https://www.letudiant.fr/etudes/salons/paris-salon-apprentissage-alternance-et-metiers-1.html

Contenu de ce chapitre

1 : Rémunération, incitants et obstacles à la formation

2 : Conditions d'accès et préparation à l'alternance

3 : Appariement entre l'offre et la demande de stage pour les apprenants en alternance

4 : Contrat d'alternance unique

5 : Accompagnement individualisé des apprenants

6 : Lutte contre le décrochage scolaire

7 : Sens et conditions de travail

Le Contrat d'Alternance Unique semble globalement bien accepté et (sous quelques réserves) appliqué en Belgique francophone

Zoom pages suivantes

Principales caractéristiques du Contrat d'Alternance Unique

- **Contrat unique**, uniformisé pour **l'ensemble des opérateurs** dans toute la **Belgique francophone**
- **Remplace le contrat d'apprentissage des classes moyennes** de l'IFAPME et du SFPME et la **convention d'insertion socio-professionnelle** des CEFA
- **Pilotage assuré par l'OFFA** avec pour objectif une **harmonisation des pratiques entre les opérateurs de formation** et donc une **mobilité renforcée de l'apprenant**
- Prévoit entre autres explicitement : une **unique période d'essai** d'un mois, les **obligations mutuelles des parties**, les **horaires** de formation en entreprise (minimum 20h/semaine sur base annuelle) et chez l'opérateur de formation, la rétribution de l'apprenant, les vacances annuelles, les modalités et causes de fin de contrat

Retour de la majorité des acteurs

De manière générale, le retour des nombreux acteurs rencontrés dans le cadre de l'Etat des lieux :

- N'a **pas fait remonter de critiques / demandes majeures d'adaptation des modalités** du Contrat d'Alternance Unique, lequel paraît globalement bien accepté dans son principe
- Indique que **les règles relatives au Contrat d'Alternance Unique** semblent « en théorie » **majoritairement respectées** par les acteurs

Quelques points d'amélioration sont cependant soulevés par les acteurs

A. L'opportunité de développer davantage une **meilleure connaissance et un respect effectif des modalités** du Contrat d'Alternance par l'ensemble des acteurs (p. ex. concernant la période d'essai, dont les modalités sont explicitement définies dans le contrat : Voir *Partie VII. Chapitre 1a.* **« Apprenants »**)

B. La question de la **diversification des modalités d'organisation** de l'alternance (Voir *Chapitre **1b. « Employeurs, secteurs et partenaires sociaux »***), laquelle n'est cependant pas particulièrement contrainte par les dispositions réglementaires actuelles

C. La question de **l'implication des secteurs dans le pilotage de l'alternance**, où certains regrettent le rôle plus important qui était le leur dans le cadre des Contrats d'Apprentissage Industriels (délivrance de l'agrément, autorité sur la rédaction et des modalités du contrat)

D. L'opportunité de **davantage moduler le niveau de rémunération par secteur**, lequel était plus élevé dans certains secteurs dans le cadre d'un CAI (voir ci-dessous et : Voir *Partie VII. Chapitre 1a.* **« Apprenants »,** Section *« Rémunération »*)

1. L'objectif de ces centres est d'accueillir des jeunes de 15 à 18 ans qui veulent suivre une scolarité à temps partiel pour se former à un métier

Source: sites de l'IFAPME, de l'EFP et de l'OFFA | « Nouveauté en Belgique francophone : le contrat d'alternance » partena professionnal, (2015)

Zoom sur le CAI - En parallèle du Contrat d'Alternance unique subsiste encore au sein de certains secteurs le Contrat d'Apprentissage Industriel (CAI)

	Communautés française et germanophone[1]
Secteurs concernés	▪ **Immobilier** (jusqu'à 2021) ▪ **Industrie alimentaire[2]** ▪ **Constructions métallique, mécanique et électrique**
Conditions d'accès	▪ Pour l'entreprise, **faire partie d'une des 3 commissions sectorielles** des secteurs ▪ Pour l'apprenant, être **âgé de 15 à 21 ans** (des dérogations sont possible au cas par cas
Durée	▪ **Entre 10 et 36 mois** ▪ Déterminée par l'employeur, avec un **droit de regard de la commission sectorielle**
Modalités de formation	▪ **3 jours par semaine en entreprise** et **2 jours par semaine dans un centre de formation** et pour **maximum 2 ans par métier** ▪ Déterminées par l'employeur, avec un **droit de regard de la commission sectorielle** ▪ Statut de l'apprenant **plus proche du salarié au sens du droit du travail général** (p. ex. possibilité de travail de nuit selon les secteurs)
Opérateur de pilotage	▪ Pour la communauté française : **OFAA** ▪ Pour la communauté germanophone : **IAWN**
Part des CAI dans l'Alternance	▪ Très **fluctuant entre les secteurs** ▪ En **diminution constante** depuis la création du **contrat d'alternance unique :** p.ex. dans le secteur de l'industrie alimentaire, **passage de « ~200 CAI/an avant 2015 à ~20 CAI/an actuellement »[3]**
Rémunération	▪ **7 échelles de rémunération**, basées sur **l'âge** ▪ Comprise **entre 520€ et 812€/mois** en 2021, soit **jusqu'au double d'une rémunération en contrat d'alternance classique**

1. Pour la communauté Flamande : le contrat d'apprentissage industriel est abrogé depuis 2016
2. Ouvriers et employés
3. Chiffres donnés lors d'un entretien qualitatif à titre d'ordre de grandeur uniquement

Source: site officiel de l'OFFA | « Agenda de l'apprenant » (2019-2020)

Désormais concurrents sur des mêmes périmètres et modalités, le coût et la complexité des CAI explique leur perte de vitesse ces dernières années

L'attachement de certains acteurs au CAI s'explique par deux différences avec le Contrat d'Alternance Unique

1. Pour les secteurs, une plus grande implication dans le processus de décision et de mise en place de l'alternance **ainsi que la suivi du parcours des apprenants**

- Dans le cadre du CAI, la **demande d'agrément** des employeurs se fait **directement auprès de la commission sectorielle**, et non pas de l'opérateur de pilotage (OFFA ou IAWN)
- Les **conditions du contrat** (rémunération, horaires…) sont **revues et validées par la commission sectorielle, qui a autorité**
- Dans un CAI, **les secteurs sont les points de contact privilégiés des employeurs** et suivent l'apprentissage durant tout son déroulé

2. Une meilleure rémunération pour les apprenants

- Si elle est indexée sur le revenu minimum, la rémunération des apprenants n'est **pas indexée aux mêmes taux et peut varier du simple au double** entre les deux contrats.
- L'effet de seuil de rémunération est moins perceptible dans le CAI car elle dépend de leur **âge (7 échelles) quand** pour le Contrat d'Alternance Unique elle dépend du **niveau des apprenants (3 niveaux)**

Néanmoins, le CAI apparaît en perte de vitesse par rapport au Contrat d'Alternance[1]

1. La plupart des secteurs concernés expriment leur satisfaction par rapport au Contrat d'Alternance Unique

- L'uniformisation du contrat **facilite la gestion juridique et administrative pour les employeurs**
- Le Contrat d'Alternance Unique bénéficie de **l'expertise des secteurs via les coachs sectoriels** (plusieurs réunions par an avec l'OFFA)[2]

2. Le principal point de douleur qui ressort de la généralisation du Contrat d'Alternance Unique est relatif à la moindre implication des secteurs dans l'établissement et le suivi des contrats

- Certains secteurs expriment le sentiment d'être passé d'un rôle central dans le CAI (délivrance des agréments, autorité sur les modalités du contrat) à un **rôle uniquement consultatif dans le Contrat d'Alternance Unique**
- Certains acteurs mentionnent que même dans le cadre de ce rôle consultatif – obligatoire à Bruxelles et optionnel en Wallonie - les secteurs sont parfois ***« oubliés du processus de décision »*** ou **non informés** de contrats signés

- Certains acteurs pensent qu'il serait possible de **repenser le CAI pour lui donner une valeur ajoutée et un périmètre différents du Contrat d'alternance[3]**
- Cependant, certains acteurs avancent que cela pourrait ne **pas suffir à compenser l'écart de coût des contrats,** dissuasif pour les employeurs
- Pour la majorité des acteurs rencontrés, **le CAI est « voué à disparaître » à moyen terme en faveur du contrat unique**

Avis des acteurs

Les partenaires sociaux sont vus par les opérateurs comme des auditeurs et des vérificateurs superflus

Membre de commission sectorielle

Les secteurs se sont battus pour le CAI car c'était le seul moyen de rester impliqués dans le processus, mais tout le monde soutient le contrat unique et le développement de l'alternance

Membre de commission sectorielle

Impliquer les secteurs crédibilise l'agrément donné aux entreprises (…) Il est vrai que l'obligation de consultation des secteurs n'est pas toujours bien respectée, on remarque des oublis

Opérateur

1. Parmi les secteurs mettant en place le CAI, certains connaissent une forte réduction du nombre de contrats signés depuis la mise en place du Contrat d'Alternance Unique (voir page précédente) voire ont décidé de ne plus le proposer (c'est le cas du secteur immobilier, et en réflexion dans le secteur de l'industrie alimentaire)
2. La consultation des secteurs lors de la signature d'un contrat d'apprentissage est obligatoire en Wallonie et optionnelle à Bruxelles
3. P. ex., certains acteurs mentionnent la possibilité de le réserver aux apprenants déjà qualifiés en recherche de spécialisation, ou aux diplômés d'un parcours de plein exercice

Source: site officiel de l'OFFA | sites officiels des commissions sectorielles Alimento, Fonds323, Constructiv | entretiens qualitatifs réalisés sur la période de novembre 2022

Contenu de ce chapitre

1 : Rémunération, incitants et obstacles à la formation

2 : Conditions d'accès et préparation à l'alternance

3 : Appariement entre l'offre et la demande de stage pour les apprenants en alternance

4 : Contrat d'alternance unique

5 : Accompagnement individualisé des apprenants

5.1 : Zoom sur l'alternance

5.2 : Zoom sur l'enseignement qualifiant et la formation professionnelle en général

6 : Lutte contre le décrochage scolaire

7 : Sens et conditions de travail

Messages clés : Accompagnement individualisé des apprenants en alternance

Plusieurs acteurs accompagnent les apprenants vers et pendant leurs formations (e.g., accompagnateurs, soutien scolaire, tuteurs, parents, etc.). Les accompagnateurs jouent un rôle essentiel dans une formation en alternance de qualité. Ils représentent le lien entre l'apprenant, le centre de formation et l'entreprise, sont garants de la qualité de la formation et offre coaching, formation individuelle et soutien psychosocial aux apprenants. Il est à noter que les accompagnateurs font l'objet d'une dénomination particulière selon les opérateurs (i.e., accompagnateur en CEFA, délégué à la tutelle à l'EFP-SFPME, référent à l'IFAPME). Les opérateurs de formation en alternance en Wallonie et à Bruxelles ont également mis en place des outils de soutien aux apprenants avant et pendant leur formation (e.g., CEFAccroche, Plateforme D.O.R.A, etc.)

Les retours du terrain sont contrastés sur la qualité de l'accompagnement des apprenants en alternance :

A **Hétérogénéité des pratiques** : Il existe une hétérogénéité entre les opérateurs de formation quant aux missions, approches, outils et objectifs des accompagnateurs. Il n'y a pas de définition standardisée du rôle, des outils et des méthodes de travail des accompagnateurs, entrainant de fortes asymétries d'approches méthodologiques. Ceci engendre une qualité de l'accompagnement hétérogène et un ajout de complications inutiles pour les entreprises

B **Intensité de l'accompagnement :** Le nombre d'apprenants par accompagnateur varie entre opérateurs mais demeure globalement plus élevé au sein des opérateurs régionaux, soit moins d'apprenants par accompagnateur (1 pour ~23 dans les CEFA; 1 pour ~115 à ~165 au sein des opérateurs régionaux dont ~40 à 45 jeunes - sur lesquels sont concentrés la majorité des moyens d'accompagnateurs). Malgré une amélioration ces dernières années, les retours du terrain indiquent que, pour beaucoup d'acteurs, le nombre d'accompagnateurs reste insuffisant dans les opérateurs régionaux

C **Qualité du travail, formation et outils :** Les retours de terrain indiquent l'opportunité d'améliorer l'outillage, la formation des accompagnateurs ainsi que la formalisation des méthodes

D **Connaissances sectorielles :** À l'heure actuelle, les accompagnateurs sont généralement polyvalents entre plusieurs secteurs. Certains acteurs pointent vers la possibilité pour les accompagnateurs de se spécialiser par secteur, chaque secteur ayant des compétences et des savoir-faire qui lui sont propres et qui méritent le développement d'une expertise

E **Séparation des organisations et des rôles de formateur et d'accompagnateur** : Les fonctions de l'accompagnement et de la formation sont séparées en Wallonie et à Bruxelles. À Bruxelles, les organisations gérant ces fonctions sont séparées également (EFP/SFPME). En Wallonie, ces fonctions relèvent de la même organisation (réseau IFAPME), mais de département différent (centre pour les formateurs, institut IFAPME pour les accompagnateurs). Le caractère sous optimal (ou pas) de la séparation entre mission d'accompagnement et formation en centre (surtout à Bruxelles), tout comme la question de la séparation du rôle d'accompagnateur et de formateur, font l'objet de retours contrastés. D'autres pays ont mis en place des systèmes de suivi des apprenants où les fonctions sont fusionnées, notamment en Finlande ou l'accompagnement dans les entreprises est fait par les formateurs-métiers. Ceci est cependant loin d'être une généralité, d'autres systèmes séparant aussi ces fonctions (car elles requièrent des compétences différentes)

Plusieurs acteurs accompagnent les apprenants vers et pendant leur formation – cette section porte sur les accompagnateurs / référents / délégués à la Tutelle

	Accompagnateurs	Soutien scolaire[1]	Tuteurs	Parents
Organisation	Opérateur de formation	Opérateur de formation	Employeur	NA
Rôles				
Recherche de contrat	✓	✓		✓
Accompagnement pédagogique	✓	✓	✓	✓
Aide administrative	✓	✓	✓	✓
Soutien psychosocial	✓	✓		✓
Actions concrètes	Rencontre régulière avec l'apprenant Suivi du développement des compétences *Détails dans les prochaines pages*	Entretien individuel Accompagnement dans les démarches administratives pour l'obtention de primes	Enseignement pratique des tâches Attribution des tâches Voir *Partie VII. Chapitre 1c.* **« Formateurs et enseignants »**	Soutien dans les choix d'études et d'entreprise Soutien moral et psychologique

Les accompagnateurs font l'objet d'une dénomination particulière selon les opérateurs :

Accompagnateur en CEFA — *Délégué à la tutelle* en EFP — *Référent* en IFAPME

1. Il existe de nombreux rôles additionnels participant à l'accompagnement des apprenants tels les coordinateurs (gestion et questions administratives générales), les assistants des accompagnateurs (soutien administratif), les conseillers en orientation et les agents d'insertion (support dans la recherche de stage)

Note: pour cette section, les termes délégués à la tutelle (SFPME), référents (IFAPME) et accompagnateurs (CEFA) seront repris sous le nom d'accompagnateurs

Source: Entretiens

Les accompagnateurs jouent un rôle essentiel dans une formation en alternance de qualité

La formation professionnelle implique non seulement une professionnalisation des jeunes en formation, mais elle exerce aussi une **influence profonde sur la construction identitaire des apprenants**. La formation de ces professionnels en devenir passe par un **processus collaboratif et situationnel** supposant des activités conjointes entre apprenants et personnes en charge de leur formation. Les pratiques d'accompagnement contribuent à **créer un lien avec le métier à apprendre et ainsi encouragent la construction d'une identité professionnelle**. **La qualité de cet accompagnement est dès lors essentielle pour sécuriser les parcours de formation des apprenants.**

Grandes missions des accompagnateurs:

Lien avec l'entreprise

Ils font le lien avec l'entreprise, ce qui est essentiel, car la **démarche de sortir de l'école et d'aller vers l'entreprise est compliquée** pour les adolescents

Le rôle des accompagnateurs est important pour **s'assurer que le jeune sera bien traité**

Soutien psychosocial

D'autres raisons familiales […] entrainent des **situations de décrochage**, **voire d'absentéisme**. D'où le rôle important joué par les référents qui **devraient pouvoir s'appuyer sur un « plan d'accrochage »**

Les accompagnateurs ont un rôle qui va bien au-delà des contacts avec les employeurs et du suivi des apprenants : ils sont également des **assistants sociaux qui veillent à l'émancipation et la socialisation du jeune**

Coaching et formation individuelle

Le coaching et l'accompagnement individuel sont essentiels, il faudrait que chaque apprenant n'ait **qu'un seul accompagnateur**

Garant de la qualité de la formation

On s'attend à ce que les **accompagnateurs visitent les entreprises, rencontrent les acteurs et vérifient les conditions et l'environnement permettant un apprentissage de qualité pour l'apprenant**

Sources: Entretiens | Rapport Le rôle de l'accompagnement en centre de formation en entreprise dans la construction des identités professionnelles des apprenant-e-s

Les opérateurs de formation en alternance en Wallonie et à Bruxelles ont mis en place des outils de soutien aux apprenants avant et pendant leur formation

Programmes mis en place pour soutenir les apprenants

	CEFA	IFAPME	EFP/SFPME
Général	**CEFAccroche** ▪ Lutte contre les ruptures avec la scolarité avec suivi de la trajectoire des apprenants ▪ Suivi de l'insertion professionnelle ▪ Décentralisation au niveau des centres	▪ Référents et assistants référents ▪ Accompagnateurs insertion ▪ Conseillers orientation	▪ **Délégués à la Tutelle SFPME** ▪ **Conseillers en orientation** ▪ **Plateforme D.O.R.A**: information générale et de coaching en ligne pour développer ses compétences et accompagner l'apprenant ▪ Soutien des apprenants au niveau pédagogique, personnel, motivationnel
Recherche de stage	**CEFAccroche** ▪ Soutien à la recherche d'un contrat d'alternance – Module de Formation Individualisée – MFI ▪ Contact avec les entreprises	**Accompagnateurs insertion (AI)** ▪ Soutien dans les démarches administratives (entretien, etc.) ▪ Suivi et bilan de la recherche **Conseillers orientation** ▪ Connaissance de soi et des métiers	**Ateliers « Trouve Ton Stage »** ▪ Développement des compétences liées à la recherche de stage (CV, organisation de la recherche, présentation, entretien d'embauche, etc.) **Recherche Active de Stage** ▪ Infrastructures de recherche de stage mises à dispositions (ordinateurs, téléphones, etc.)
Aide administrative	Soutien administratif pour les contrats et pour les primes	**Accompagnement Cap Réussite** ▪ Intermédiaire entre les équipes pédagogique et administrative	**Assistant de Délégué à la Tutelle** ▪ Gestion des contrats d'alternance et conventions de stage, ainsi que des documents sociaux (allocations familiales, primes, etc) ▪ Suivi du dossier du patron formateur ▪ Point de contact entre l'élève et le patron formateur quant à la réussite du parcours et barème accordé
Soutien psychosocial	**Centres psycho-médico-sociaux (CPMS)** ▪ Aide psychologique, pédagogique, sociale, médicale et langagière ▪ Prévention d'éventuelles difficultés ▪ Informations sur les études, formations et professions		**Programmes de soutien** ▪ Soutien psychologique ▪ Dispositif d'accrochage

Source: Site internet « étudier dans le Hainaut » | Site officiel de l'IFAPME | Site officiel de l'EFP

Les retours du terrain sont contrastés sur la qualité de l'accompagnement des apprenants en alternance

Opportunité d'amélioration	A **Hétérogénéité des pratiques**	B **Intensité de l'accompagnement**	C **Qualité du travail, formation et outils**	D **Connaissances sectorielles**	E **Séparation des organisations et des rôles de formateur et d'accompagnateur**
Description	Hétérogénéité quant aux missions, approches, outils et objectifs des accompagnateurs dans leur suivi des apprenants en fonction des divers opérateurs	Variation de l'intensité de l'accompagnement entre opérateurs, complexifiant le suivi à la fois pour l'apprenant et pour l'employeur	Opportunité de développer et d'harmoniser les procédures et outils pour standardiser / améliorer le travail des accompagnateurs	Opportunité de spécialiser les accompagnateurs par secteurs afin d'améliorer la pertinence de leur conseils / recommandations	En fonction des différents opérateurs, séparation des organisations et des rôles de formateur et d'accompagnateur
"	Tous les opérateurs de formation **ont des approches différentes**	Nous devrions disposer de **plus de temps** à consacrer à l'accompagnement de chaque apprenant, notamment pour leur expliquer les codes, les obligations et les suivre; **idéalement il y aurait 20 apprenants par accompagnateur** (et pas plus de 25)	Aujourd'hui, **tout le monde peut être accompagnateur, il n'y a pas de formation spécifique**. Certains prennent un rôle administratif tandis que d'autres défendent les jeunes devant les entreprise	Il faudrait peut-être **une approche sectorielle** du rôle de l'apprenant avec **des outils et une** méthodologie dédiés	**La séparation des missions d'accompagnement et de formation** à Bruxelles vient d'un héritage historique sans aucune bonne justification

Sources: Entretiens | Sites officiels de l'IFAPME, de l'EFP-SFPME et des CEFA

A. Hétérogénéité des pratiques – Il existe une certaine hétérogénéité entre les opérateurs de formation quant aux missions, approches, outils et objectifs des accompagnateurs

Il n'y a pas de définition standardisée du rôle et des méthodes de travail des accompagnateurs, entrainant de fortes asymétries d'approches méthodologiques

Voir page suivante

Il n'y a pas d'outils standardisés, entrainant une forte hétérogénéité des pratiques sur le terrain

- Au sein des différents établissements au sein d'un même type d'opérateur (e.g., entre établissements CEFA)
- Entre les différents opérateurs

Ceci pose problème à deux niveaux

1. **Une qualité de l'accompagnement hétérogène**
2. **Ajout de complications inutiles pour les entreprises** - qui préfèrent ainsi travailler avec un seul opérateur de formation voulant s'assurer de bien comprendre les procédures et méthodes de travail d'une seule manière

"

*Chaque accompagnateur fait un peu à sa guise **selon sa propre méthode***

*La **qualité des accompagnateurs varie fortement entre les individus** sans qu'il semble y avoir de contrôle qualité : c'est dommageable pour les apprenants comme pour les employeurs*

*Pour les employeurs, cela constitue une lourdeur inutile: vous devez à chaque fois **vous adapter aux méthodes de travail différentes des accompagnateurs selon les opérateurs**; même les noms ne sont pas les mêmes !*

*Le problème est **particulièrement fort au niveau des CEFA** où les pratiques varient d'un établissement à l'autre; au moins, à l'IFAPME vous avez une organisation unique qui amène une certaine uniformité*

Sources: Entretiens | Sites officiels de l'IFAPME, de l'EFP-SFPME et des CEFA

A. Hétérogénéité des pratiques – Zoom - Il existe une certaine hétérogénéité entre les opérateurs de formation quant à la définition des missions des accompagnateurs

Activités d'accompagnement en amont de la formation en alternance

Accompagnateurs

Missions:

- Intermédiaire de communication entre le jeune, l'entreprise, les parents et le CEFA
- Garant du projet de formation
- Appui psychologique et éducatif
- Personne ressource pour les questions administratives, juridiques et sociales
- Médiateur entre les entreprises et l'apprenant
- Suivi des contrats

"

Il n'y a **pas réellement de définition précise du rôle d'accompagnateur**. Nous priorisons une approche personnalisée pour chacun des élèves. Bien sûr, il y a des **grandes lignes à suivre, mais chacun est libre d'apporter sa propre approche pédagogique** en fonction des différentes situations

Délégués à la tutelle

Mission: Rôle de coordination et communication entre les acteurs entourant l'apprenant

Avec les apprenants

- Sensibilisation et orientation
- Soutien pendant la recherche de contrat à travers la mise à disposition d'une liste d'employeurs
- Suivi du bon déroulement de l'expérience en entreprise
- Médiateur en cas de conflit
- Voix délibérative en conseil de classe

Avec les entreprises

- Prospect des entreprises surtout pour les métiers en pénurie
- Chargé des agréments d'entreprise

Les délégués à la tutelle sont soutenus par d'autres acteurs

- Assistants
- Conseillers en orientation
- Accompagnateurs insertion

Référents

Q [illegible]>

- Orientation
- Soutien à la recherche d'un contrat d'alternance
- Aide aux démarches administratives liées à l'inscription
- Suivi du parcours de formation en établissant un plan de formation
- Gestion du respect du contrat d'alternance et du plan de formation
- Suivi de la présence à l'entreprise et aux cours en centre de formation
- Médiateur en cas de conflit

Les référents sont soutenus par des conseillers en orientation

- Apport d'une vision réaliste et objective des métiers
- Soutien pendant la formation en alternance

Sources: Entretiens | Sites officiels de l'IFAPME, de l'EFP-SFPME et des CEFA

RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE EN LIGNE - POTENTIEL BIAIS DE RÉPONSE – TAILLE DE L'ÉCHANTILLON RESTREINTE POUR CERTAINES SOUS-CATÉGORIE

A. Des retours contrastés de la part des apprenants et des formateurs/enseignants quant à la satisfaction de l'accompagnement des stages/de la formation en entreprise (réserve: échantillon limité sur base volontaire)

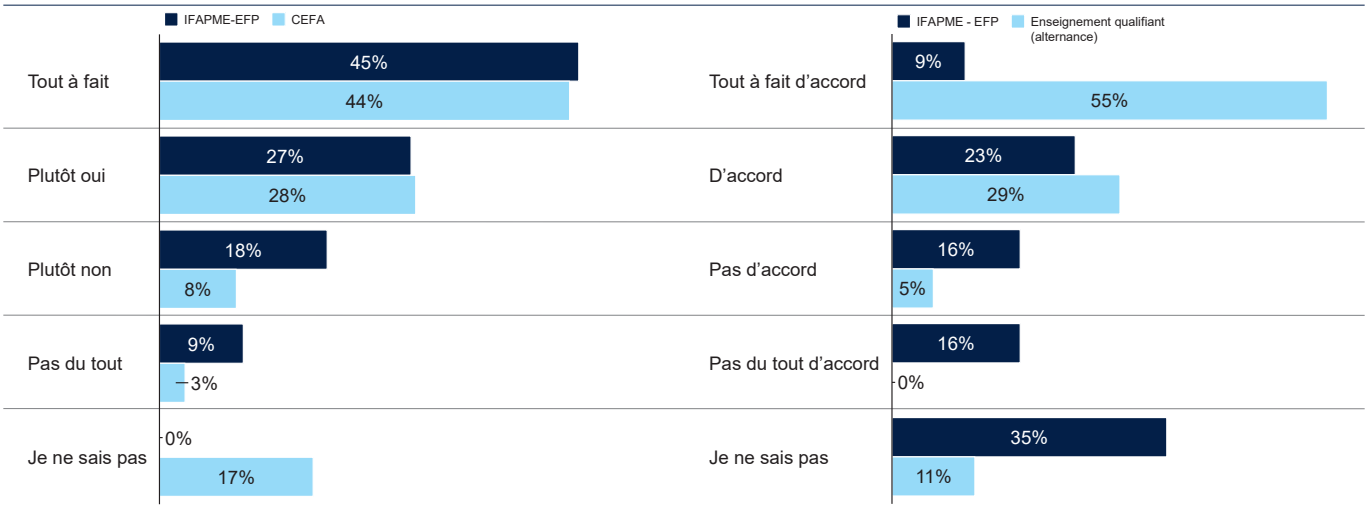
Réponses

Selon les apprenants

« Etes-vous satisfait(e) de l'accompagnement en entreprise (par l'accompagnateur ou référent de votre centre de formation) ? », % de répondants par réponse (N=47)

Selon les formateurs/enseignants

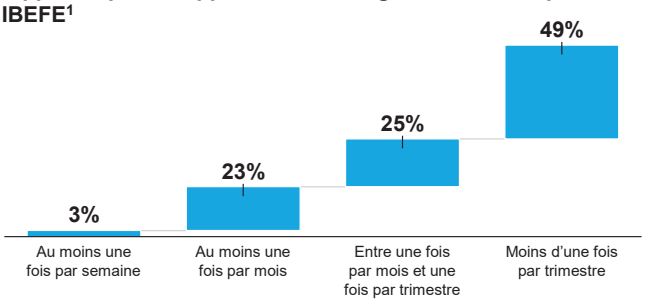
« En tant qu'enseignant / formateur, je suis satisfait de la formation et de la prise en charge de mes apprenants / élèves par les accompagnateurs / référents / délégués à la tutelle », % de répondants par réponse (N=81)



Source: Enquête en ligne commanditée par les Gouvernements de FWB, RBC, COCOF et Wallonie (2022) – Extraction de données le 7/10/2022

B. Intensité de l'accompagnement – Les apprenants indiquent une fréquence suffisante d'accompagnement mais pas les employeurs

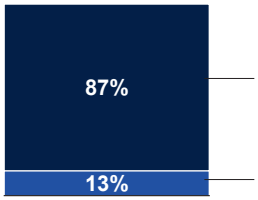
Fréquence de visites d'un accompagnateur en entreprise rapportée par les apprenants interrogés dans les enquêtes IBEFE[1]



Le nombre d'apprenants par accompagnateur **ne permet pas à l'accompagnateur de rendre visite régulièrement aux apprenants**, surtout quand on voit le nombre d'autres missions à remplir

Je ne vois jamais d'accompagnateurs. Les accompagnateurs que j'ai invités sont débordés par un suivi administratif et sur papier mais n'ont pas le temps de venir voir les apprenants ni de discuter avec nous de nos besoins

Satisfaction des apprenants concernant la fréquence de visites d'un accompagnateur en entreprise, lorsqu'interrogés dans les enquêtes IBEFE[1]



Bien que le nombre d'apprenants par accompagnateur est hétérogène en fonction des centres, **la fréquence de visites ne semble pas être un problème majeur du point de vue des apprenants**

Par contre, les **employeurs** rapportent **ne pas avoir** suffisamment de **lien** avec le centre de formation.

1. Environ 75% des personnes interrogées suivent leur formation à IFAPME
Source: Enquêtes des IBEFE | Association romande des formateurs

B. Intensité de l'accompagnement – Zoom - Les délégués à la tutelle à l'EFP-SFPME et les référents à l'IFAPME sont aidés par des assistants qui s'occupent majoritairement des tâches administratives ; en CEFA, les accompagnateurs ont aussi cette mission dans leur charge de travail

Accompagnateurs

Il n'y a pas de poste prévu en tant qu'assistant à l'accompagnateur.

De façon générale, la **gestion administrative** est prise en charge par l'accompagnateur soit :

- Par la gestion individuelle de ses dossiers
- Par la désignation d'un (ou plusieurs) accompagnateur(s) chargé(s) exclusivement de la gestion administrative.

Assistants du délégué à la tutelle

Missions:

- Encodage des contrats d'alternance et convention de stage
- Suivi du dossier du patron formateur (dossier établi pour l'agrément de l'entreprise)
- Remplissage des documents sociaux (allocations familiales, demande de dispense, prime tuteur, prime jeune)
- Information auprès du patron-formateur de la réussite ou l'échec de l'année académique de son apprenant et le cas échéant, l'adaptation du montant du barème accordé à l'apprenant

Chaque délégué à la tutelle a un assistant

Assistants du référent

Q mwmsrw>

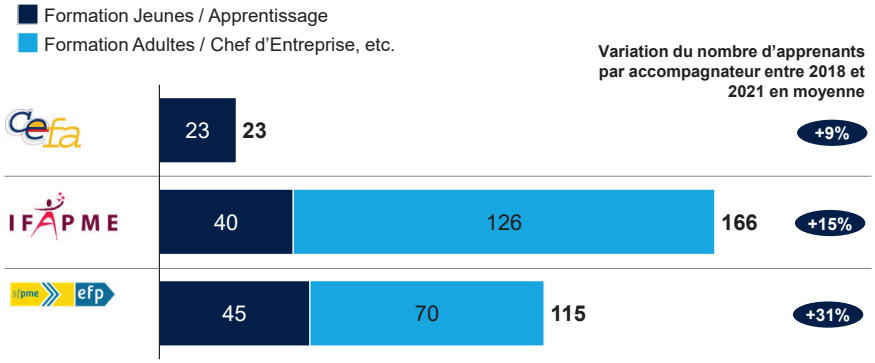
- Aider le Référent IFAPME dans ses missions d'encadrement des apprenants et des entreprises de formation en assurant l'accueil des parties contractantes, l'information de base, l'encodage des informations et le volet administratif de la gestion des dossiers, et ce pour tous les types de contrat de formation en alternance (contrat d'alternance, convention de stage, formation alternée des demandeurs d'emploi ou autre)
- Être garant de la qualité (conformité, complétude) de l'information saisie dans l'application informatique ad hoc ou toute autre application de gestion de la relation usager
- Assurer un accueil optimal au sein des services de tutelle (physique et téléphonique) dans une logique réseau et être garant de la traçabilité informatique de chaque contact

Chaque assistant est attaché à 2 référents

Sources: Entretiens

B. Intensité de l'accompagnement – Le nombre d'apprenants par accompagnateurs a augmenté mais est, selon certains, toujours trop bas à l'IFAPME – EFP/SFPME

Nombre d'apprenants par accompagnateurs en 2021



> En pratique, on encadre entre 40 et 50 apprenants car il n'y a pas assez de personnes pour accompagner de la même manière les apprenants et les chefs d'entreprise et on priorise les apprenants plus jeunes qui ont plus besoin de soutien

Méthodologie
Nombre d'Inscrits aux cours en centres de Formation (novembre 2021) en Apprentissage
Nombre d'inscrits aux cours en centres de Formation (novembre 2021) en Formation d'adultes
Nombre d'inscrits total aux cours en centres de Formation (novembre 2021)
Nombre de Référents IFAPME (RI) ETP (année civile 2020-2021)

Limite: *Le nombre d'inscrits sur l'année scolaire est comparé au nombre de référents (RI) ETP sur l'année civile, en raison des données accessibles et représente ainsi un estimé au moment précis concerné.*

Sources: Chiffres clés 2021 du Réseau IFAPME | Entretiens

Le nombre d'apprenants par accompagnateur varie entre opérateurs mais demeure globalement plus élevé au sein des opérateurs régionaux (moins d'apprenants par accompagnateur)

- **1 pour ~23 dans les CEFA**
- **1 pour ~115 à ~165 au sein des opérateurs régionaux**

Ratio de ~40 à 45 pour les jeunes (sur lesquels sont concentrés la majorité des moyens d'accompagnateurs)

À noter que la charge de travail des accompagnateurs peut varier en fonction de la **présence d'un assistant pouvant les aider dans leurs diverses tâches administratives** (aucun en CEFA, 1 pour 2 à l'IFAPME, et 1 pour 1 à l'EFP-SFPME – voir zoom page suivante)

Malgré une amélioration ces dernières années, les retours du terrain indique que, pour beaucoup d'acteurs, **le nombre d'accompagnateurs reste insuffisant**

C. Qualité du travail, formation et outils – Les retours de terrain indiquent l'opportunité d'améliorer l'outillage, la formation des accompagnateurs ainsi que la formalisation des approches

Dimensions de la qualité de l'accompagnement

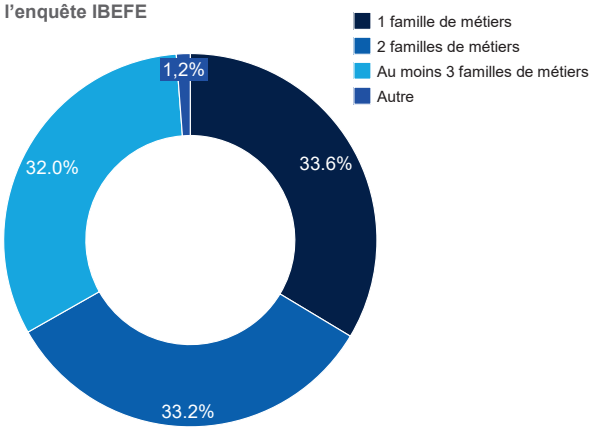
Compétences et formation: Formations des accompagnateurs, stratégie pédagogique, expertise dans un secteur	Il faudrait prévoir des **formations destinées aux référents** sur la connaissance du système de formation en alternance et sur les **outils pour lutter contre le décrochage** Le **seul critère pour être accompagnateur en CEFA est de détenir une formation pédagogique**. Tu peux être un bon prof, mais n'avoir aucune capacité d'aide pour des jeunes en difficulté. Que 2 jours de formation sont obligatoires par années, ce qui n'est évidemment pas suffisant. Autrement, chaque accompagnateur suit des formations à sa guise
Outils pédagogiques: Plans de formation, carnets de suivi, auto-évaluations, etc.	Il manque des **outils de suivi et de centralisation de l'information** qui soient accessibles par tous et qui conservent un historique dans le temps
Coordination et communication: Moyens de communication, accessibilité, régularité des communications, coordination avec les autres intervenants de la formation	Nous [les employeurs] ne voyons pas assez souvent les accompagnateurs. **On aurait beaucoup à gagner à avoir une relation plus proche pour aligner les besoins des apprenants et des centres de formation. Pour ce, il faudrait de meilleur modes de communication**
Processus de travail: Unique point de contact pour l'entreprise, méthode de travail rigoureuses et claires pour l'ensemble des acteurs, etc.	Chaque accompagnateur aborde ses tâches de manière différente. **Certains ont une approche plus pédagogique tandis que d'autres se concentrent sur les questions administratives**. Il est donc difficile de suivre la qualité de la formation

Sources: Entretiens | Sites officiels de l'IFAPME, de l'EFP-SFPME et des CEFA

D. Connaissances sectorielles – Certains acteurs pointent vers la possibilité pour les accompagnateurs de se spécialiser par secteur

À l'heure actuelle, les accompagnateurs sont généralement polyvalents entre plusieurs secteurs

Répartition du nombre d'accompagnateurs en fonction du nombre de secteurs dont ils s'occupent pour les opérateurs de formation en alternance selon l'enquête IBEFE



Opportunité de renforcer la spécialisation par secteur

- Répartition par secteurs « similaires »
- Formations spécifiques
- Outils dédiés construits en fonction des besoins
- Développement de la relation entre les formateurs et les accompagnateurs

Ce qu'en pense les acteurs du terrain

Les accompagnateurs gagneraient à **être formés dans des secteurs particuliers** car il y a beaucoup de **spécificités et de vocabulaire technique**. Cela complexifie parfois les interactions avec les employeurs et les apprenants

Idéalement, il faudrait une pédagogie spécifique pour chaque secteur car ils ont chacun des **compétences et des savoir-faire qui leur sont propre** et qui méritent le développement d'une expertise

Sources: Entretiens | Sites officiels de l'IFAPME, de l'EFP-SFPME et des CEFA, Enquête IBEFE

E. Séparation des organisations et des rôles de formateur et d'accompagnateur – D'autres pays ont mis en place des systèmes de suivi des apprenants où les fonctions sont fusionnées ; cela ne fait cependant pas l'unanimité

Situation en Wallonie et à Bruxelles

Les fonctions de l'accompagnement et de la formation sont **séparées**

- À **Bruxelles**, les organisations gérant ces fonctions sont séparées (EFP/SFPME) et les fonctions sont attribuées à des personnes distinctes
- En **Wallonie**, ces fonctions relèvent de la même organisation, mais dans des localisations différentes (IFAPME) et les fonctions sont attribuées à des personnes distinctes
- En **CEFA**, ces fonctions relèvent de la même organisation, mais sont attribuées à des personnes distinctes

Retour des acteurs

Le caractère sous optimal de la séparation entre mission d'accompagnement et formation en centre (surtout à Bruxelles) fait l'objet de retours contrastés

La situation à Bruxelles **complexifie inutilement la coordination entre centres de formation et entreprises**, pourtant essentielle au succès de l'alternance

Pour l'apprenant, c'est aussi une complexité de plus à gérer

Le problème se pose aussi en partie à l'IFAPME, où l'accompagnement est pris en charge par le niveau central et la formation gérée en centre, ainsi qu'en CEFA

La question de la séparation du rôle d'accompagnateur et de formateur fait l'objet de retours contrastés

Accompagnateur et formateurs sont **deux métiers différents** qui doivent être réalisé par des personnes différentes pour plus d'efficacité et une meilleure qualité

Le succès de l'alternance repose en grande partie sur la **capacité à adapter la formation pour chaque individu en fonction des activités de l'employeur, pour ainsi compléter en centre ce qui n'est pas fait en entreprise et vice versa**; la séparation des fonctions d'accompagnateur et de formateur en centre n'aide pas

Zoom | Dans certains systèmes les fonctions sont fusionnées

Accompagnement par les formateurs en centre

Accompagnement dans les entreprises fait par les formateurs métiers

Rôles

- Enseignement des cours spécifiques au métier de l'apprenant
- Orientation et développement d'un plan de formation avec l'apprenant
- Visite et vérification de l'environnement de travail
- Evaluation conjointe de l'apprenant avec le superviseur en centre, selon des critères nationaux

Sources: Entretiens | Site de l'éducation en Finlande

Contenu de ce chapitre

1 : Rémunération, incitants et obstacles à la formation

2 : Conditions d'accès et préparation à l'alternance

3 : Appariement entre l'offre et la demande de stage pour les apprenants en alternance

4 : Contrat d'alternance unique

5 : Accompagnement individualisé des apprenants

5.1 : Zoom sur l'alternance

5.2 : Zoom sur l'enseignement qualifiant et la formation professionnelle en général

6 : Lutte contre le décrochage scolaire

7 : Sens et conditions de travail

Messages clés : Accompagnement individualisé des (candidats) apprenants dans l'enseignement qualifiant et la formation professionnelle en général

A Les apprenants dans l'enseignement qualifiant et la formation professionnelle font souvent **face à un ensemble de défis** qui vont **au-delà du développement de compétences et des difficultés d'apprentissage** pouvant mener à l'abandon du parcours de formation (p.ex. un climat et contexte familial / personnel instable, un contexte territorial difficile, un climat difficile au sein du lieu de formation, une distance aux savoir scolaires)

Afin de surmonter ces défis, les retours des acteurs et la littérature indiquent **l'opportunité de renforcer et de systématiser l'accompagnement socio-éducatif** des apprenants **pour réduire les taux d'abandon et de décrochage**

B **Dans la formation professionnelle,** en Wallonie et à Bruxelles (hors alternance: voir ci-dessus), le Forem a récemment mis en place (juillet 2022) un **dispositif d'accompagnement « socio-professionnel » renforcé**, comprenant une **prise en charge soutenue de ceux qui présentent des problématiques personnelles et des freins à l'emploi majeurs**

- La mise en place d'un accompagnement socio-éducatif adapté au Forem (sectoriel ou socio-professionnel) depuis juillet 2022 est un progrès significatif pour l'accompagnement des apprenants
- Dans la mesure où il s'agit d'un nouveau dispositif, l'évaluation (a) des moyens et méthodes déployés pour l'accompagnement des besoins des apprenants et (b) de l'impact sur le parcours des apprenants sort du cadre du présent diagnostic

C Dans **l'enseignement qualifiant de plein exercice**, il y a **peu de moyens spécifiques alloués** pour l'accompagnement socio-éducatif des élèves et de manière générale, les **moyens alloués sont insuffisants et parfois sous-utilisés.**

- D'après les acteurs interrogés :
  - Les **éducateurs jouent un rôle majeur** dans l'accompagnement socio-éducatif par **leur connaissance des élèves et leurs relations privilégiées** avec eux, mais (a) **leur nombre est trop limité** pour permettre un réel accompagnement individuel (plus de 100 élèves par éducateur en moyenne dans le secondaire) et (b) **le rôle qu'ils endossent semble parfois limité au rôle de « pion »** ou de support administratif ce qui ne laisse pas ou peu temps pour leur rôle d'accompagnateurs socio-éducatif des élèves
  - **Certains enseignants**, dont la tâche principal est l'enseignement, estiment **parfois que l'accompagnement socio-éducatif ne relève pas** de leur responsabilité
  - **Les centres CPMS**, dont ce n'est qu'une des missions, ne **sont pas en mesure de fournir un accompagnement individualisé systématique** des élèves
- Dans ce contexte, le **faible ratio élèves-enseignant** (s'expliquant notamment par l'existence de nombreuses options de très petites tailles) en Belgique amène certains acteurs à s'interroger sur l'opportunité d'allouer une **part plus importante des moyens de l'enseignement à l'accompagnement socio-éducatif** individuel des élèves

A. Les apprenants font face à un ensemble de défis qui vont au-delà du développement de compétences et des difficultés d'apprentissage pouvant mener à l'abandon du parcours de formation

NON EXHAUSTIF

Climat et contexte familial / personnel

- Distance socio-culturelle entre famille et milieu d'apprentissage
- Instabilité / fragilité de l'environnement familial (milieu carcéral, maladie, précarité du logement, etc.)
- Problèmes personnels de santé (physique ou mentale)

> *Les apprenants ont souvent des **situations économiques et sociales fragiles ou vivent un éloignement de l'emploi dans leur milieu familial**. Un accompagnement plus adapté serait souvent fort bénéfique*

Contexte territorial

- Eloignement géographique entre habitat et établissement (trajets longs et coûteux)
- Environnement social défavorable à la formation et aux choix positifs

> *Certains arrêtent de venir en cours tout simplement en raison de **trajets qui leur coûtent chers**. Et parfois on ne le sait même pas, ou alors on n'a pas les moyens de s'attaquer au problème*

Climat au sein du lieu de formation

- Mauvaises relations et situations de conflits (entre apprenants, apprenants-formateur, etc.)

Voir page suivante

> *La **présence d'accompagnateurs et d'éducateurs pour aider les jeunes et les moins jeunes dans leurs relations interpersonnelles** au sein même des centres est fondamentale*

Distance aux savoirs scolaires

- Eloignement durable du milieu professionnel et / ou décrochage scolaire
- Perte de sens et désengagement de la formation d'enseignement / formation
- Ressenti d'une filière de formation peu valorisée

> *Plusieurs de nos apprenants arrivent sans engagement, ni aucune confiance en eux. **Ceux-ci ont besoin d'un suivi adapté et continu pour les accrocher et les aider dans leur intégration sociale***

L'arrêt ou l'abandon de parcours des apprenants en formation est **parfois dû à des éléments autres que la capacité à apprendre et la volonté à réussir**

Les retours de certains acteurs indiquent l'opportunité de **renforcer et de systématiser l'accompagnement socio-éducatif des apprenants pour réduire les taux d'abandon et de décrochage**

Sources: CNESCO « Comment agir plus efficacement face au décrochage scolaire », 2017| Conseil national d'évaluation du système scolaire, 2017 | Comment agir plus efficacement face au décrochage scolaire, Sorbonne Universités | Réflexion sur les causes du décrochage scolaire, COC

A. Afin de surmonter ces défis, la littérature souligne l'importance de l'accompagnement socio-éducatif adapté dans la réussite des formations, qui peut se faire sous différentes formes

NON EXHAUSTIF

Un nombre croissant de recherches et recommandations internationales suggèrent…

…qu'un **accompagnement socio-éducatif adapté** des apprenants est un **élément important dans le succès des formations professionnelles**

Extraits du rapport de l'OCDE sur l'enseignement et la formation professionnelle

> *Des **réformes substantielles sont nécessaires**. Désormais, le support en orientation et le support socio-psychologique doivent être séparés, avec du personnel qualifié de chaque côté. **L'accompagnement doit disposer de ressources adéquates, avec une certaine assurance de prestation proactive d'accompagnement individuel à des moments clés de la formation des apprenants**. Le personnel doit disposer d'une base indépendante et des liens solides entre les écoles et les employeurs locaux sont des moyens très importants de s'assurer d'un bon suivi des jeunes bout à bout*

> *Il faut viser à **renforcer l'équité dans l'ensemble du système de formation professionnelle** : s'assurer que les abandons soient minimisés en accompagnant davantage les apprenants et que ceux qui abandonnent soient soutenus de manière adéquate*

Extraits d'un rapport partagé par le CEDEFOP sur l'accompagnement socio-éducatif dans les établissements d'enseignement professionnel

> *Il y a une forte nécessité, **une urgence de développer un soutien socio-éducatif moderne pour les apprenants** en formation professionnelle et dans les établissements d'enseignement. Une partie importante d'entre eux **est influencée par de nombreux facteurs externes et circonstances socio-psychologiques diverses; environnements familiaux difficiles, abandons pédagogiques, comportements délinquants, manifestations de déviance**, etc.*

> *Les objectifs d'un tel accompagnement se définissent comme suit : **aide à la prise en charge de son propre avenir par l'apprenant; développement de compétences sociales, développement de comportements de réussite; accent sur le développement personnel et la réalisation sociale**, etc.*

L'**accompagnement socio-éducatif adapté** peut **prendre plusieurs formes**

Support le moins formel

- **Mentorat par les pairs** dans le cadre d'un programme officiel ou non
- Conseils et support informels des **enseignants, superviseurs**, etc.
- Fourniture **d'aides pédagogiques spécifiques pour aider les apprenants rencontrant des difficultés spécifiques** (p.ex., réorientation vers des services spécialisés externes au besoin, brochures d'orientation)
- **Suivi mensuel de la progression des apprenants par une personne dédiée et formée** (p.ex. suivi du progrès des apprenants et sessions de feedback, sessions de familiarisation avec le milieu professionnel, etc.)

Support le plus formel

Sources: Synthesis Report of the OECD Reviews of Vocational Education and Training | Rapport "Supporting Leaners in Training", Australian National Training Authority | Rapport "PSYCHOSOCIAL SUPPORT OF EDUCATIONAL PROCESS PARTICIPANTS AT INSTITUTIONS OF VOCATIONAL EDUCATION", Institute of vocational education and training of NAES of Ukraine, 2019 [Littérature du CEDEFOP]

B. Un dispositif d'accompagnement socio-éducatif est en déploiement au sein du Forem; l'enseignement qualifiant de plein exercice présente des dispositifs limités d'accompagnement mis en place à cet effet

NON EXHAUSTIF

À l'international

Accompagnement multilatéral au Québec

En **formation professionnelle**, des **services complémentaires sont offerts aux apprenants** qui rencontrent des difficultés dans leur cheminement, p.ex. :

- Des **services de soutien à l'apprentissage**, comme l'orthopédagogie ou le tutorat, qui favorisent la persévérance et la réussite scolaire et professionnelle
- Des **services d'aide, de promotion et de prévention**, qui visent le développement ou le maintien d'attitudes et de comportements bénéfiques pour la santé et le mieux-être;
- Des **services de vie étudiante**, qui privilégient un environnement stimulant

Accompagnement global en France chez Pôle Emploi

Modalité d'accompagnement qui **s'adresse aux personnes rencontrant des freins (sociaux, économiques…) à leur recherche d'emploi**

Double accompagnement réalisé par un conseiller Pôle Emploi et un « Référent social » :

- **Référent social**: Recherche de solutions pour faire face aux difficultés financières, administratives ou juridiques, liées au logement, à la santé, ou à la mobilité, etc.
- **Conseiller Pôle Emploi**: Définitions du projet de retour à l'emploi,, valorisation des compétences par rapport au projet et aux opportunités d'embauches et de formation professionnelle

Exemples en Wallonie et à Bruxelles

A — Déploiement de l'accompagnement socio-éducatif adapté depuis juillet 2022

Différents types d'accompagnement, chacun **s'adressant à un public ayant une certain niveau de distance à l'emploi et de difficultés personnelles**

Le niveau d'accompagnement le plus élevé, **« l'accompagnement socio-professionnel »**, vise des publics ayant des **freins à l'emploi majeurs (problèmes psychologiques et/ou comportementaux**, maladies professionnelles, etc.)

Il n'existe pas encore d'évaluation des dispositifs réalisé étant donné la nouveauté du dispositif

Les différents opérateurs mettent en place, de manière propre, un **accompagnement des apprenants avec des moyens diversifiés**

B — Accompagnement dans l'enseignement de plein-exercice

Peu de disposition d'accompagnement mis en place **dans le qualifiant** mais présence d'un accompagnement socio-éducatif dans l'enseignement, réalisé via :

- Les « **éducateurs » au sein des établissements… mais dont le nombre est jugé insuffisamment par un grand nombre d'acteurs**
- **Les enseignants** eux-mêmes dont la tâche principal est l'enseignement et qui, pour une partie, estiment que l'accompagnement socio-éducatif ne relève pas de leur responsabilité
- **Les conseillers CPMS** en charge notamment des questions d'orientation, **de vie familiale et sociale, de santé**, etc. mais dont le nombre est également limité

Le sujet de l'accompagnement dans l'alternance est l'objet de la Section précédente

Sources: Les formations courtes dopent l'accès à l'emploi - Le Soir; Conseil Supérieur de l'Emploi; Entretiens; LE PORTAIL DE L'ENSEIGNEMENT EN FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES; European Commission Employment, Social Affairs & Inclusion | Gouvernement du Québec, Formation Professionnelle | Sites officiels de Pôle Emploi et de WBE

B. Le Forem a récemment mis un place un dispositif d'accompagnement « socio-professionnel », comprenant une prise en charge soutenue de ceux qui présentent des problématiques personnelles et des freins à l'emploi majeurs

NON EXHAUSTIF

Le Forem propose un accompagnement avant et pendant la formation, afin de développer une orientation adaptée et un suivi continue, renforcée depuis juillet 2022

4 types d'accompagnement sont prévus, en fonction de la proximité à l'emploi et de l'autonomie numérique du demandeur d'emploi :

Temporalité	Type	Public visé
Existant de manière équivalente avant juillet 2022	**Accompagnement digital**	Demandeurs d'emploi proches de l'emploi avec une autonomie numérique.
	E-conseil	Demandeurs d'emploi en capacité de gérer leur parcours vers l'emploi avec une certaine autonomie
Renforcé depuis juillet 2022	**Accompagnement sectoriel**	Demandeurs d'emploi avec un projet professionnel et/ou des compétences directement valorisables sur le marché de l'emploi (ou moyennant une formation qualifiante ou un complément de formation)
	Accompagnement socio-professionnel[2] Prise en charge soutenue avec des interactions en vis-à-vis par un conseiller attitré	Demandeurs d'emploi qui présentent des problématiques particulières et des freins à l'emploi significatif (problèmes psychologiques et/ou comportementaux, maladies professionnelles, etc.) ***Accompagnement le plus avancé, pouvant être qualifié de « socio-éducatif »/ adapté***

La mise en place d'un accompagnement socio-éducatif adapté au Forem (sectoriel ou socio-professionnel) depuis juillet 2022 est un **progrès significatif pour l'accompagnement des apprenants**

L'évaluation (a) des **moyens et méthodes déployés** pour l'accompagnement des besoins des apprenants et (b) **de l'impact** sur le parcours des apprenants **sort du cadre du présent diagnostic**

1. Alerte de robustesse: La robustesse du positionnement métier est définie par un ensemble de critères permettant d'attester du sérieux du projet du demandeur d'emploi en fonction des compétences requises pour effectuer ce projet. En cas d'alerte, un profil est identifié comme non complet ou non autonome, et implique, par exemple, un besoin de formations supplémentaires

2. Il y a également des assistants sociaux et des psychologues qui sont disponibles en cas de difficultés plus sérieuses

Sources: Entretiens | Site officiel du Forem

C. Dans l'enseignement qualifiant de plein exercice, des moyens limités sont alloués pour l'accompagnement socio-éducatif des élèves et de manière générale, les moyens existants sont insuffisants et parfois sous-utilisés

NON EXHAUSTIF

Le retour d'une partie des acteurs indique que les moyens alloués seraient insuffisants afin de développer davantage l'accompagnement socio-éducatif dans l'enseignement secondaire de plein exercice

D'après les acteurs interrogés :

Les éducateurs jouent un rôle majeur dans l'accompagnement socio-éducatif par leur connaissance des élèves et leurs relations privilégiées avec eux, mais …

- Leur **nombre est trop limité pour permettre un réel accompagnement individuel** (plus de 100 élèves par éducateur en moyenne); les règles de financement limitent en outre la conversion de périodes-professeur en postes d'éducateur
- Le rôle qu'ils endossent semble parfois **limité au rôle de « pion »** ou de **support administratif ce** qui ne laisse pas ou peu temps pour leur **rôle d'accompagnateurs socio-éducatif** des élèves

Certains **enseignants,** dont la tâche principal est l'enseignement, **estiment parfois que l'accompagnement socio-éducatif ne relève pas de leur responsabilité**

Les **centres CPMS, dont ce n'est qu'une des missions,** ne sont pas en mesure de fournir un accompagnement individualisé systématique des élèves

> *On voudrait bien faire plus mais les **moyens actuellement alloués aux écoles pour les éducateurs sont beaucoup trop limités** et on ne peut pas librement convertir le NTPP[1] en périodes avec des éducateurs*

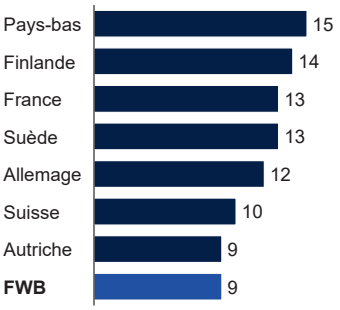
> *Pour réduire le décrochage, il faut absolument **accompagner mieux les élèves dans leurs problématiques personnelles**, qui sont en fait la cause du décrochage*

> *On **sous-utilise le potentiel** des éducateurs*

> *On a énormément de classes de petite taille car on n'organise pas les options de manière efficace. Autrement, **on pourrait enseigner au même nombre d'élèves avec un besoin en enseignants plus faible - ce qui permettrait à la fois de réduire la pénurie de formateurs et de dégager des moyens pour l'accompagnement des élèves***

Par ailleurs, la FWB a un ratio élèves-enseignant plus faible que d'autres pays européens

Ratio élève-enseignant au secondaire, 2018



Ce ratio faible s'explique notamment par **l'existence de nombreuses options de très** petites tailles

… et amène certains acteurs à s'interroger **sur l'opportunité d'allouer une part plus importante des moyens de l'enseignement à l'accompagnement** socio-éducatif individuel des élèves

Sources: Pacte pour un Enseignement d'Excellence ; Avis N° 3 du Groupe central (FWB) | Entretiens | Indicateurs de l'enseignement 2021 FWB | Données Banques Mondiale

Contenu de ce chapitre

1 : Rémunération, incitants et obstacles à la formation

2 : Conditions d'accès et préparation à l'alternance

3 : Appariement entre l'offre et la demande de stage pour les apprenants en alternance

4 : Contrat d'alternance unique

5 : Accompagnement individualisé des apprenants

6 : Lutte contre le décrochage scolaire

7 : Sens et conditions de travail

Messages clés : Lutte contre le décrochage scolaire

La question du décrochage scolaire est un des défis majeurs du système scolaire dans son ensemble.

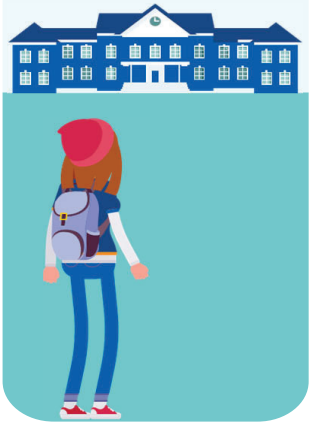
Actuellement, **~40 000 jeunes de 18 à 24 ans** sont **sans diplôme** du secondaire en FWB après avoir quitté l'enseignement. Le **taux de décrochage scolaire atteint 11% en FWB**, alors que d'autres pays montrent qu'il est possible **d'obtenir un taux sensiblement plus bas**. Les élèves sortant de l'enseignement sans diplôme sont en grande majorité **majeurs dans le qualifiant et ont déjà redoublé**

Dans le cadre du **pacte pour un enseignement d'excellence**, la FWB **s'est donné pour objectif une réduction de 50% du décrochage d'ici 2030**. Le décrochage scolaire avait été relativement stable sur la période pré-Covid; la crise de la Covid-19 a cependant mené à une augmentation de 28% du nombre d'élèves en situation de décrochage (signalés avec plus de 9 demi-jours d'absences non-justifiées)

Si la lutte contre le décrochage scolaire relève avant tout des compétences propres de la FWB, plusieurs points semblent **requérir une coordination intra-francophone ainsi que des initiatives communes**: (1) Il n'y a pas aujourd'hui de coordination entre les régions et la FWB dans le suivi individuel des majeurs en situation de décrochage; (2) Il y a une opportunité d'améliorer la coordination entre les régions et la FWB en matière d'initiatives / projets de lutte contre le décrochage au niveau local; (3) Les échanges automatiques de données entre la FWB et les régions – dans le respect du RGPD – pourraient être mutuellement bénéfiques; (4) L'offre de raccrochage scolaire est aujourd'hui insuffisante, et il semble exister une opportunité à la fois de développer le rôle de l'EPS dans la prise en charge du décrochage scolaire, et potentiellement de faire jouer un rôle plus important aux régions dans ce domaine

De quoi parle-t-on lorsque l'on parle de décrochage scolaire?

Le décrochage scolaire correspond à 5 réalités



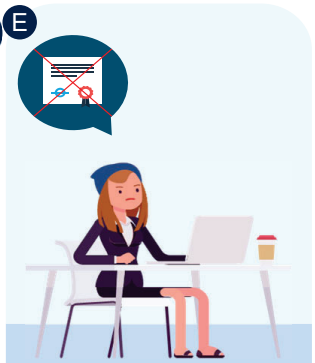
A Elèves **en situation d'absentéisme injustifié**

B Jeunes **en âge d'obligation scolaire[1] non inscrits**

C Elèves **en déshérence** (élèves inscrits ne s'étant jamais présentés)

D Elèves **majeurs quittant précocement l'enseignement**

E



Jeunes quittant l'enseignement sans diplôme ou qualification

1 De 5 à 17 ans

Causes et parcours du décrochage scolaire: La littérature scientifique n'identifie pas de « profil type » du décrochage, mais une accumulation et combinaison de multiples facteurs

Climat et contexte familial

- Situation économique et sociale fragile et/ou chômage des parents
- Séparation, divorces, famille monoparentale
- Absence de diplôme des parents ou distance socio-culturelle entre famille et école
- Non maîtrise de la langue par les parents
- Familles non inscrites au registre national
- Méconnaissance de l'obligation scolaire

Expérience scolaire négative

- Forte distance aux savoirs scolaires
- Perte de sens et désengagement scolaire (ennui, découragement et manque de motivation)
- Orientation contrainte
- Renvoi
- Etiquetage de mauvais élève et sentiment d'échec
- Harcèlement scolaire
- Mauvaises relations et situations de conflits (entre élèves, élève-professeur, etc.), sentiment d'injustice

Difficultés pédagogiques

- Problème de santé (maladie, handicap)
- Difficultés d'apprentissage (trouble de l'attention, dyslexie, etc.)
- Non maîtrise de la langue par l'élève
- Redoublement ou retard scolaire

Contexte territorial difficile

- Difficultés économiques et sociales
- Offre de formation peu diversifiée
- Eloignement géographique entre habitat et établissement (trajet long / coûteux)
- Marché local du travail attractif en emplois peu qualifiés

Ecole en difficulté

- Absentéisme scolaire élevé dans l'école
- Ecole dysfonctionnelle
- Non mixité sociale des élèves
- Absentéisme élevé dans l'équipe éducative
- Pratiques pédagogiques peu valorisantes
- Compétition
- Filière de formation professionnelle peu attractive

Source: CNESCO « Comment agir plus efficacement face au décrochage scolaire », 2017
Conseil national d'évaluation du système scolaire, 2017
Comment agir plus efficacement face au décrochage scolaire, Sorbonne Universités
Réflexion sur les causes du décrochage scolaire, COC

L'abandon en cours de formation et le décrochage scolaire sont liés à une multitude de facteurs explicatifs potentiels traités dans d'autres parties de l'Etat des lieux

Si la thématique de la « l'abandon des formations » apparaît comme un **défi clé à relever**, elle

- **relève** potentiellement d'une **multitude de causes racines** dont (mais pas seulement) la promotion des métiers et l'orientation vers la formation
- appelle, à ce titre, des **actions diverses** adressant spécifiquement chacune de ces causes racines

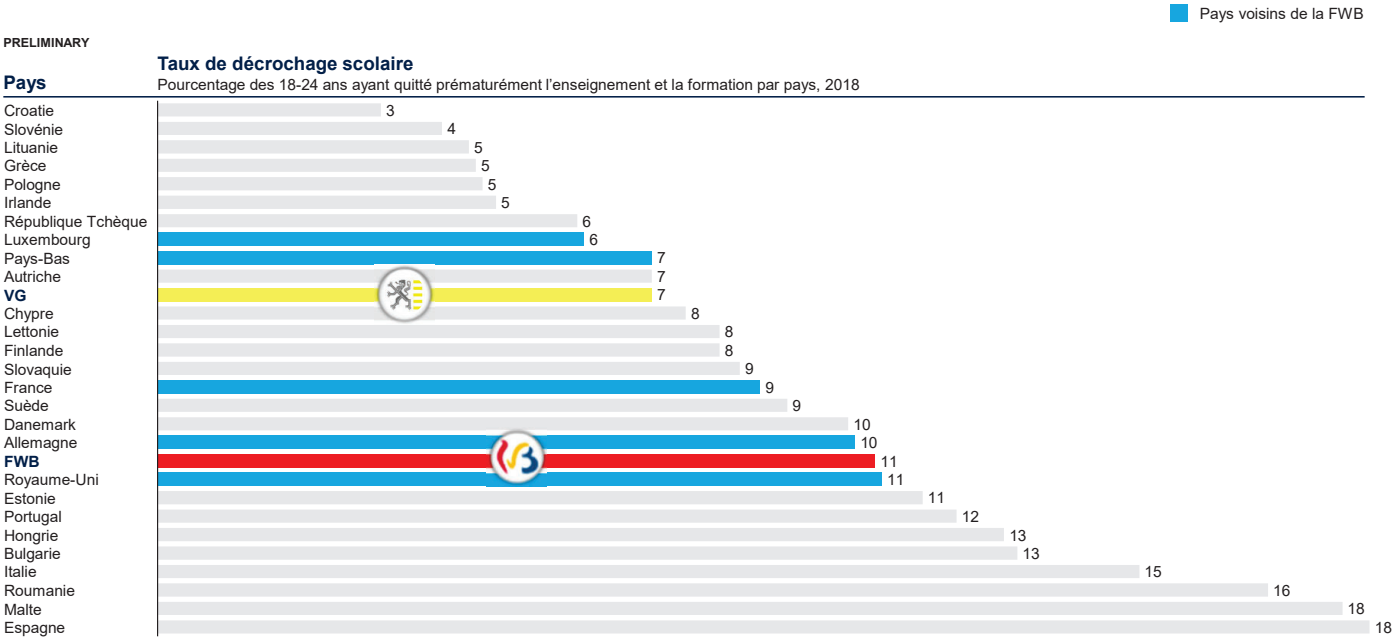
Les différents leviers d'actions seront **étudiés de manière séparée** dans le reste de l'Etat des lieux: voir renvois aux Sections à droite de cette page

Note: *les éléments transversaux relatifs à la lutte contre le décrochage scolaire qui ne sont pas propre au qualifiant ne sont pas traités dans le présent diagnostic dans la mesure où ils sont couverts par le chantier « Décrochage » du Pacte pour un Enseignement d'Excellence* [1]

Dimension du diagnostic en lien avec le décrochage couvertes dans le présent Etat des lieux	Ces points sont traités dans les parties suivantes du diagnostic
L'orientation vers la « bonne formation »	Voir *Partie VII. Chapitre 2a. / 2b.* **« Promotion et image des métiers et formations »** et **« Orientation vers la formation »**
Intérêt et sens des apprentissages ; pédagogies adaptées	Voir *autres Sections de ce Chapitre* et *Partie VII. Chapitre 2c.* **« Pédagogie et compétences transversales »**
Suivi et accompagnement des apprenants	Voir *Autres Sections de ce Chapitre*
Sens du travail et conditions de travail	
Statut social et « politiques d'activation »	
Incitants (financiers et non-financiers) à la formation	

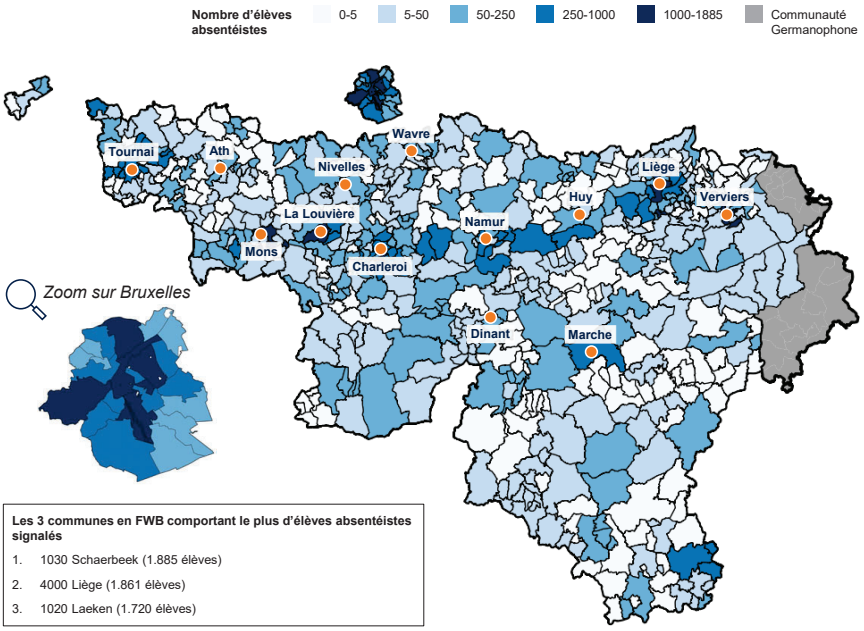
1. Les éléments transversaux relatifs à la lutte contre le décrochage scolaire qui ne sont pas propre au qualifiant ne sont pas traités dans le présent diagnostic dans la mesure où ils sont couverts par le chantier « Décrochage » du Pacte pour un Enseignement d'Excellence

La FWB a un taux de décrochage scolaire de 11% alors que d'autres pays montrent qu'il est possible d'atteindre un taux moins élevé



Source: Eurostat; Statbel

24 communes (sur 4701) rassemblent 50% des élèves absentéistes de FWB



Les 3 communes en FWB comportant le plus d'élèves absentéistes signalés

1. 1030 Schaerbeek (1.885 élèves)
2. 4000 Liège (1.861 élèves)
3. 1020 Laeken (1.720 élèves)

1 Le niveau de granularité est celui des données disponibles dans la base de données PdP – Certaines communes regroupant donc parfois plusieurs sous-communes

24 communes rassemblent 50% des élèves absentéistes signalés
(pour 32% de la population en obligation scolaire)

Les élèves sortant de l'enseignement sans diplôme sont en grande majorité dans le qualifiant, ont déjà redoublé et sont majeurs

11.300
élèves sortant chaque année sans diplôme[1]

	Elèves sortis de l'enseignement secondaire sans diplôme en 2018-19		Moyenne sur la population scolaire (de 3ème à 6ème sec.)	Implications
Élèves du **qualifiant**	**80%**	vs	**43%**	Des mesures spécifiques à l'enseignement qualifiant pourraient êtres pertinentes car celui-ci rassemble une **grande majorité des sorties sans diplôme**
Ont **redoublé** au moins une fois (45% ayant accumulé un retard d'au moins 3 ans)	**89%**	vs	**53%**	Le redoublement apparaît également comme indicateur fort du décrochage scolaire
Elèves **majeurs**	**54%**	vs	**21%**	54% des élèves sortant sans diplôme sont majeurs, alors que **leur absentéisme n'est pas suivi**

La concentration du phénomène de décrochage dans l'enseignement qualifiant est avant tout le résultat, non pas de l'organisation du qualifiant lui-même, mais bien de sa place dans une structure de filières d'apprentissage du secondaire implicitement hiérarchisées, impliquant que l'enseignement qualifiant concentre de manière systémique les élèves en situation d'échecs scolaires répétés présentant le plus haut risque de décrochage.

1 Seuls les élèves de 3ème à 6ème en plein exercice ont été considérés, en excluant les élèves en 7ème et ceux du 4ème degré

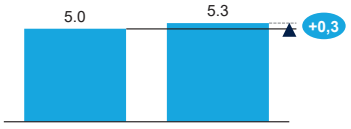
Le décrochage scolaire était relativement stable entre 2014 et 2018 et s'est aggravé depuis la crise Covid avec une augmentation de 28% du nombre d'élèves signalés après au moins neuf demi-jours d'absence

Wallonie Bruxelles-Capitale

Le **décrochage scolaire a été relativement stable** sur la période pré-Covid (2014-2018)

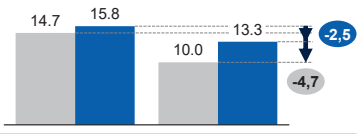
Jeunes en situation de sortie précoce[2]

Taux de sorties précoces en FWB, %



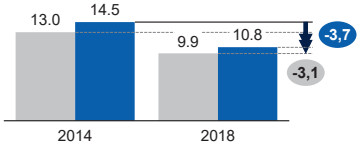
Jeunes (15-24) NEET (ni à l'emploi, ni en enseignement, ni en formation)[1]

Taux de jeunes NEET, %



Jeunes (18-24) ayant quitté l'enseignement sans diplôme ou qualification

Taux de jeunes ayant quitté l'enseignement sans diplôme, %



La **crise de la Covid-19** a cependant mené à une **augmentation significative** du nombre d'**élèves en situation de décrochage**

+ 28%

Augmentation du nombre d'élèves avec plus de 9 demi-jours d'absences non-justifiées

> **Enseignement: le décrochage scolaire a nettement augmenté pendant la crise sanitaire**
>
> Le Soir, 16 Septembre 2021

> **L Les chiffres alarmants du décrochage scolaire**
>
> L'année passée, 63.939 élèves ont été signalés après au moins neuf demi-jours d'absence non justifiée. C'est 28% de plus qu'un an plus tôt. La situation est préoccupante. La ministre Désir prépare une note.
>
> La Libre, 10 Août 2022

1 Qui n'exercent aucun emploi et ne suivent aucun enseignement, ni aucune formation (young people Neither in Employment nor in Education or Training (indicateur NEET)) 2 Les jeunes âgés de 18 à 24 ans qui ont quitté l'école en n'ayant achevé que l'enseignement secondaire inférieur (voire moins) et qui ne poursuivent ni études, ni formation 3 Nombre d'élèves en absentéisme divisé par le nombre d'élèves en âge d'obligation scolaire fréquentant notre enseignement

Source: Note de chantier C13: P02_S01 | Etat des lieux des indicateurs de décrochage | STATBEL – fgov https://statbel.fgov.be/fr/themes/emploi-formation/formation-et-enseignement/neet ;

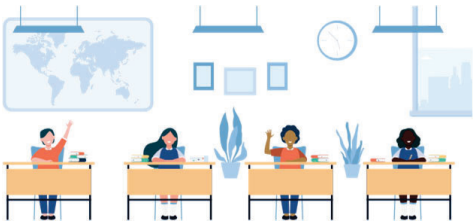
La FWB a un objectif ambitieux de réduire le décrochage de 50% d'ici 2030

Ambition

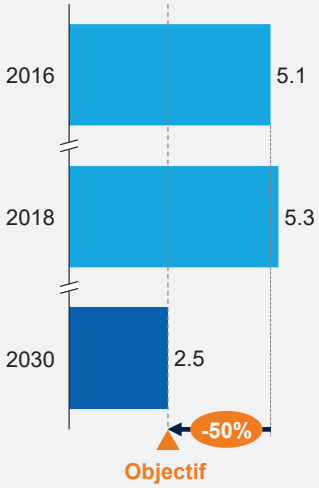
Avis N°3 du Groupe Central du Pacte pour un Enseignement d'Excellence

« **L'ampleur du décrochage scolaire en FWB exige de la FWB qu'elle se dote** – à l'instar des autres pays européens – **d'un plan global de lutte contre le décrochage scolaire** »

L'objectif chiffré du chantier, lié à l'OASE 4 est la réduction de **50% du taux de sortie précoce de l'enseignement** secondaire en 3ème, 4ème et 5ème (passer de 5,1% en 2016 à 2,5% en 2030)



Taux de sorties précoces en FWB[3], %



1 En ce compris, le secteur de l'Aide à la Jeunesse | 2 Déclaration de politique Fédération Wallonie-Bruxelles 2019-2024 | 3 Concerne les élèves qui, entre deux années scolaires, ne sont plus inscrits dans une école organisée ou subventionnée par la Fédération Wallonie-Bruxelles l'année scolaire suivante

Source: Indicateurs de l'enseignement 2015-2020 | Avis Numéro 3 du Groupe Central: Pacte pour un Enseignement d'Excellence, pages 234-243

~40.000 jeunes de 18 à 24 ans sont actuellement sans diplôme du secondaire en FWB après avoir quitté l'enseignement

L'ampleur du décrochage scolaire en Fédération Wallonie-Bruxelles est reflétée par une multitude d'indicateurs…

Elèves en situation d'absentéisme injustifié	**45.200** élèves en situation d'absentéisme
Jeunes en âge d'obligation scolaire non inscrits	**3.700** élèves en situation de non inscription[2]
Elèves en déshérence (élèves inscrits ne s'étant jamais présentés)	*Pas de données disponibles, représente peu d'élèves (quelques dizaines à quelques centaines)*
Elèves quittant l'enseignement sans diplôme	**11.300** (dont 6.000, soit 54% sont des élèves majeurs[1])
Jeunes de 18 à 24 ans ayant quitté l'enseignement sans diplôme ou qualification	**~40.000** (soit 10,6%)
Taux de jeunes ni à l'emploi, ni en enseignement, ni en formation, 2020	**11,7%** (en Wallonie) et **11,3%** (à Bruxelles)

… et a un impact important sur les individus ayant été en situation de décrochage

Santé plus faible

L'espérance de vie en bonne santé est moindre pour les hommes et les femmes non diplômé(e)s (respectivement 10 et 14 ans en moins[3])

Pauvreté accrue

Le risque de pauvreté est deux fois plus élevé en Belgique chez un individu non diplômé du secondaire supérieur (15% pour un diplômé vs. 31% pour un non diplômé[4])

Population carcérale

La population sous-scolarisée est sur-représentée dans les prisons[5] (94% étant non-diplômés du secondaire supérieur)

1. Elèves majeurs en 2018-2019 qui fréquentaient une 3ème, 4ème, 5ème, 6ème ou 7ème année de l'enseignement secondaire ordinaire de plein exercice, ne sont plus inscrits ni dans l'enseignement ordinaire de plein exercice ou en alternance (CEFA), ni dans l'enseignement spécialisé en 2019-2020 | 2. Dont 1977 dossiers sans réponse reçue par la commune (Nombre de situations se résolvent après un contact avec l'Administration. Environ 1/4 des situations sont ensuite orientées aux Communes) | 3. Vers une Belgique en bonne santé : indicateurs de santé et de soins - https://www.belgiqueenbonnesante.be/fr/etat-de-sante/inegalites-de-sante#inegalites-en-esperance-de-vie-esperance-de-vie-en-bonne-sante-et-qualite-de-vie | 4. Données 2016 | 5. https://www.cairn.info/revue-specificites-2014-1-page-202

Source: Entretiens individuels

« Le décrochage scolaire est le plus grand défi de la formation professionnelle en Wallonie et à Bruxelles : réduisez le décrochage et vous avez résolu les deux tiers du problème »
« Au final, les pouvoirs publiques paient 3 fois :
- une 1e fois via les communautés, pour l'enseignement,
- une 2e fois via le fédéral, pour les allocations de chômages,
- une 3e fois via les régions, pour la prise en charge par la formation professionnelle »

Plusieurs points semblent requérir une coordination intra-francophone ainsi que des initiatives communes pour réduire significativement le décrochage scolaire

- **A** Il n'y a pas aujourd'hui de coordination entre les régions et la FWB dans le **suivi individuel des majeurs en situation de décrochage**
- **B** Il y a une opportunité d'améliorer la coordination entre les régions et la FWB en matière d'**initiatives / projets de lutte contre le décrochage au niveau local**
- **C** L'**échange automatique de données entre la FWB et les régions** – dans le respect du RGPD – pourraient être **mutuellement bénéfiques**
- **D** L'**offre de raccrochage scolaire est aujourd'hui insuffisante**:
  - **i** Il existe une opportunité de **développer le rôle de l'EPS** dans la prise en charge du décrochage scolaire
  - **ii** Quels **rôles les régions pourraient-elles jouer** dans ce domaine ?

A. Il n'y a pas aujourd'hui de coordination entre les régions et FWB dans le suivi individuel des majeurs en situation de décrochage

Situation actuelle

- A l'heure actuelle, il **existe un système de signalement et de suivi systématique des mineurs** en situation d'absentéisme prolongé (plus de 9 demi-jours d'absence)
- A l'inverse, **rien n'est prévu institutionnellement pour assurer le suivi des majeurs** au niveau de la FWB
- **Aucun mécanisme de transfert d'information n'est prévu de la FWB vers les régions** en cas de décrochage scolaire d'un élève majeur: ceux-ci ne rentrent dans le « champs de vision et d'action » des agences de l'emploi et/ou des CPAS que s'ils s'adressent proactivement à ces services

Impact sur le décrochage scolaire des élèves majeurs

~ 5.860

Estimation du nombre d'élèves majeurs quittant l'école de manière précoce chaque année[1]

↓

Soit **~50% des 11.300 élèves quittant chaque année l'enseignement sans diplôme**

Opportunité d'action

- Mise en place d'un **système de suivi systématique des élèves majeurs en situation d'absentéisme** entre régions et communauté
- **Transfert automatique des données** entre régions et communauté permettant de **déclencher proactivement le suivi** des élèves et de coordonner l'action des différents niveaux de pouvoirs
- **Extension du mandat des agences de l'emploi** pour inclure la proposition de suivi proactive des élèves majeurs en situation de décrochage avant leur inscription

« Quand un jeune majeur décroche, il n'y a aucune entité publique qui soit chargée ou ait les moyens de le prendre en charge »

« On récupère bien souvent à 18 ans des jeunes qui se sont perdus dans la nature parce que personne ne les a suivis »

« Les jeunes ni en emploi, ni en éducation ou en formation, ni inscrits comme demandeurs d'emploi sont l'angle mort du système : personne ne sait où ils sont et aucune entité publique n'a le mandat pour s'occuper deux »

1. Nombre de jeunes majeurs inscrits en 2018-2019 ayant quitté l'enseignement secondaire ordinaire de plein exercice sans diplôme et ne s'étant pas réinscrits en 2019-2020

Source : Entretiens individuels avec des acteurs de terrain | Chiffres sur le décrochage: STAT_ELEVES

B. Il y a une opportunité d'améliorer la coordination entre les régions et la FWB en matière d'initiatives / projets de lutte contre le décrochage au niveau local

Aujourd'hui les régions et pouvoirs locaux prennent des initiatives de lutte contre le décrochage scolaire …

Les **agences régionales de l'emploi**, dans leur mission de suivi des demandeurs d'emploi, sont les **premières responsables du suivi des décrocheurs majeurs** qui s'y inscrivent

Certaines communes (notamment en Région de Bruxelles-Capital) :

- **Mettent en place des plans d'action locaux** de lutte contre le décrochage
- **Dégagent déjà des moyens spécifiques** pour les mettre en œuvre

Les **régions prennent certaines initiatives** de lutte contre le décrochage scolaire, par exemple :

- **~24m€ alloués à la lutte contre le décrochage** scolaire en RBC sur les 4 prochaines années
- **~9m€ supplémentaires débloqués** en Wallonie dans le cadre de la Garantie Jeunesse
- **Création d'une plateforme de coordination en ligne sur l'accrochage scolaire** en RBC comprenant notamment un recensement des acteurs et des informations sur les services de 1e ligne

… Néanmoins les retours des acteurs pointent vers la possibilité d'améliorer la coordination entre les régions et communautés

1. Opportunité **d'améliorer la coordinations des politiques au niveau central**
2. Opportunité **d'améliorer la coordination au niveau local** (province/Bruxelles puis commune) en mettant en place des **structures locales de coordination** qui intègrent les acteurs communautaires et les acteurs régionaux/des pouvoirs locaux
3. Opportunité de mieux **sensibiliser / équiper les agences de l'emploi** pour favoriser le raccrochage scolaire chaque fois que cela est possible

Retours convergents de certains acteurs du décrochage qui **estiment que les agences de l'emploi semblent généralement privilégier la mise à l'emploi par rapport aux objectifs de raccrochage scolaire,** même lorsque celui-ci pourrait avoir plus de sens en termes de bénéfice à long terme

« Les agences de l'emploi sont focalisées sur une mise à l'emploi la plus rapide possible et ont par ailleurs une connaissance limitée des mécanismes et des opportunités de raccrochage scolaire »

C. Les échanges automatiques de données entre la FWB et les régions – dans le respect du RGPD – pourraient être mutuellement bénéfiques

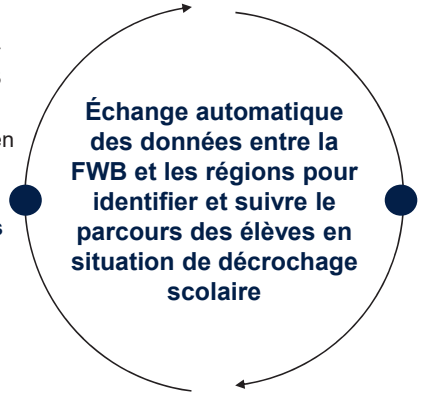
L'échange permettrait à la FWB :

De compléter les données actuelles des élèves en situation de décrochage (p. ex. éviter la double prise en charge de l'élève par la FWB et les organismes d'emploi)

D'améliorer l'accompagnement des élèves en permettant la coordination entre les « pilotes » (en FWB et hors FWB)

D'améliorer les statistiques du parcours des élèves (p.ex en corrigeant les taux de décrochage scolaire à la baisse sur base des élèves en formation ou en emploi ou ayant changé de localisation)

D'améliorer le pilotage grâce à des données plus précises sur le parcours de l'élève



L'échange permettrait aux régions :

D'améliorer l'accompagnement des jeunes vers la formation et/ou l'emploi en

- Identifiant proactivement les majeurs en situation de décrochage pour leur proposer une prise en charge
- Nominant un pilote de l'élève sur base d'un entretien avec son pilote précédent

De produire des statistiques démontrant la contribution des régions à la politique d'accrochage scolaire (p.ex. nombre de jeunes en situation de décrochage accompagné par les agences de l'emploi)

D'améliorer le pilotage régional de la gestion du décrochage scolaire grâce à des données plus précises sur le parcours de l'élève

À mettre en œuvre dans le strict respect des règles du RGPD et du droit à la vie privée

C. Exemple : En Flandre, le transfert automatique des données sur les décrocheurs vers le VDAB2 facilite l'identification et l'accompagnement approprié des jeunes décrocheurs

Données et fréquence

Données échangés entre région et communauté :

Identification de l'élève en situation de décrochage :

- Numéro de registre national ou numéro INSZ
- Nom et prénom
- Sexe
- Date de naissance

Date de désinscription

Historique des inscriptions

Données sur les diplômes de l'élève (base des données LED)

Fréquence d'échange des données :

Accès permanent du VDAB de manière continue de janvier à juin

Procédure du transfert des données

Sur base des données d'inscription « Discimus »[1], AGODI[3] :

- Détecte les élèves qui ne sont plus inscrits **dans une école secondaire** et ne sont pas encore inscrits **dans des établissements d'enseignement supérieur**
- Examine si ces élèves ont obtenu leur **diplôme de secondaire**
- Transmet **uniquement la liste des élèves qui ne l'ont pas obtenu au VDAB en tant que « jeunes quittant prématurément l'école »**

Les données d'inscription regroupe les élèves :

- **De toutes les écoles secondaires**
- **De SYNTRA Flandre**
- **De l'enseignement à domicile**

Base réglementaire

Parlement flamand confie une mission supplémentaire au VDAB de **proposer une offre adaptée aux jeunes qui quittent l'enseignement sans diplôme** (décret du 23 décembre 2016)

Soumission d'une demande à la Commission flamande de surveillance du trafic électronique des données administratives pour autoriser l'échange des données des jeunes ayant quitté prématurément l'école **entre l'AGODI, SYNTRA Flandre, l'AHOVOKS[4] et le VDAB dans le cadre du « plan Garantie jeunesse »** (Juillet 2017)

Décision favorable de la Commission flamande pour l'échange des données (Septembre 2017)

1. Discimus permet aux écoles, aux centres d'enseignement partiel et à l'agence des service de l'education (AgODi) de communiquer des données d'élèves
2. Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding, équivalent du Forem en Wallonie et d'Actiris à Bruxelles
3. Agentschap voor Onderwijsdiensten : Agence des services éducatifs
4. Agentschap voor Hoger Onderwijs, Volwassenenonderwijs, Kwalificaties en Studietoelagen: Agence pour l'enseignement supérieur, la formation des adultes, les qualifications et les bourses d'étude

Source : Vlaamse Toezichtcommissie voor het elektronische bestuurlijke gegevensverkeer Beraadslaging VTC nr. 30/2017 van 13 september 2017

D. i. L'offre de raccrochage scolaire est aujourd'hui insuffisante: Il existe une opportunité de développer le rôle de l'EPS dans la prise en charge du décrochage scolaire

L'EPS aujourd'hui

Objectif

Répondre aux besoins et demandes en formation en matière d'insertion professionnelle, sociale et culturelle

Public

Principalement majeurs[1] de tout âge et de tout parcours antérieur souhaitant reprendre une formation

~140.000 étudiants (dont ~30.000 de l'enseignement supérieur) accueillis dans 152 établissements

Prise en charge des jeunes élèves en décrochage

Les établissements d'EPS **accueillent déjà des jeunes élèves ayant décrochés de l'enseignement secondaire ordinaire…**

Cependant, les jeunes décrocheurs ne semblent actuellement représenter qu'une **petite partie du public de l'EPS** (l'EPS se concentre actuellement avant tout sur un public plus âgé)

Pistes potentielles

Lors des entretiens avec différents acteurs de l'accrochage, la question a émergé de manière répétée de savoir s'il serait **possible pour l'EPS de jouer un plus grand rôle dans la prise en charge des jeunes en situation de décrochage** (jeunes ayant décrochés depuis moins de 2 ans)

Deux idées ont en particulier été évoquées:

Mettre en place des mécanismes **d'orientation plus importants des jeunes en décrochage vers les programmes de l'EPS** par les autres acteurs de l'accrochage scolaire

Développer au sein de l'EPS les **programmes d'enseignement spécifiquement adaptés aux besoins des jeunes en décrochage** (remplissant les caractéristiques des programmes décrits sur les pages suivantes)

Investigation préliminaire de la pertinence de ces pistes d'actions potentielles en annexe

1 Possible d'accueillir des mineurs à partir de 15 ans à condition que l'élève suive au moins les 2 premières années de l'enseignement secondaire de plein exercice.
Source: Portail Enseignement de la FWB

D.i. Zoom sur l'EPS – L'EPS semble offrir plusieurs caractéristiques des programmes identifiés comme efficace contre le décrochage scolaire à l'international

PRÉLIMINAIRE

✗ N'existe que partiellement en EPS
✓ Existe en EPS

Caractéristiques identifiées à l'international	Existe en EPS	
Remise du jeune dans un **cadre scolaire** avec un « programme » adapté à ses besoins (p.ex. mélange de reprise partielle et progressive des activités en classe, méthodes et rythme d'apprentissage adaptés)	✓	
Modularité (qui peut dès lors être adapté à chaque élève) et **flexibilité** (p.ex., cours uniquement sur une demi-journée ou le soir) **du dispositif**	✓	
Mélange d'activités d'**enseignement** et d'activités « **non-scolaires** » (accompagnement individuel **socio-émotionnel** de l'élève, activités sportives et culturelles, activités en entreprise, …)	✓ ✗ ⚠	**Il n'existe pour le moment pas d'activités sportives et culturelles au sein de l'EPS qui est focalisé sur le volet enseignement ; il y a par contre des activités d'orientation**
Activités d'exploration permettant à l'élève d'**affiner puis de tester son projet (en classe comme en entreprise)** puis de s'y former (et, dans la plupart des cas, d'obtenir un diplôme reconnu)	✓	
Accompagnement individualisé au-delà de l'aspect pédagogique des jeunes éprouvant des difficultés	✓ ✗ ⚠	**A la discrétion des écoles**
Diplôme reconnu à la clé du programme		

Source: Entretiens d'experts

D.i. Zoom sur l'EPS – Il ne semble pas y avoir aujourd'hui de mécanisme d'orientation systématique à l'échelle des jeunes décrocheurs vers l'Enseignement de promotion sociale

1. L'Enseignement de Promotion Sociale, de l'avis même de plusieurs directeurs et acteurs de l'EPS, souffre d'un **manque de connaissance des autres acteurs du système éducatif et de l'orientation des jeunes décrocheurs** (« nous sommes les grands méconnus du système éducatif »)… qui ne pensent donc souvent pas à y orienter les jeunes décrocheurs
2. L'Enseignement de Promotion Sociale lui-même ne semble par réaliser **de travail proactif à l'échelle pour « trouver et attirer » les jeunes décrocheurs** (même si de nombreuses initiatives locales existent)
3. Certains accords sont **déjà mis en place entre l'EPS et les organismes régionaux de l'emploi et de la formation** pour orienter les demandeurs d'emploi vers l'EPS… mais, de l'avis même des acteurs régionaux rencontrés, l'orientation des régions vers l'EPS demeure relativement limitée, notamment du fait (a) des incitants financiers à « conserver » les élèves, (b) de l'objectif prioritaire de (re)mise rapide à l'emploi

D.i. Zoom sur l'EPS – Seules 33% des écoles de l'EPS offrent une formation amenant à un CESS

PRÉLIMINAIRE

Cours actuellement dispensés en EPS

- 341 Cours Techniques (80%) → Laboratoire d'informatique, Cartographie appliquée, Peinture sur tout textile, etc.
- 62 Cours Généraux (15%) → Français, Sciences naturelles, Développement personnel, etc.
- 27 Cours de Pratique Professionnelle (5%) → Pratique cuisine, Fleuriste, Petite maçonnerie décorative, etc.

Cours pour obtenir le CESS

- 49 Écoles les offrent (33%)
  - Hainaut: **19 écoles**
  - Liège: **12 écoles**
  - Bruxelles-Capitale: **11 écoles**
  - Namur: **3 écoles**
  - Brabant-Wallon: **2 écoles**
  - Luxembourg: **2 écoles**
- 102 Écoles ne les offrent pas (67%)

Les écoles n'offrant pas la possibilité d'obtenir un CESS **offrent plusieurs autres titres** qui tombent dans une de ces catégories:

Titres **correspondants à ceux de l'enseignement de plein exercice** (autres que CESS)

Titres **spécifiques à l'EPS** (p.ex. titres répondant à une demande d'entreprises)

Certification **par unités d'acquis d'apprentissage** (p.ex. certification coiffeur.euse)

Titres relatifs **à l'EPS en alternance** (formation à 40% en entreprise et 60% en école)

Observations

En FWB, **49 écoles d'EPS (33%) offrent la section** « complément de formation générale en vue de l'obtention du certificat correspondant au certificat d'enseignement secondaire supérieur »

Cette section se compose de **680 périodes de cours** dont:

- **600 périodes** pour différentes unités d'enseignements **sous forme de cours** (maths, français, sciences humaines, etc.)
- **80 périodes** pour l'unité d'enseignement **« épreuve intégrée »** qui, **si réussie avec le reste des UE**, permet à l'étudiant d'obtenir **son diplôme CESS**

D.i. Zoom sur l'EPS – Pistes potentielles d'enrichissement de l'offre d'EPS

PRÉLIMINAIRE NON-EXHAUSTIF

Points potentiels d'amélioration	Pistes potentielles (idées initiales qui nécessiteraient une investigation spécifique)
A **Nombre limité de jeunes décrocheurs qui s'inscrivent en EPS** du fait (1) du manque de visibilité de l'offre EPS auprès des jeunes eux-mêmes et de ceux qui les orientent, (2) de l'absence actuelle de mécanisme plus proactif d'orientation des jeunes vers l'EPS	▪ Mieux orienter systématiquement les élèves en situation d'absentéisme vers l'EPS ▪ **Mieux (in)former** les acteurs de la lutte contre le décrochage en FWB sur **l'existence et les possibilités de formation en EPS** ▪ Mettre en place des incitants et initiatives pour que les organismes régionaux de l'emploi et les organismes d'orientation (par ex. CEFO) orientent mieux les jeunes pour lesquels cela fait du sens vers l'EPS
B **Portes d'entrées limitées et contraignantes** pour les jeunes en situation de décrochage scolaire qui pourraient rejoindre un établissement d'EPS	▪ **Développer l'offre de formation** menant à une certification d'enseignement secondaire (en partic. le CESS) dans les établissements d'EPS (via des encouragements/incitants) ▪ Développement de **programmes et/ou certifications spécifiques** répondant aux besoins des décrocheurs ▪ Allégement / flexibilisation **des conditions d'accès à l'EPS** (par ex. meilleures équivalences ou prises en compte des apprentissages antérieurs) ; Meilleure préparation/accompagnement des étudiants aux tests d'entrée
C **Manque d'activités non strictement académiques (culturelles, sportives, etc)** qui ont fait dans d'autres dispositifs d'accrochage pour remotiver les jeunes concernés	▪ Considérer **la mise en place de partenariats** avec des **acteurs du monde associatif et culturel** pour offrir ce type d'activité en conjonction avec les unités d'enseignement EPS ▪ Envisager **l'utilisation d'une partie des moyens existants** ou prévoir des **moyens nouveaux pour intégrer ce type d'activités aux programmes d'EPS**
D **Suivi individualisé** des élèves en difficultés améliorable malgré **l'existence d'un suivi principalement pédagogique** avec des **ressources limitées**	▪ Chercher des ressources ou mieux mobiliser les ressources existantes pour mettre en place un **suivi holistique des élèves**

D. ii. L'offre de raccrochage scolaire est aujourd'hui insuffisante: une option pourrait être de mobiliser les ressources régionales pour développer des dispositifs d'accrochage scolaire innovant

Exemples de dispositifs existant à l'étranger

Les Ecoles de la Deuxième Chance

École aidant les décrocheurs à définir leur **projet professionnel** en combinant (1) un **cadre scolaire adapté** pour remettre à niveau sur les savoirs de base, (2) des périodes de **stage en entreprise** et (3) des **activités culturelles et sportives**

Accompagnement individualisé avec un référent accompagnant chaque jeune et **flexible** avec une durée allant de 4 à 18 mois

Les Centres d'Education des Adultes

Formation diplômante pour les jeunes décrocheurs désirant obtenir un diplôme d'études secondaires

Accompagnement individualisé au sein de classes réduites

Parcours à la carte (p.ex., durée et rythme de la prise en charge dépendant du jeune, cours du soir, temps partiel)

L'Année de Préparation à l'Emploi

Accueil de jeunes décrocheurs au sein de l'**enseignement professionnel** pendant un an afin de les aider à **trouver leur orientation** et **se former au métier choisi**

Alternance de **périodes à l'école avec un suivi personnalisé et une grande flexibilité** (p.ex., programme allégé, changement possible de filière) et de **stages en entreprise** afin de tester le projet du jeune

Certification obtenue à la fin de l'année et possibilité d'obtenir un **certificat d'études secondaires**

Sources : Charte des E2C, reseau-E2C.fr, Ministère de l'éducation nationale, Ministère du travail, de l'emploi et de l'insertion
« Le raccrochage scolaire au Québec », le discours de jeunes adultes québécois inscrits en Centres d'éducation aux adultes
Schulerfolg Sichern Programm, Ministères de l'éducation et du travail allemands

Serait-il envisageable d'imaginer le **développement de dispositif de ce type au niveau régional** dans la mesure où :

Les régions sont, au final, celles-qui **doivent prendre en charge les conséquences du décrochage scolaire**

La FWB ne dispose pas de **ressources financières propres** et fait actuellement face à une situation financière plus complexe

Contenu de ce chapitre

1 : Rémunération, incitants et obstacles à la formation

2 : Conditions d'accès et préparation à l'alternance

3 : Appariement entre l'offre et la demande de stage pour les apprenants en alternance

4 : Contrat d'alternance unique

5 : Accompagnement individualisé des apprenants

6 : Lutte contre le décrochage scolaire

7 : Sens et conditions de travail

Messages clés : Sens du travail et des conditions de travail

A **Sens du travail**

Le **sens lié au travail est un élément de plus en plus déterminant** dans le choix de carrière et de formations des jeunes, hors pour de nombreux métiers en pénurie, les employeurs peinent à **articuler un sens aux emplois proposés** et/ou à le communiquer, causant en partie la « pénurie d'apprenants ».

Les **causes expliquant en partie les difficultés** à attirer des apprenants vers les métiers en pénurie rapportées sont :

- **Un manque de sens et d'opportunités d'épanouissement** dans certaines formations et métiers ne répondant pas aux revendications de la nouvelle génération
- **Des faiblesses dans l'articulation du sens des emplois/formations** proposés aux potentiels futurs apprenants de ces formations et futurs emplois
- **Une méconnaissance des apprenants** sur les caractéristiques et les réalités des métiers en question et manque de communication par les secteurs

Certaines **actions potentielles ont été identifiées** par les acteurs telles que :

- Travailler avec les secteurs pour **faire évoluer les métiers et les redéfinir** pour leur donner davantage de sens
- **Mieux définir et communiquer le sens que donnent ces métiers** aux apprenants afin d'aider ceux-ci à en comprendre leur sens et utilité dans la société – via notamment une valorisation des métiers STEM

B **Conditions de travail**

La question des **« conditions de travail » est un des facteurs explicatifs les plus souvent cités** par les acteurs comme « **cause racine » de la difficulté à attirer suffisamment d'apprenants** dans les métiers en pénurie et, plus généralement, dans les formations qualifiantes (en particulier techniques)

Ainsi, les **conditions de travail de certains secteurs / métiers apparaissent insuffisamment attractives** sur une ou plusieurs dimensions, telles que (1) une **rémunération** assez faible, (2) une **flexibilité** limitée, (3) un **rythme vie-travail** peu équilibré, (4) des **méthodes de management** améliorables ou (5) la **pénibilité physique**

La **perception négative des conditions de travail** dans certains secteurs / métiers repose **sur une réalité rencontrée** dans ces métiers, mais également **sur un manque de/une mauvaise communication** des secteurs / métiers.

Plusieurs **pistes d'actions potentielles** ont été rapportées, telles que :

- **Ouvrir des chantiers sectoriels** avec les secteurs quant à **l'amélioration des conditions de travail** (p.ex. sur flexibilité des horaires, méthodes managériales, rémunération), notamment en commençant par une objectivation des conditions de travail
- **Mettre en place des initiatives sectorielles afin d'évaluer et potentiellement améliorer la perception des secteurs / métiers** pour lesquels il y a une perception problématique des conditions de travail – Voir *Partie VII. Chapitre 2a. / 2b.* **« Promotion et image des métiers et formations »** et **« Orientation vers la formation »**

A. Sens du travail – Le sens lié au travail est un élément de plus en plus déterminant dans le choix de carrière et de formations des jeunes

Préférences relatives des jeunes interrogés sur leurs attentes vis-à-vis du monde du travail

Enquête réalisée par les JOC après entretiens de ~70 belges francophones

Retour des élèves/apprenants et acteurs du milieu[1]

90% seraient prêts **à échanger une partie de leurs revenus** contre une plus grande signification au travail

80% préfèreraient avoir un **patron qui les aide à trouver un sens au travail** plutôt que de recevoir une augmentation de salaire

50% trouvent que leur **travail a un certain sens aujourd'hui**

> *Aujourd'hui, les **jeunes veulent du sens et se sentir bien dans ce qu'ils font.** Le salaire est beaucoup moins important qu'avant. Ils semblent prêts à gagner peu et vivre plus simplement, **tant qu'ils apprennent, évitent la routine et construisent quelque chose qui a du sens pour eux***

> *Les jeunes ont bien conscience qu'ils doivent travailler, mais ils veulent **pouvoir déterminer les conditions de leur employabilité**. Ils sont prêts à vivre pour leur travail si c'est **quelque chose qui colle avec leurs idéaux et qui leur permet de travailler à un modèle de société plus en lien avec leurs principes.** Ils pensent particulièrement à la **transition écologique et l'impact dans leur communauté***

> *On remet en question le principe d'auto-exploitation et la société capitaliste de performance et de consommation, qui ne gère pas durablement les ressources humaines et naturelles. **L'expérience et l'accomplissement du sens comptent parmi les critères essentiels dans le choix d'un emploi***
>
> LE SOIR *2 septembre 2022*

1. Judge et al., The relationship between pay and job satisfaction: A meta-analysis. Journal of Vocational Behavior, 2010

Source: Rapport 2018 des Jeunes Organisés & Combatifs « Qu'attendent les jeunes en matière de travail? »; Le Soir, 2 septembre 2022 « Dans LéNA cette semaine: le «quiet quitting», la nouvelle tendance au travail »

A. Sens du travail – Pour de nombreux métiers en pénurie, les employeurs peinent à articuler un sens aux emplois proposés et/ou à le communiquer, causant en partie la « pénurie d'apprenants »

Le « manque de sens » explique en partie les difficultés à attirer des apprenants vers les métiers en pénurie

Causes rapportées par les différents acteurs

Manque de sens et d'opportunités d'épanouissement dans certaines formations et métiers ne répondant **pas aux revendications de la nouvelle génération**

> *Les Belges, aujourd'hui plus qu'hier, cherchent à **décrocher un emploi qui a du sens pour eux**. (…) **Certains métiers ne leur permettent pas actuellement de s'épanouir et ne proposent que des tâches de routine, sans vision globale ni impact sur la société***

Faiblesses dans l'articulation du sens des emplois/formations proposés aux potentiels futurs apprenants de ces formations et futurs emplois

> *La société à aussi un rôle à jouer dans la **vulgarisation des réalités de ces métiers,** particulièrement ceux en pénurie, et **dans la création de sens pour ceux-ci***

Méconnaissance **des apprenants sur les caractéristiques et les réalités des métiers en question** et manque de communication par les secteurs

> *On note un **manque d'intérêt des apprenants à bien comprendre certains métiers**. Les jeunes s'en font une image, souvent basée sur des stéréotypes ou la culture populaire*

Exemples d'actions potentielles dans ce domaine

Opportunités identifiées par les différents acteurs

Travailler avec les secteurs pour **faire évoluer les métiers et les redéfinir pour leur donner davantage de sens**

> *Certains secteurs ne pourront pas continuer à opérer comme ils le font aujourd'hui et **seront appeler à évoluer et à se redéfinir***

Mieux définir et communiquer le sens que donnent ces métiers aux apprenants afin d'aider ceux-ci à en comprendre leur sens et utilité dans la société – via notamment une valorisation des métiers STEM

Voir *Partie VII. Chapitre 2a. / 2b.* **« Promotion et image des métiers et formations »** et **« Orientation vers la formation »**

> *Les entreprises doivent faire du **marketing** pour montrer qu'elles offrent de beaux jobs, qui **donnent du sens**. Un maçon permet que le bâtiment soit moins énergivore, il travaille pour l'environnement, la planète. Il faut le dire !*
>
> L'Echo 22 juin 2022

Sources: L'Echo, 22 juin 2022 « Mais pourquoi ces 141 métiers cherchent-ils désespérément des travailleurs? » | La Libre, 27 juin 2022 « Ces Belges en quête de sens dans leur travail: "Si je ne partais pas, j'allais être complètement dégoûtée de l'architecture. C'était presque devenu un job alimentaire" »

B. Conditions de travail – Dans un contexte de « pénurie d'apprenants », le problème est parfois davantage lié à l'attractivité des métiers en eux-mêmes qu'aux formations et compétences requises pour y accéder

NON EXHAUSTIF

Les conditions de travail difficiles compliquent l'attraction des talents dans certains secteurs / métiers

Les conditions de travail dans certains secteurs / métiers **peuvent être insatisfaisantes**

> Quand ils énoncent leurs priorités au travail, ils parlent **d'autonomie, de quête de sens, de culte de l'instant présent, mais pas de devoir moral, ni de sacrifices**. Ils ne veulent pas s'user au quotidien avec l'espoir de lendemains qui chantent en fin de carrière, comme le faisaient leurs aînés
>
> Le Monde 23 janvier 2022

Ces conditions de travail, ou leur perception négative peuvent rendre structurellement difficile **l'attraction de talents dans certains secteurs**, p.ex.

- **HORECA**
- **Soins de santé**
- **Construction**

Les conditions de travail de certains secteurs / métiers peuvent être insatisfaisantes sur plusieurs dimensions

1 Rémunération assez faible

> On fera ce qu'on veut pour améliorer ceci ou cela, mais dans certains secteurs / métiers, si l'on veut que les jeunes se réintéressent et que l'on puisse recruter, **il va falloir augmenter les salaires et offrir plus de stabilité contractuelle** à la nouvelle génération

2 Flexibilité limitée

> Les jeunes déjà au travail attendent de leur employeur de la **flexibilité à plusieurs égards, ce qui n'est bien souvent pas le cas en HORECA ou en construction**. Ainsi, la plupart d'entre eux espèrent avoir des **horaires flexibles**. Par exemple, les jeunes voient l'intérêt de travailler davantage une semaine, et moins la suivante. Ils veulent aussi pouvoir faire du **télétravail** s'ils le désirent pour ainsi réduire **leur temps de déplacement**.

3 Rythme vie-travail peu équilibré

> Il va falloir une réforme du modèle de travail dans certains métiers. Je pense notamment au secteur HORECA **aux horaires de travail impossible**. Je ne crois pas que cela saura durer. Les jeunes ne sont plus attirés pas de telles conditions de travail. Les choses devront finir par changer. **Les heures supplémentaires, le travail de nuit ou les week-end, tout ça c'est du passé**

4 Méthodes de management

> Une réforme du **rapport à la hiérarchie sera à effectuer dans plusieurs milieux**. La nouvelle génération s'attend a **d'excellentes dynamiques de travail** et à un rapport aux patrons décomplexé. Les jeunes veulent aujourd'hui être **valorisés peu importe leur poste, expérience, etc.**

5 Pénibilité physique

> Les jeunes sont aussi beaucoup **moins tolérants à la pénibilité physique** (e.g., tâches lourdes, travail en extérieur, etc.); je pense notamment au secteur de la construction.

Sources: Entretiens | Rapport FIT "Les attentes des jeunes vis-à-vis du travail après la pandémie" , 2022 | Le Monde, 23 Janvier 2022 "Le rapport des jeunes au travail, une révolution silencieuse" | L'Avenir, 25 octobre 2021 "Les jeunes veulent un boulot plus flexible"

B. Conditions de travail – La perception négative des conditions de travail dans certains secteurs / métiers repose sur une réalité rencontrée dans ces métiers, mais également sur un manque de/une mauvaise communication des secteurs / métiers

NON EXHAUSTIF

Cause de la perception négative des conditions de travail dans certains secteurs / métiers

Conditions de travail de certains métiers **objectivement difficiles** (e.g., horaires exigeants, manque d'équilibre travail-vie personnelle, aucune flexibilité, pénibilité physique, faibles salaires, etc.)

> *Les jeunes, et les moins jeunes d'ailleurs, ne sont plus intéressés par les métiers aux conditions de travail très difficiles.* ***On pense aux horaires exigeants en HORECA ou au travail physique dans la construction; il y un intérêt affaibli par rapport à la réalité de certains métiers***

Problème de perception/méconnaissance des **conditions de travail réelles** par la société et les futurs apprenants, **notamment concernant la rémunération**, parfois due à la « frilosité » de certains secteurs / métiers de communiquer sur ces sujets

> *On ne* ***communique jamais aux jeunes les informations relatives aux salaires des électriciens ou des bouchers****. Et si même on vient à leur communiquer des informations, ce sont toujours des barèmes standardisés, et on prend toujours le bas de l'échelle. Dans bien des cas, la réalité est au-dessus du barème, et ça, les jeunes ne le savent pas*

Piste d'actions potentielles (exemples illustratifs)

Ouvrir des chantiers sectoriels avec les secteurs quant à l'**amélioration des conditions de travail** (p.ex. sur flexibilité des horaires, méthodes managériales, rémunération), notamment en commençant par une **objectivation des conditions de travail**

Exemple d'initiative: Des incitants financiers pour les métiers en pénurie en Belgique

A partir du 1er septembre 2022, un chômeur de longue durée **pourra conserver 25 % de son allocation pendant trois mois s'il occupe un emploi en pénurie** ou trouve un poste dans une autre région

Mettre en place des initiatives sectorielles afin d'évaluer et potentiellement améliorer la perception des secteurs / métiers pour lesquels il y a une perception problématique des conditions de travail

Voir *Partie VII. Chapitre 2a. / 2b.* **« Promotion et image des métiers et formations »** et **« Orientation vers la formation »**

Sources: Entretiens | Rapport 2022 Fit "les attentes des jeunes vis-à-vis du travail après la pandémie"

Partie VII.

Chapitre 1b.

Employeurs, secteurs et partenaires sociaux

Cadre d'analyse de l'Etat des lieux

Objet du présent Chapitre

3. Système, structure & ressources

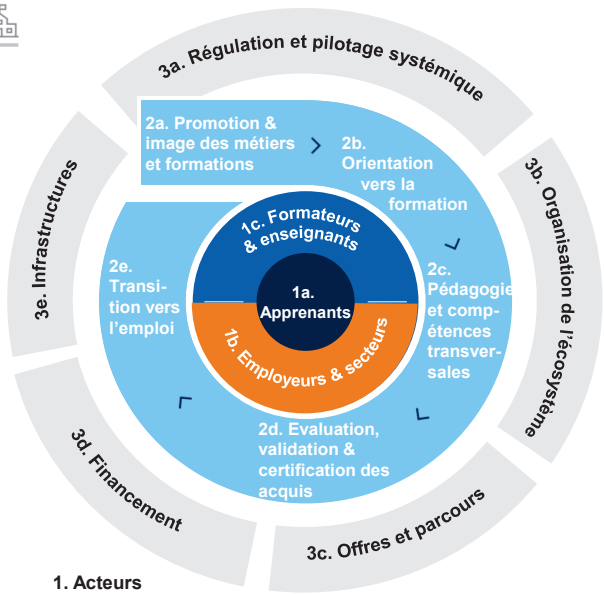
(a) Régulation et pilotage systémique
- Instances de gouvernance et modalités du pilotage du système
- Mécanismes d'évaluation / approche qualité au niveau macro (bassin/secteur) et au niveau de chaque opérateur
- Accréditation & évaluation des opérateurs de formation
- Rôles et implications des acteurs dans la gouvernance

(b) Organisation de l'écosystème
- Périmètre de compétence entre différents niveaux de pouvoir
- Acteurs de l'écosystème (répartition des rôles, objectifs, gouvernance, etc.)
- Accords de coopération & partenariats, et leur régulation

(c) Offres & parcours
- Structure & définition de l'offre et des parcours (types, durée, curriculum, options, débouchées, profils)
- Pertinence de l'offre au regard des besoins sociétaux (de société, des employeurs, des futurs métiers, etc.)
- Contenu et qualité des formations, référentiels, profils formation, dossier pédagogique
- Articulation et fluidité des parcours de formation

(d) Financement
- Sources, montants et mécanismes de financement des différents acteurs et formations
- Modalité d'utilisation des fonds

(e) Infrastructures
- Disponibilité des infrastructures et technologies pour l'enseignement et la formation
- Gestion et mutualisation des infrastructures



2. Parcours de l'apprenant

(a) Promotion & image des métiers et formations
- Promotion et accès à l'information sur les opportunités de formation et des métiers

(b) Orientation vers la formation
- Aide au choix et orientation vers la formation la plus adéquate
- Prérequis et mécanismes de sélection (motivation, évaluation des compétences de bases)
- Accompagnement (vers centres, écoles, employeurs)

(c) Pédagogies, compétences transversales et savoir-être
- Canaux de formation (écoles/ centres, en ligne / présentiel etc.)
- Modalité d'organisation (durée, rythme, méthodes et ressources pédagogiques, duale/triale, etc.)
- Méthodes pédagogiques
- Innovation pédagogique (digitalisation, hybridation des parcours, classe inversée etc.)
- Compétences transversales et savoir-être

(d) Evaluation, validation et certification des acquis
- Procédures et gouvernance des certifications (y.c. équivalences)
- Evaluation / validation des compétences de la formation et expériences professionnelles
- Reconnaissance des certifications sur le marché du travail et dans le système d'enseignement / formation

(e) Transition vers l'emploi
- Accompagnement post–formation
- Mise en correspondance avec les employeurs

1. Acteurs

(a) Apprenants
- Capacités, sens et motivation (sens de l'apprentissage)
- Accompagnement de l'apprenant durant la formation
- Incitants (financiers & non–financiers) à la formation ; rémunération

(b) Employeurs, secteurs et partenaires sociaux
- Niveau d'implication dans la formation (par ex., en alternance, stage, mise à disposition de ressources, équipements, formateurs, etc.)
- Implication dans la gouvernance de l'écosystème
- Incitants à la participation à la formation

(c) Formateurs et enseignants
- Organisation du travail
- Statut et carrière
- Formation et développement professionnel

Contenu de ce chapitre

Constats relatifs à l'alternance

1.1 : La participation des employeurs à l'alternance et l'ouverture de places de stage

1.2 : L'information et la promotion de l'alternance auprès des employeurs

1.3 : La question de l'(in)suffisance des incitants et / ou obligations réglementaires pour promouvoir la participation des employeurs dans les programmes d'alternance

1.4 : La procédure d'agrément et les conditions d'accès pour accueillir un apprenant en alternance

1.5 : La question des tuteurs

1.6 : Les modalités d'organisation de l'alternance

2. Constats transversaux

Messages clés : Constats relatifs à l'alternance (1/3)

« Pénurie d'apprenants », motivation et compétence à l'entrée des candidats apprenants en alternance. Le manque de préparation et/ou de motivation des apprenants en alternance, la maîtrise (insuffisante) des compétences de base ainsi que des savoir-être et codes professionnels, la « qualité » moyenne des candidats à l'alternance ainsi que leur orientation mal informée vers l'alternance et/ou le métier sont parmi les principaux obstacles cités par les employeurs comme frein à leur participation à l'alternance. Ces points sont traités dans d'autres chapitres : Voir *Partie VII. Chapitre 1a.* **« Apprenants »** & Voir *Partie VII. Chapitre 2a. / 2b.* **« Promotion et image des métiers et formations** » **et « Orientation vers la formation »**

Une participation hétérogène des secteurs à l'alternance est observée, ouvrant une opportunité d'actions spécifiques en concertation avec les secteurs / employeurs concernés (le cas échéant, via les fonds sectoriels), et distinctes en fonction des dynamiques régionales. En particulier le taux de participation à l'alternance est plus faible au sein (i) des grandes entreprises (5-10% des entreprises de plus de 50 travailleurs participant à l'alternance vs ~33% en France et ~60% en Allemagne), (ii) du secteur public, qui accueille <1% des apprenants en alternance (et où les règles relatives à la gestion des ressources humaines sont encore souvent un obstacle à la participation à l'alternance). Certains acteurs mentionnent l'opportunité potentielle d'agir par le biais d'accords structurels avec ces employeurs (potentiellement plus efficaces que des initiatives individuelles pour un apprenant ou un accord bilatéral avec un seul opérateur).

Information et promotion de l'alternance. Le déficit d'informations identifié comme un des principaux points de douleur des employeurs en ce qui concerne l'alternance : d'un côté, la complexité de l'écosystème (multiplicité des acteurs impliqués dans la formation, complexité des processus etc.), de l'autre, le manque d'informations et la décentralisation des informations sont des défis pour les employeurs. La promotion de l'alternance auprès des employeurs apparaît par ailleurs sous-optimale d'après les retours des acteurs (la mise en place de coachs sectoriels est une initiative qui va dans le bon sens mais qui reste trop confidentielle).

Incitants financiers et non financiers. Pour la majorité des profils d'apprenants en alternance, l'employeur contribue à environ deux tiers de la rétribution totale perçue par l'apprenant. Selon l'OIT, de manière générale, l'augmentation de la productivité du jeune durant la période d'alternance mène à un avantage net pour l'employeur dès la 3e année de formation. D'après l'enquête des bassins IBEFE, un employeur sur deux estime que l'apprenant devient productif en moins d'un an. Sur trois ans, une analyse quantitative préliminaire semble indiquer qu'un apprenant en alternance en RBC et en Wallonie rapporterait plus que ce qu'il ne coûte à son employeur: Cette conclusion dépend cependant fortement des hypothèses prises en termes de productivité des apprenants. De nombreux mécanismes d'incitations financières sont déjà en place mais ils sont peu lisibles et les démarches administratives sont complexes. De manière générale, la comparaison internationale indique que:
(a) les pays où l'alternance est la plus développée (Allemagne/Suisse/Autriche) accordent généralement peu ou pas d'incitants spécifiques aux employeurs pour leur participation à l'alternance,
(b) les pays qui essaient de développer l'alternance sont ceux qui recourent le plus à des incitants financiers pour les employeurs,
(c) les retours d'expérience internationale pointent vers des effets modérés potentiels des incitants sur la participation à l'alternance des employeurs (effets qui dépendent en outre de l'interaction des incitants mis en place avec le reste du dispositif d'alternance).
De manière générale, les retours d'employeurs n'indiquent pas qu'une augmentation des incitations financières changerait la donne (« Il faut d'abord corriger la base et notamment l'information et la promotion de l'alternance ») même si elle pourrait jouer un rôle auprès d'une partie des employeurs.

Messages clés : Constats relatifs à l'alternance (2/3)

Procédure d'agrément et conditions d'accès. L'actuelle procédure d'agrément apparaît relativement efficace et en ligne avec les autres pays (ni beaucoup plus stricte ni significativement moins rigoureuse): elle ne ressort pas comme un point de douleur (ni un domaine d'action) prioritaire sur base des entretiens et focus groupes organisés dans le cadre de ce projet. Plus généralement, l'expérience des apprenants en entreprise apparaît globalement positive (quelques abus subsistent encore). Bien que minoritaires, ces abus ont des effets négatifs importants au niveau individuel et sur le développement de l'alternance en général (image négative). Le durcissement des conditions d'agrément n'est pas vu comme une solution à ces abus par une majorité des acteurs (notamment car cela constituerait un frein supplémentaire au développement de l'alternance), lesquels privilégient plutôt de meilleures mesures d'accompagnement / information associées à des sanctions « ex post » en cas d'abus constatés.

Le défi de l'augmentation de la participation des employeurs à l'alternance en Wallonie et à Bruxelles renvoie à plusieurs dimensions qui devront être adressées, notamment à (1) la capacité à réduire le taux de décrochage et assurer un niveau de compétences, de maturité et de motivation suffisant des candidats à l'alternance, (2) au manque de culture historique et d'écosystème d'alternance au sein du monde du travail en Belgique francophone, (3) au niveau hétérogène de structuration des secteurs, (4) au ratio coût / bénéfice plus faible et les obstacles plus importants dans l'accès à l'alternance pour certains employeurs (notamment les T-PME) et/ou secteurs, (5) à la spécificité des tissus économiques wallon et bruxellois (voir paragraphe suivant), (6) aux attentes (jugées par certains) irréalistes d'une partie des employeurs / secteurs (au regard de ce qu'il est raisonnable d'attendre professionnellement d'un jeune de 15-16 ans) et (7) à l'importance des dispositifs d'emplois aidés en Wallonie et à Bruxelles (qui rendent « moins intéressant » le recours à l'alternance pour une partie des employeurs), (8) à l'appariement effectif entre offre et demande de stage en alternance, (9) la valorisation des employeurs qui jouent un rôle plus important que la moyenne dans la formation initiale des travailleurs. Développer l'alternance à l'échelle nécessitera d'apporter des réponses concrètes sur ces différents éléments pour « débloquer » la participation des employeurs à l'alternance.

En ce qui concerne les spécificités du tissu économique, les analyses factuelles amènent cependant à nuancer son poids comme facteur explicatif. Si le niveau plus faible de la demande totale d'emploi en Wallonie et à Bruxelles (par rapport à l'Allemagne p. ex.) peut expliquer une demande globale moins forte pour les stagiaires en alternance, il convient de noter que ni une répartition sectorielle différente, ni des différences en termes de distribution de la taille des entreprises ne sont à elles-seules suffisantes pour expliquer la différence de développement de l'alternance en comparaison aux autres pays européens où l'alternance est plus développée. A contrario, dans un contexte de développement limité de l'alternance dans l'enseignement supérieur, la prévalence d'une demande d'emploi plus fortement centrée sur les diplômés du supérieur en Wallonie et à Bruxelles est un facteur explicatif significatif (voir *Section 1.1.G* **« Opportunité de développer l'alternance dans le supérieur »**).

Messages clés : Constats relatifs à l'alternance (3/3)

Tuteurs. Les retours des acteurs sur le rôle d'accompagnement des tuteurs sont globalement positifs mais des défis liés à leur formation et au suivi universel persistent. Les conditions d'accès au tutorat sont moins strictes en Wallonie et en RBC que dans d'autres systèmes. Cependant, la majorité des acteurs rencontrés plaident pour un renforcement de l'accompagnement et d'éventuelles sanctions « ex post » en cas de manquement plutôt qu'un durcissement des conditions d'accès au tutorat. Le manque de reconnaissance des tuteurs et la charge administrative liée à la fonction semblent également être des freins au développement de l'alternance.

Modalités d'organisation. Une partie des employeurs expriment la souhait de pouvoir diversifier la répartition du temps entre périodes de formation en centre et périodes de travail (p.ex., organiser l'alternance par blocs de semaines/mois plutôt que par jour au sein d'une même semaine).

Collaboration entre tuteur et accompagnateur de l'opérateur de formation – Voir *Partie VII. Chapitre 1a.* **« Apprenants » Section** *« Accompagnement ».*

Coordination entre formateurs en centre et tuteurs – Voir *Partie VII. Chapitre 1c.* **« Formateurs et enseignants »**

Implication des entreprises dans l'évaluation des apprenants – Voir *Partie VII. Chapitre 2d.* **« Evaluation, validation et certification des acquis »**

Les retours des employeurs mettent en avant plusieurs pistes pour faire décoller leur offre de places en alternance

Sur base d'études disponibles et de groupes de discussions réalisés entre mai et septembre 2022

▪ **Limiter le nombre d'interlocuteurs pour accompagner les employeurs dans leurs démarches** (« L'écosystème est trop complexe et on ne sait pas où trouver les informations »)	» *Voir sous-section* ***« Information & promotion de l'alternance auprès des employeurs »***
▪ **Organiser une campagne de promotion de l'alternance pour remplacer l'image de « filière de relégation » et attirer davantage de profils de qualité**	» *Voir Partie VII. Chapitre 1a.* ***« Apprenants »*** *» + Voir Partie VII. Chapitre 2a. / 2b.* ***« Promotion et image des métiers et formations »*** ***et « Orientation vers la formation »*** *+ Sous-section* ***« Information & promotion de l'alternance auprès des employeurs »***
▪ **Améliorer l'orientation des jeunes afin de réduire significativement l'abandon en tout début de formation** (« Les semaines d'orientation mises en place dans quelques centres apportent énormément de valeur : au bout de 5 jours, les jeunes savent si le métier est fait pour eux »)	» *Voir Partie VII. Chapitre 2a. / 2b.* ***« Promotion et image des métiers et formations »*** ***et « Orientation vers la formation »***
▪ **Reconnaître et mieux valoriser le rôle des tuteurs au sein des employeurs** (« par exemple, via le paiement d'une prime »)	» *Voir Partie VII. Chapitre 2e.* ***« Accompagnement vers l'emploi »*** *+ Sous-section* ***« Tuteurs »***
▪ **Simplifier le système de primes** (« Moins de paperasse et moins d'énergie à déployer pour recevoir les primes »)	» *Voir sous-section* ***« (In)suffisance des incitants et / ou obligations réglementaires»***
▪ **Développer l'alternance dans l'enseignement supérieur, en particulier pour les secteurs qui ont besoin de main d'œuvre hautement qualifiée** (par ex., chimie, pharmacie)	» *Voir Partie VII. Chapitre 3c.* ***« Offres et parcours »***
▪ **Améliorer la réactivité des opérateurs de formation pour créer (ou élargir) leurs programmes de formation, notamment pour certains métiers en pénurie** (p.ex. pour le métier de pisciniste)	» *Voir Partie VII. Chapitre 3c.* ***« Offres et parcours »***

Contenu de ce chapitre

1. Constats relatifs à l'alternance

1.1 : La participation des employeurs à l'alternance et l'ouverture de places de stage

1.2 : L'information et la promotion de l'alternance auprès des employeurs

1.3 : La question de l'(in)suffisance des incitants et / ou obligations réglementaires pour promouvoir la participation des employeurs dans les programmes d'alternance

1.4 : La procédure d'agrément et les conditions d'accès pour accueillir un apprenant en alternance

1.5 : La question des tuteurs

1.6 : Les modalités d'organisation de l'alternance

2. Constats transversaux

Messages clés : Participation des employeurs à l'alternance en Wallonie et RBC

	Messages clés	Données
A	**1 employeur sur 3** est agréé pour former des apprenants en alternance	39% des Unités d'Etablissement en Wallonie sont agréées par les opérateurs de formation, (8% en RBC pour l'EFP/SFPME) ; 55% forment effectivement des apprenants en Wallonie[1]
B	**17% des employeurs** en Belgique ont recours à l'alternance, et environ **1 employeur sur 5** en Wallonie	17% des employeurs participent à la formation en alternance en Belgique; en Wallonie 19% des employeurs dont 74% n'accueillent qu'un apprenant à la fois[2]; *absence de données pour la RBC*
C	**L'alternance est concentrée dans 3 secteurs**	Le commerce, la construction et l'alimentation forment 60% des apprenants en alternance[4]
D	**Les entreprises de plus de 50 employés participent relativement peu à l'alternance**	Entre 5 et 10% des apprenants en alternance sont en formation au sein d'entreprises de plus de 50 travailleurs[3] (vs 33% en France et 57% en Allemagne)
E	**Le secteur public participe très peu à l'alternance en Wallonie et à Bruxelles**	Une minorité de villes, communes et CPAS forment en totalité ~100 apprenants en alternance[5]
F	**Les différences en termes de types d'employeurs n'expliquent pas majoritairement le faible développement de l'alternance en Wallonie et à Bruxelles**	Les particularités Wallonne et Bruxelloise en termes de répartition des tailles d'employeur, de part du secteur public dans l'emploi ou de composition sectorielle ne peuvent expliquer qu'une partie limitée de la différence en termes de développement de l'alternance avec d'autres pays, comme l'Allemagne ou l'Autriche
G	**Développer l'alternance à l'échelle requiert des réponses concrètes pour « débloquer » la participation des employeurs à l'alternance**	Augmenter la participation des employeurs à l'alternance en Belgique Francophone nécessiterait de mettre en place un plan d'action qui adresse les différents freins et facteurs explicatifs de leur faible participation à l'alternance à l'heure actuelle

1. Données OFFA (# d'UE agréées en 2022); Données IWEPS (# d'UA en Wallonie en 2020); Données IBSA (# d'UA en RBC en 2020) | 2. Enquête réalisée en 2016 par le Syndicat National des Indépendants (SNI) sur un échantillon représentatif de 1.003 employeurs | 3. Estimation OFFA (2022) | 4. Données OFFA et IFAPME | 5. Entretien avec l'OFFA (septembre 2022)

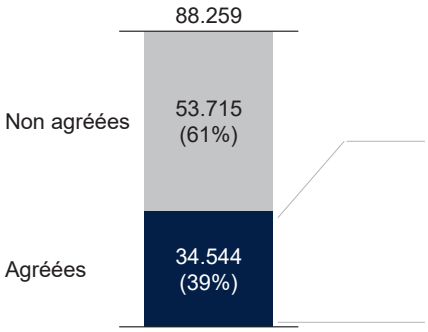
~20% des employeurs participent à l'alternance

Potentiel inexploité au niveau :

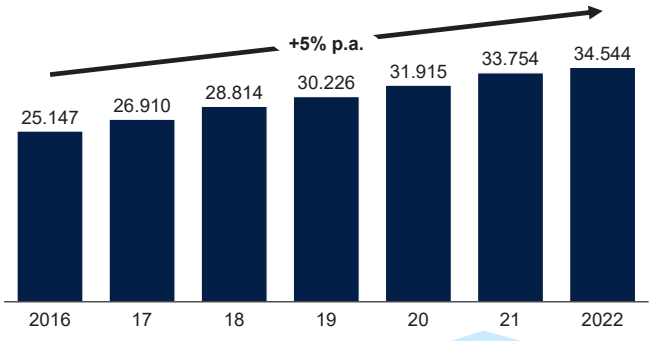
- **Des UE agréées:** 45% n'ayant pas accueilli d'apprenants[1]
- **Des UE accueillant des apprenants:** 74% accueillant qu'un apprenant en même temps[2]
- **Des grandes entreprises:** accueillant 5 à 10% des apprenants en alternance
- **Du secteur public:** ~100 apprenants formés dans ce secteur par an [1]

A. En 2022, 39% des Unités d'Etablissement en Wallonie sont agréées par les opérateurs de formation

Nombre d'Unités d'Etablissement agréées vs. total[1] en Wallonie, 2022



Nombre total d'unités d'établissement agréées en Wallonie[2], 2016-2022



- L'agrément pour pouvoir accueillir un apprenant en alternance est accordé par Unité d'Etablissement[3]
- Un employeur peut avoir plusieurs Unités d'Etablissement

La croissance peut s'expliquer en partie par une amélioration des données à travers le temps et pas uniquement par une augmentation du taux réel d'employeurs agréés

1. Il existe 88.259 UE en Wallonie (donnée IWEPS 2020)
2. Données de la Wallonie sur base de données OPLA collectées en Octobre 2022, excluant les UE situées hors Wallonie, mais incluant celles pour lesquels le lieu est marquée comme « indéfini »
3. Les unités d'établissement sont comptabilisées distinctement mais certaines UE sont agréées pour plusieurs métiers (en moyenne 2 sur l'échantillon considéré)

Source: OFFA – Base de données OPLA, retirée Juin 2022 | Iweps – Nombre d'établissements (unités locales) avec au moins un poste salarié, 31 Décembre 2020 | OFFA – Rapport des indicateurs – Bassins EFE Wallons, Juin 2021

Messages clés

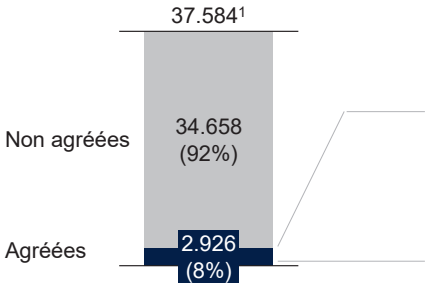
39% des employeurs en Wallonie **sont agréés pour accueillir** des apprenants en alternance

En Wallonie, **55%** des unités d'établissement agréées **ont effectivement accueilli** un apprenant en 2020

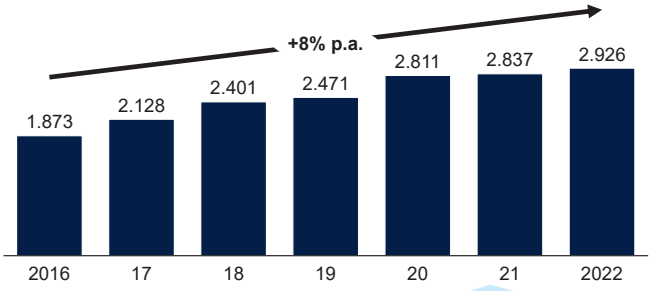
A. En 2022, les données de l'EFP indiquent que 8% des Unités d'Etablissement en RBC sont agréées par les opérateurs de formation (données non disponibles pour les CEFA)

Données relatives aux UE agréées par les CEFA bruxellois non intégrées (données non disponibles de manière centralisée car l'agrément est réalisé par chacun des CEFA individuellement)
En conséquence, le chiffre des 8% est une (large) sous estimation du montant total

Nombre d'unités d'établissement agréées par l'EFP (CEFA bruxellois non inclus) vs. total[1] en RBC, 2022



Nombre total d'unités d'établissement agréées par l'EFP (CEFA bruxellois non inclus) en RBC[2], 2016-2022



- L'agrément pour pouvoir accueillir un apprenant en alternance est accordé par unité d'établissement[3]
- Un employeur peut avoir plusieurs unités d'établissement

La croissance peut s'expliquer en partie par une amélioration des données à travers le temps et pas uniquement une augmentation du taux réel d'employeurs agréés

1. Donnée IBSA 2020
2. Données pour RBC sur base de données de l'OFFA (nombre de base en 2016) et de l'EFP (reçu en Août 2022)
3. Les unités d'établissement sont comptabilisées distinctement mais certaines UE sont agréées pour plusieurs métiers (en moyenne 2 sur l'échantillon considéré)

Source: EFP – Base de données (reçue Août 2022) | | ibsa – Entreprises (données de 2020)

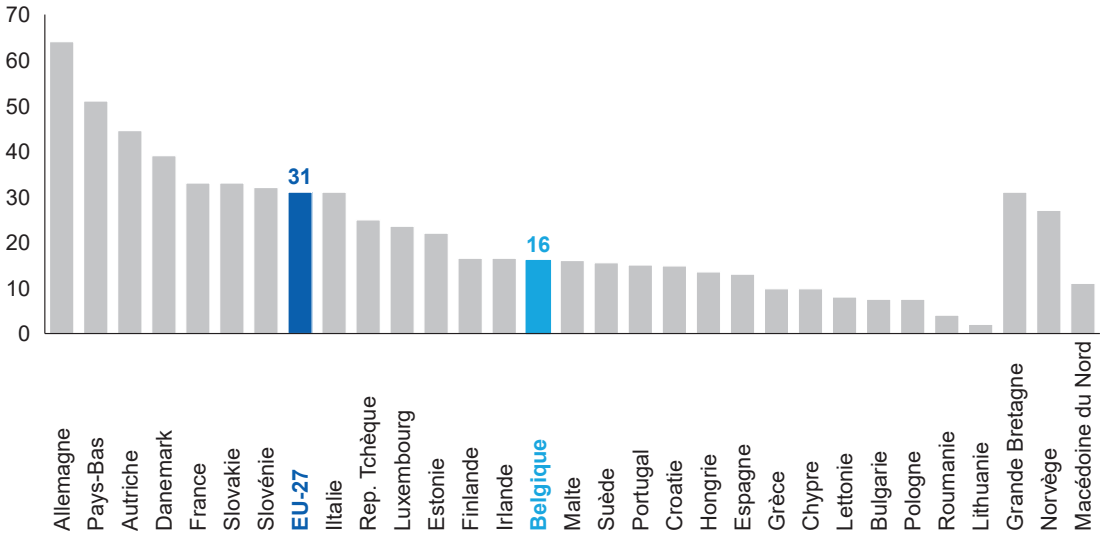
A titre de comparaison, ~700 tuteurs en RBC ont reçu une prime de la part d'Actiris, EFP et CEFA confondus

A titre d'ordre de grandeur, cela représente ~25% du total des UE agréées par l'EFP en RBC

Outre les unités d'agrément il y a, dans le **secteur public** en RBC, un Appel à projets pour offrir des subsides aux communes qui engagent des apprenants en alternance

B. 16% des employeurs en Belgique forment des apprenants en alternance, à comparer à la moyenne européenne de 31%

Proportion d'employeurs formant des apprenants en alternance, 2015, %



Sources: Eurostat, 2015

Messages clés

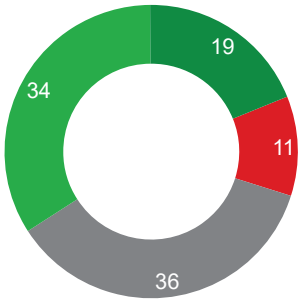
16% des employeurs en Belgique forment des apprenants en alternance, ce qui place la Belgique au niveau médian comparé aux autres pays européens

En moyenne, **31% des employeurs** provenant d'un pays européen **prennent en charge au minimum un apprenant** en alternance

B. 19% des employeurs participent à la formation en alternance en Wallonie *(absence de données pour la RBC)*

Participation des employeurs à la formation en alternance, % (N = 1.003)

- Accueille actuellement des stagiaires en alternance
- A accueilli des stagiaires en alternance dans le passé
- Connait la formation en alternance mais ne l'utilise pas
- Ne connait pas la formation en alternance (même pas le nom)



« 74% des employeurs qui accueillent un apprenant n'en ont qu'un en même temps »

Enquête SNI 2016

Points d'attention

- **Enquête se focalisant seulement sur la Wallonie: absence de données relatives à la participation des employeurs de RBC à l'alternance**
- **Données provenant d'une enquête effectuée en 2016**

1. Sur base de données des bassins EFE wallons pour les années 2016-2020

Sources: Enquête réalisée en 2016 par le SNI («Etude de perception et d'intérêt du monde patronal wallon sur la formation en alternance ») | OFFA – Rapport des indicateurs – Bassins EFE Wallons, Juin 2021

Messages clés

53% des **employeurs ont déjà participé** à la formation en alternance (données 2016)

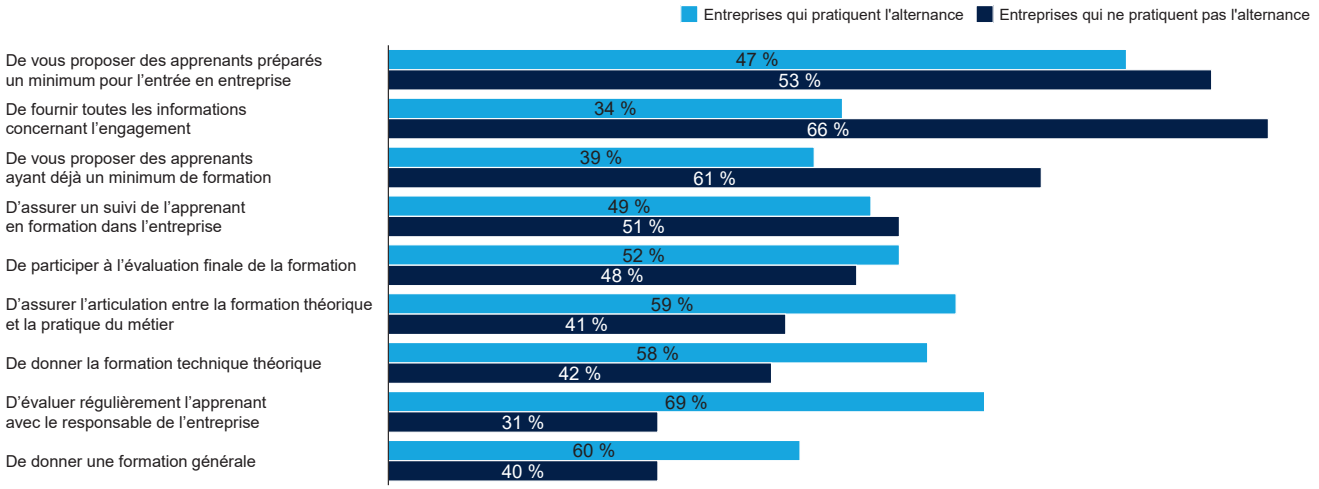
55% des unités d'établissement agréées ont signé au **minimum 1 contrat d'alternance**, les autres 45% n'ont jamais accueilli d'apprenant en alternance[1] (Données 2020)

B. Les entreprises qui pratiquent et celles qui ne pratiquent pas l'alternance ont des avis différents sur leur attentes d'un centre de formation

RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE EN LIGNE - POTENTIEL BIAIS DE RÉPONSE – TAILLE DE L'ÉCHANTILLON RESTREINTE POUR CERTAINES SOUS-CATÉGORIE

Réponses

« Qu'attendez-vous ou qu'attendriez-vous d'un centre de formation en alternance ? % de répondants par réponse (N=428)



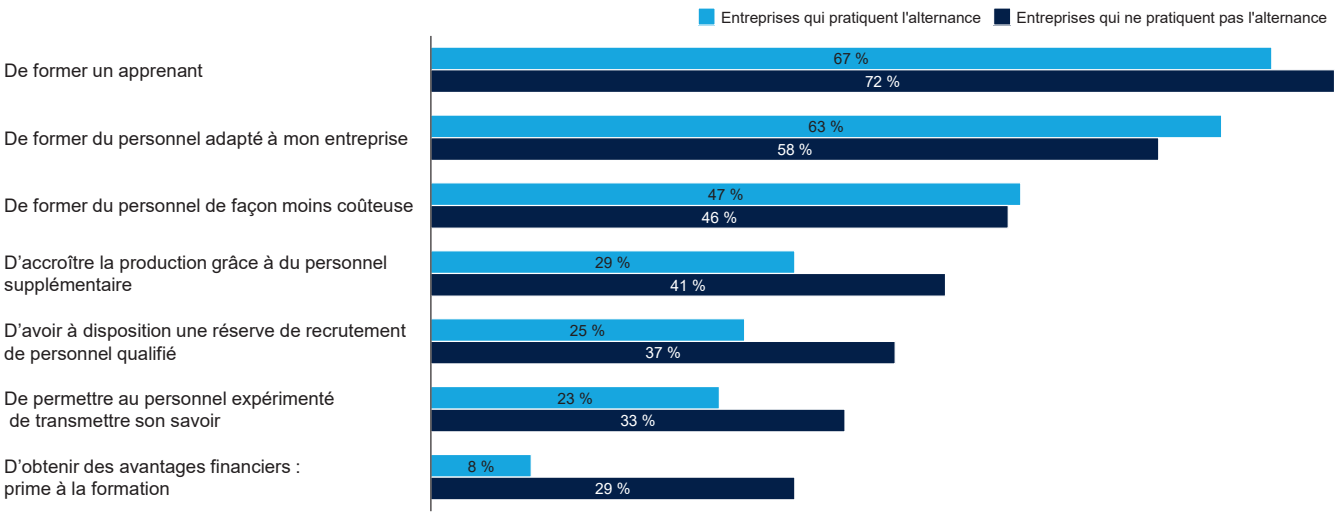
Source: IBEFE – L'alternance dans tous ses états (Rapport 2022; récolte de données de mi-mars 2021)

B. Les principales motivations des employeurs pour engager une personne en alternance sont la formation d'un apprenant et la formation de personnel adapté aux besoins de l'entreprise

RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE EN LIGNE - POTENTIEL BIAIS DE RÉPONSE – TAILLE DE L'ÉCHANTILLON RESTREINTE POUR CERTAINES SOUS-CATÉGORIE

Réponses

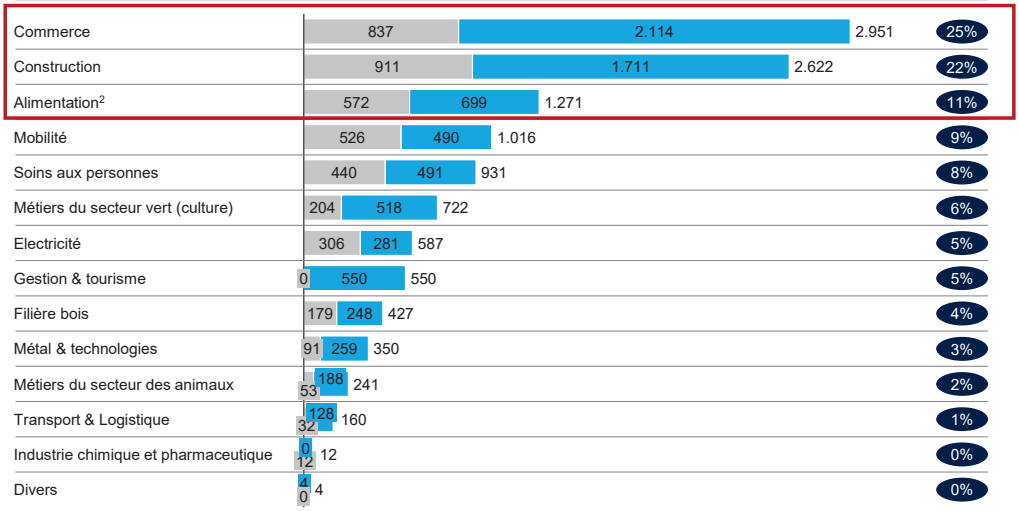
« Ce qui m'a motivé/me motiverait à engager une personne en formation en alternance, c'est… », % de répondants par réponse (N=428)



Source: IBEFE – L'alternance dans tous ses états (Rapport 2022; récolte de données de mi-mars 2021)

C. 3 secteurs économiques accueillent ~60% des apprenants en alternance : le commerce, la construction et l'alimentation

Nombre d'apprenants inscrits[1] en enseignement / formation en alternance par secteur (2021-22)



1. IFAPME: Les apprenants inscrits dans une formation d'alternance - apprentissage comptabilisés au 31/12 de l'année de formation visée | CEFA wallons: Les apprenants avec un contrat d'alternance actif dans un CEFA en 2021-22 dans la base de données OFFA | Absence de données pour EFP-SFPME et les CEFA à Bruxelles-Capitale car les données relatives au nombre d'apprenants en alternance à disposition de l'OFFA sont parcellaires | 2. Y compris la formation Restaurateur / Bar | 3. Données EFP en cours de collection

Source: IFAPME (2021-22), OFFA (pour CEFA – contrats actifs en 2021-22)

PERIMETRE: IFAPME (hors formation pour adulte) et CEFA (Wallonie)

Question pour discussion

Existe-t-il une opportunité de mettre en place des mesures visant à développer l'alternance de **manière ciblée dans des secteurs qui accueillent actuellement peu d'apprenants** (p.ex., chimie et pharmacie) ?

En l'absence d'une nomenclature harmonisée des métiers entre opérateurs, l'analyse est réalisée sur base de la nomenclature de l'OFFA

Limitations possibles: existence de distinctions plus fines des métiers dans les formations des opérateurs. Possibilité de réaliser une analyse à un niveau plus précis en cours d'investigation

Les données EFP/SFPME et CEFA bruxellois ne sont pas intégrées dans la base de données de l'OFFA et ne sont donc pas prises en compte dans cette analyse[3]

C. Wallonie : un tiers des plus grands secteurs en termes de nombre de travailleurs n'emploie pas d'apprenants en alternance

Top 15 des secteurs économiques et sociaux en Wallonie (En fonction du # de travailleurs)	**# de travailleurs**, en milliers (% du total)	**Apprenants en alternance au sein du secteur ?**	**Si oui, # d'apprenants** (% du total)	**# moyen de travailleurs par apprenant dans le secteur**
Activités médico-sociales et sociales et santé	188 (18%)	✓	931[1] (8%)	200
Enseignement	137 (13%)	✗	-	NA
Commerce de gros et de détail	130 (12%)	✓	2.951 (25%)	45
Administration publique	120 (11%)	✓	103 (0,05%)	1167
Activités de services administratifs et de soutien	93 (9%)	✗	-	NA
Construction	60 (6%)	✓	2.622 (22%)	25
Transports et entreposage	52 (5%)	✓	1.176[2] (10%)	45
Hébergement et restauration et industries alimentaires, boissons, tabac	52 (5%)	✓	1.271 (11%)	40
Activités juridiques, comptables, techniques, conseil de gestion	24 (2%)	✗	-	NA
Métallurgie et fabrication de produits métalliques	22 (2%)	✓	350[3] (3%)	60
Autres activités de service	20 (2%)	✓	550[4] (5%)	35
Activités financières et d'assurance	18 (2%)	✗	-	NA
Industrie pharmaceutique	17 (2%)	✓	12 (0%)	>1.000
Autres	122 (12%)			
Total	**1.051.000**		**11.844**	

1. Soins aux personnes ; 2. Mobilité et transports ; 3. Métal et technologies ; 4. Gestion et tourisme

Source: IFAPME (2021-22), OFFA (pour CEFA – contrats actifs en 2021-22), ONSS - Répartition des postes de travail par lieu de travail, Q4 2020

PERIMETRE: IFAPME (hors formations pour adultes) et CEFA (Wallonie)

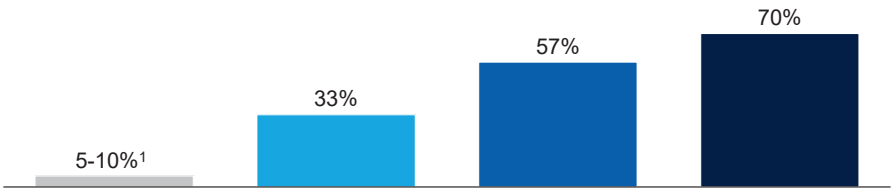
Messages clés

2 des 5 plus grands secteurs n'accueillent pas d'apprenants en alternance en Wallonie

Quelques secteurs (p.ex. soins aux personnes) accueillent **moins d'apprenants que leur taille relative ne le suggèrerait**, alors que d'autres en accueillent plus (p.ex., construction, transports)

D. Les grandes entreprises en Wallonie et RBC accueillent 5 à 10% des apprenants en alternance

Pourcentage des apprenants en alternance en formation au sein d'entreprises de plus de 49 employés (sur le total des apprenants en alternance)



Pays / Système	Belgique francophone	France	Allemagne	Angleterre
Méthodologie	**Estimation** via l'enquête menée par l'IBEFE en 2021	Pourcentage des **nouveaux contrats** d'apprentissage en **2021**	Pourcentage du **total des apprenants** en **2017 / 2018**	Pourcentage des **nouveaux contrats** d'apprentissage en **2021**
Observations / autres informations	**Jusqu'en 1998, les entreprises de plus de 50 travailleurs n'étaient pas autorisées à employer des apprenants en alternance**	Les entreprises de plus de 1.000 employés représentent 14% des nouveaux contrats	**Les grandes entreprises représentent 17% du total des entreprises en Allemagne**	La grande majorité des contrats en alternance sont conclus au sein des grandes entreprises

1. Estimation provenant de l'OFFA

Source: Dares - Le contrat d'apprentissage, 11 Mai 2022 (données portant sur 2021) | BIBB - Kosten und Nutzen der Ausbildung aus betrieblicher Sicht (Version 2017/2018) | gov.uk - Apprenticeship starts by enterprise size and industry sector, 2012/13 - 2020/21 (accede 6 Septembre 2022) | IBEFE – L'alternance dans tous ses états (Rapport 2022; récolte de données de mi-mars 2021)

Messages clés

Les grandes entreprises en Wallonie et RBC accueillent une minorité d'apprenants en alternance, ce qui pointe vers un **potentiel inexploité pour développer l'alternance**

Question pour discussion: ***Comment développer l'alternance au sein des grandes entreprises ?***

! **Limites au niveau des données utilisées pour l'analyse: différentes années de référence ont été utilisées**

D-E. Des facteurs historiques et culturels peuvent expliquer l'implication limitée des grandes entreprises et du secteur public dans l'alternance

	Estimation du nombre d'apprenants[1]	Rationnels	Citations
Grandes entreprises (>50 employés)	**750-1.500** *Estimation de l'OFFA*	Avant 1998, les entreprises de plus de 50 employés n'étaient **pas autorisées à accueillir des apprenants en alternance**, menant à une culture de l'alternance moins développée Résistance de la part des employés des grandes entreprises qui considèrent les **apprenants en alternance comme « de la main d'œuvre concurrente et pas chère »**	*C'est un problème culturel : les grandes entreprises ne sont pas habituées à prendre des apprenants en alternance* **Opérateur de formation**
Employeurs publics	**103** *Données de l'OFFA pour l'année 2021-2022*	**Une minorité de villes**, communes et CPAS forment des apprenants en alternance[5] Développer l'alternance en secteur public **n'a pas été une priorité** des politiques d'alternance **Les règles de gestion des ressources humaines** (p. ex., statuts, règles de recrutement…) constituent parfois un obstacle à l'embauche d'alternants Dans le secteur public, la **proportion de diplômés du supérieur vs. du secondaire** est plus importante qu'ailleurs	*Je n'ai jamais entendu parler d'un apprenant en alternance au sein d 'une administration publique ou d'un OIP* **Formateur**

Les retours des acteurs suggèrent qu'une **impulsion politique** pourrait permettre de **développer l'alternance dans les grandes entreprises et dans le secteur public**

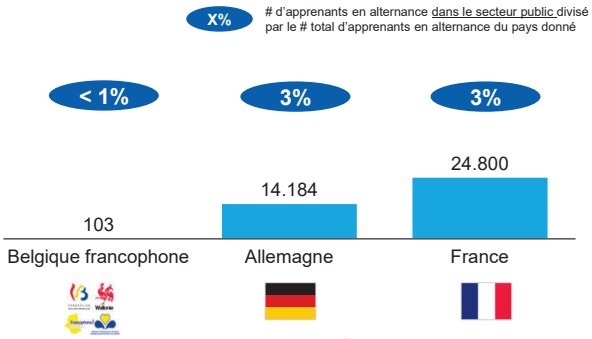
A titre de comparaison, la **France a multiplié par 2 le nombre d'apprentis dans le secteur public entre 2017 et 2021** (et compte aujourd'hui 24.800 apprenants dans le secteur public)

1. Au sens strict (sous contrat d'alternance) 2. Taux de participation de ~ 9% multiplié avec le total 3. Selon l'enquête réalisée par ChooseMyCompany sur base de réponses de 37.000 stagiaires (59% du total des réponses) et apprenants en alternance (41% des réponses totales) 4. Etat, collectivités locales, hôpitaux

Source: Retours des acteurs du système | Le Figaro - Classement des meilleures entreprises pour faire son alternance ou un stage selon les étudiants, 26 Octobre 2021 | Le Monde - Boom de l'apprentissage dans la fonction publique, 24 Novembre 2021 | Rapport d'enquête IBEFE « L'alternance dans tous ses états » (2022)

E. En Belgique francophone, le secteur public accueille ~100 apprenants en alternance par an, soit < 1% du total des apprenants en alternance (à comparer à 3% en France et en Allemagne)

Nombre d'apprenants en alternance dans le secteur public



Considérations méthodologiques

- Nombre total d'apprenants (données OFFA)
- Date de référence des données: Septembre 2022
- Nombre de nouveaux contrats en alternance
- Date de référence: 9 Décembre 2021
- Nombre de nouveaux contrats en alternance
- Data de référence 31 Décembre 2021

Comparaison du chiffre total des apprenants en Wallonie et à Bruxelles aux nouveaux contrats en alternance en Allemagne et en France

Exemples d'initiatives régionales

Il existe des **initiatives régionales afin d'inciter le secteur public à engager des apprenants en alternance**. Par exemple :

Wallonie

Projet pilote incitant des pouvoirs locaux à former des apprenants en alternance tout en réduisant les temps de travail des agents de plus de 60 ans (qui deviennent tuteur)

Appel à projets pour offrir des subsides aux communes qui engagent des apprenants en alternance

Cependant, **ces initiatives sont aujourd'hui limitées**

Les **règles en matière de politique RH** (notamment statutaire) demeurent bien souvent un **facteur bloquant** au développement de l'alternance dans le secteur public (impossibilité de recourir à l'alternance au sein de nombreuses administrations publiques)

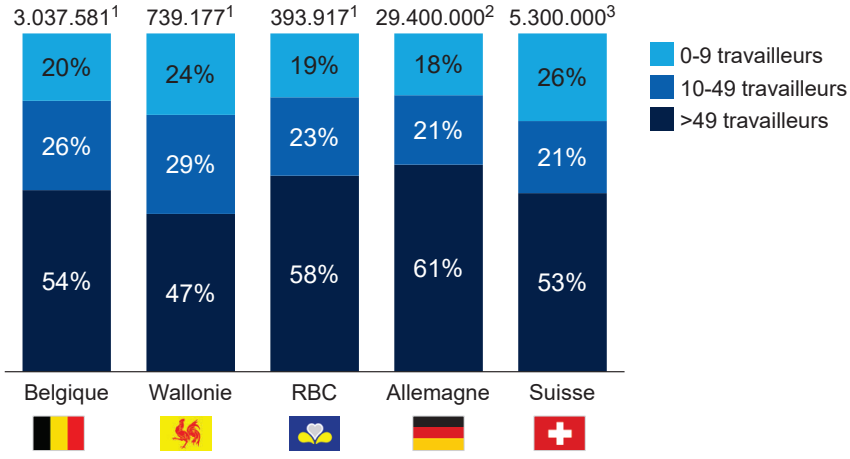
Opportunité de **développer l'alternance dans le secteur public** en RBC et en Wallonie ?

1. Sous hypothèse que le taux de nouveaux contrats reste stable et se traduit en taux total d'apprenants comparable

Source: OFFA – Base de données OPLA, retirée Juin 2022 | BIBB - Neu abgeschlossene Ausbildungsverträge nach strukturellen Merkmalen, 9 Décembre 2021 | Le Monde - Boom de l'apprentissage dans la fonction publique, 24 Novembre 2021 | Conseil régional de la Formation, Wallonie | IFAPME | La Libre, «19 pouvoirs locaux wallons participent à l'expérience sur la réduction du temps de travail », 09/2022 | Service public Régional de Bruxelles

F. Le faible taux de participation des entreprises à l'alternance en Wallonie et en RBC ne semble pas s'expliquer en premier ordre par une plus grande part de PME ou grandes entreprises

Répartition des salariés par taille d'entreprise en Belgique, Allemagne et Suisse, T2 2021



Messages clés

La proportion des travailleurs employés dans les petites, moyennes et grandes entreprises n'est pas radicalement différente **en Allemagne et en Wallonie et à Bruxelles**

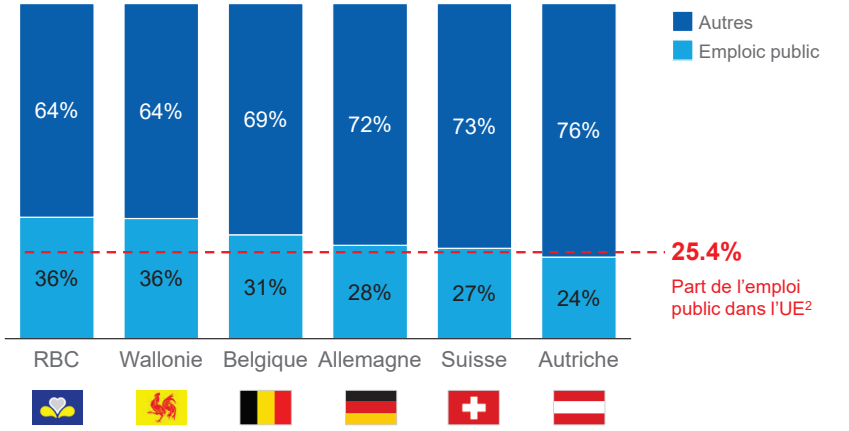
La différence de répartition des salariés en fonction de la taille des employeurs **ne peut donc pas expliquer une partie importante** de la différence de développement de l'alternance avec ces pays

1. Données de ONSS portant sur plus que le système marchand, secteur privé uniquement 2. Système marchand, hors secteur agricole, pêche et financier 3. Seulement des entreprises marchandes

Source: Destatis - Anteile Kleine und Mittlere Unternehmen 2020 nach Größenklassen in % (accédé 6 décembre 2022, données portant sur 2020) | Bundesamt für Statistik - Anteil der Beschäftigten nach Grössenklassen der Unternehmen und Wirtschaftssektor, 25 Août 2022 (données portant sur 2020) | ONSS - Répartition des postes de travail par lieu de travail, Q4 2020

F. La plus grande part de l'emploi public en Wallonie et RBC peut expliquer une partie, mais une partie limitée seulement, du développement plus limité de l'alternance

Part de l'emploi public[1] dans le total des emplois en Belgique – dont en Wallonie et Région de Bruxelles-Capitale - Allemagne, Autriche et Suisse, en % du nombre d'emplois, 2020



Messages clés

La part de l'emploi public dans le marché de l'emploi en Wallonie et en RBC (36%), **est supérieure à la moyenne européenne** (25.5%)

Or le **secteur public ne fait pas partie des principaux secteurs accueillant des alternants :** il représente moins de 1% des apprenants en alternance en Belgique francophone (et participe moins à l'alternance que le secteur privé dans les autres pays)

La plus grande part de l'emploi public en Wallonie et **RBC peut expliquer une partie du développement plus limité** de l'alternance… **mais une partie limitée seulement** (dans la mesure où la différence d'emploi public ne concerne, in fine, que max. 10% de l'emploi total)

1. Regroupe les sous-secteurs O. Administration publique et défense ; sécurité sociale obligatoire ; P. Enseignement Q. Santé humaine et action sociale | 2. EU (27)

Source: Eurostat, «Emploi par sexe, âge, activité économique et région NUTS 2 (NACE Rév.2) » (2021) | Evolution de l'emploi intérieur (par secteur et région) selon l'Institut des Comptes Nationaux de Belgique, entre 2019 et 2020, analyse FOREM octobre 2022

F. Le faible taux de participation des entreprises à l'alternance en Wallonie et en RBC ne semble pas s'expliquer par une différence majeure de composition sectorielle de l'emploi

Secteurs représentés dans le tissu d'entreprises et présentant une répartition sectorielle similaire avec les autres pays

Autres secteurs représentés dans le tissu d'entreprises

Principaux secteurs en termes d'emploi[1], 2020 (Belgique 2022)
d'employés par secteur

	RBC	Wallonie	Belgique	Allemagne	Autriche
Commerce[2]	**14%**	**18%**	**17%**	**13%**	**22%**
Construction	3%	**8%**	**7%**	**11%**	**10%**
Hébergement et restauration	**6%**	**4%**	**4%**	**5%**	**9%**
Activités médico-sociales et sociales	8%	12%	10%	3%	5.6%
Industrie	4%	**17%**	**16%**	**18%**	na
Transports et entreposage	**2%**	**4%**	**5%**	na	**4%**
Activités juridiques, comptables, techniques, conseil de gestion	7%	3%	5%	na	2%
Activités de services administratifs et de soutien	16%	13%	14%	8%	3%
Activités financières et d'assurance	13%	2%	4%	na	2%

1. Secteurs privés uniquement. Les secteurs ne sont pas classés par ordre de grandeur par pays | 2. Inclus commerce de gros, national et international, et commerce de détail (retail)

Source: données ONSS 2022 | Statistik Austria 2020 | German Federal Statistical Office (2020)

Messages clés

Le tissu d'entreprises présent en Wallonie et en RBC présente des similarités avec l'Allemagne et l'Autriche - pays ayant développé l'alternance - en termes de répartition sectorielle

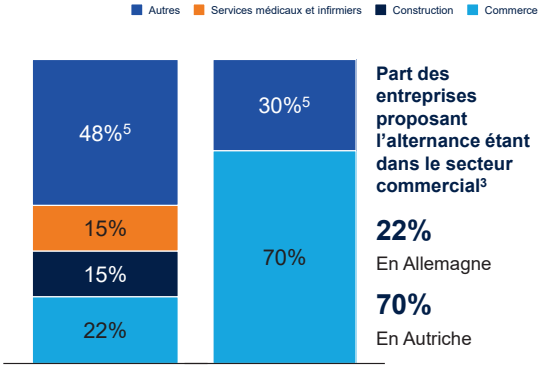
Certains secteurs, comme le **commerce, construction, l'industrie, le transport et entreposage ou encore l'hébergement//restauration,** présentent une **répartition sectorielle proches**

A noter une exception en **RBC, où les secteurs de la construction ou de l'industrie sont peu représentés parmi les emplois, mais où les activités de services administratifs et de soutien** représentent 16% des employés

! La comparaison entre les données doit être **analysée avec précaution et à titre d'ordre de grandeur**, les sources des données étant différentes

F. Parmi les secteurs qui présentent une répartition similaire du tissu d'entreprises en Belgique francophone et en Allemagne ou en Autriche, le commerce est aussi parmi les principaux secteurs qui participent à l'alternance

Répartition par secteur[1] des entreprises proposant l'alternance, 2020
d'entreprises proposant l'alternance

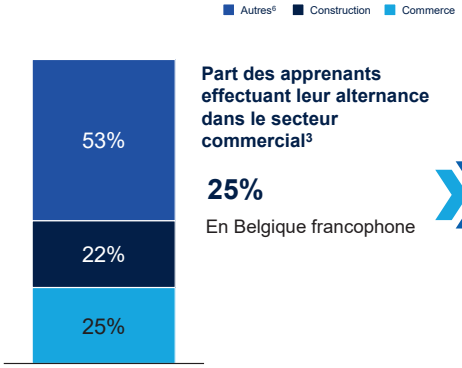


Part des entreprises proposant l'alternance étant dans le secteur commercial[3]

22%
En Allemagne

70%
En Autriche

Répartition par secteur[1] du nombre d'apprenants en Belgique francophone, 2021
d'apprenants suivant une formation en apprentissage



Part des apprenants effectuant leur alternance dans le secteur commercial[3]

25%
En Belgique francophone

Messages clés

En **Autriche, 70% des entreprises qui accueillent des alternants sont dans le secteur commercial, et 22% en Allemagne**, ce qui laisse présager d'une importance significative de ce secteur dans l'alternance dans chacun des pays. En Belgique, 25% des alternants sont inscrits dans le secteur commercial

La répartition sectorielle des apprenants entre Wallonie/ RBC et l'Allemagne ne semble pas indiquer de différences majeure qui expliquerait le développement plus faible de l'alternance en Belgique Francophone : **les secteurs accueillant une forte part d'apprenants en Allemagne ne sont pas sous développés en Wallonie et en RBC**

La comparaison entre les données doit être **analysée avec précaution et à titre d'ordre de grandeur**, les sources des données étant différentes

1. Secteurs privés uniquement | 2. Inclus commerce de gros, national et international, et commerce de détail (retail)
2. Inclus la filière bois, métal et technologies, métiers du secteur des animaux, transport et logistique, industrie chimique et pharmaceutique
3. Secteur présentant une proportion similaire dans les tissus d'entreprise de Belgique francophone, d'Allemagne et d'Autriche
4. Inclut l'agriculture, la production d'eau et d'énergie, l'industrie chimique et pharmaceutique, l'industrie du génie mécanique et automobile, le métal et les composantes électriques, le transport et la logistique, l'information et la communication, l'hébergement et la restauration, la R&D, l'éducation, les activités de services, la production de biens, les activités financières, immobilières et d'assurance, et autres
5. Comprend l'industrie, transport et entreposage, information et conseil, tourisme et hébergement et autres
6. Inclut alimentation, mobilité, soins aux personnes, métiers du secteur vert, électricité, gestion et tourisme et autres

Source: données ONSS 2022 | Statistik Austria 2020 | German Federal Statistical Office (2020)

G. Les retours des employeurs sont contrastés sur la question du nombre de places de stage disponibles…

Ce que nous avons entendu….

De (certains) employeurs (surtout dans les secteurs en pénurie)

Une « **pénurie d'apprenants** » avec des employeurs se déclarant **prêts à accueillir beaucoup plus d'apprenants** en alternance si l'occasion leur en est offerte

« Les entreprises du secteur de la construction pleurent pour avoir plus d'apprenants »

« Je prendrais bien 3 fois plus d'apprenants mais je n'en trouve pas suffisamment »

De (certains) acteurs de l'alternance (e.g., opérateurs de formations)

Un **manque de places de stage « réellement » offertes par les employeurs**

« Les fédérations sectorielles se plaignent dans la presse mais quand on essaie de trouver des places de stage auprès des employeurs eux-mêmes, bien souvent on n'en trouve pas »

« Les employeurs se disent prêts à accepter n'importe qui mais en pratique, ils cherchent le mouton à 5 pattes et refusent la plupart des candidats qu'on leur a proposés »

***Note :** En 2021, le pôle alternance d'Actiris a contacté près de 1200 employeurs bruxellois par an, 271 employeurs ont marqué leur intérêt et ouvert 754 possibilités de stage[1]*

Conclusions

Les données ne permettent pas de distinguer entre les différentes hypothèses… Cependant, sur base des retours des acteurs, une **image cohérente (mais nuancée)** semble ressortir de l'ensemble des entretiens:

- Dans les **secteurs en pénurie** (par ex., construction), il semble bien y avoir une **pénurie d'apprenants avec de nombreux employeurs prêts à accueillir beaucoup plus d'apprenants** même avec de faibles niveaux de qualification… pour autant que ceux-ci démontrent un minimum de motivation et de savoir-être professionnel
- Dans d'**autres secteurs** (hors cas de pénurie marquée), la **pénurie de places de stage** semble bien être une réalité, avec peu d'employeurs participant (ou participant à l'échelle) à l'alternance
- De manière générale, le profil **des candidats** à l'alternance (dans le cadre de la relégation actuelle) semble être un **frein à l'ouverture de places de stage supplémentaires**
- En outre, certains employeurs / secteurs semblent effectivement placer des **exigences de compétences « à l'entrée »** très élevées résultant de facto en **l'exclusion de nombreux candidats potentiels**

1. Une possibilité de stage ne se concrétisent pas forcément en place de stage effective puisque un employeur est limité en terme d'apprentis à former

Sources : Entretiens et groupe de discussion avec des employeurs réalisées en août et septembre 2022 ; Actiris

G. Développer l'alternance à l'échelle nécessitera d'apporter des réponses concrètes sur différents éléments pour « débloquer » la participation des employeurs à l'alternance (1/3)

Dimension à adresser	Eléments illustratifs clés	Renvoi
Niveau de compétences, de maturité et de motivation des candidats à l'alternance	▪ La question du **manque de préparation** des apprenants à l'entrée en alternance est apparue comme un des principaux freins à la participation des employeurs à l'alternance ▪ La question est particulièrement revenue **au sein de l'enseignement** – qui accueille des publics fragiles souvent au bord du décrochage mais en obligation scolaire, pour lesquels la capacité d'autonomie en milieu de travail n'est pas toujours déjà acquise	*Voir Partie VII. Chapitre 1a. **« Apprenants »**, sous-section **« 2 : Conditions d'accès et préparation à l'alternance »*** *Voir Partie VII. Chapitre 2c. **« Pédagogie et compétences transversales »**, sous-section « **3.1 : Compétences comportementales et savoir-être professionnel »***
Taux de décrochage élevé dans l'alternance	▪ Les données des différents opérateurs indiquent toutes un taux de décrochage élevé des apprenants en alternance (chiffres autour de 65%-70% de décrochage entre la 1ère et la dernière année d'alternance selon les opérateurs) ▪ Dans la mesure où les bénéfices d'alternance **pour les employeurs** sont principalement accrus à partir de la deuxième et troisième année, le décrochage des étudiants est un **facteur dissuasif de participation à l'alternance**	*Voir Partie VII. Chapitre 1a. **« Apprenants »**, Section 3. **« Décrochage »*** *Voir Partie VII. **« Diagnostic des facteurs d'input »** Section **« 5 : Taux de décrochage dans l'enseignement qualifiant »***
Absence de culture historique et d'écosystème d'alternance dans le monde du travail en Belgique francophone	▪ Le succès de l'alternance en Allemagne, en Autriche et en Suisse est le fruit d'un **développement de long-terme** qui a ancré le recours à l'alternance dans les pratiques et les cultures des employeurs et des secteurs ▪ Développer l'alternance à l'échelle en Belgique francophone nécessiterait de penser des **initiatives susceptibles de développer progressivement une telle culture**	
Manque de connaissances de l'alternance	▪ Les filières d'alternance et leur potentiel souffrent encore d'un **manque de visibilité et de connaissances** p.ex., **2 employeurs sur 3 n'accueillant** pas d'apprenants en alternance citent le manque de connaissances sur les différentes filières comme un frein à l'accueil d'un apprenant	*Voir Partie VII. Chapitre 2a. / 2b. **« Promotion et image des métiers et formations »** et **« Orientation vers la formation »** Section **« A. Défi majeur »** - Sous-section **« v. Image négative, méconnaissance et choix négatifs de l'alternance »***

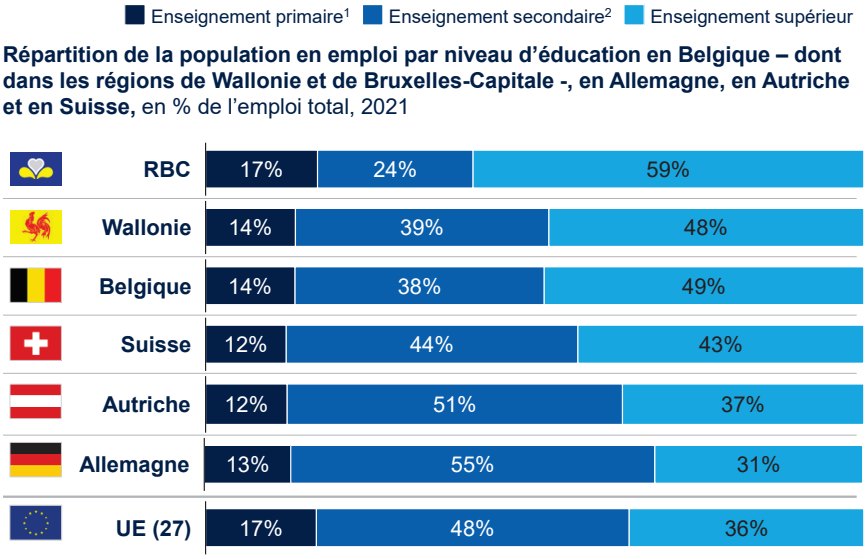
G. Développer l'alternance à l'échelle nécessitera d'apporter des réponses concrètes sur différents éléments pour « débloquer » la participation des employeurs à l'alternance (2/3)

Dimension à adresser	Eléments illustratifs clés	Renvoi
Niveau hétérogène de structuration des secteurs (et globalement plus limité qu'en Allemagne ou en Suisse par exemple)	▪ **Le niveau de structuration** et d'organisation des secteurs en Belgique francophone est : ◦ **Fortement hétérogène** (certains secteurs sont déjà bien organisés avec des moyens conséquents dans leurs fonds sectoriels ; d'autres sont peu voire pas organisés avec des moyens collectifs limités) ◦ **Globalement plus faible qu'en Allemagne ou en Suisse** où les secteurs jouent un véritable rôle structurant ▪ Le développement de l'alternance dans les secteurs les moins organisés nécessiterait des **modalités spécifiques**	
Hétérogénéité dans les rapports coûts-bénéfices de l'alternance	▪ Si les analyses réalisées dans ce rapport semblent indiquer que l'alternance présente, en moyenne, un rapport « coût bénéfice » positif pour les employeurs, ce **rapport coût bénéfice de l'alternance varie** de manière significative entre secteurs ainsi qu'entre types d'entreprises (p.ex., petit commerce vs. site industriel de plus de 50 employés), en fonction notamment de : la productivité relative des apprenants, la capacité à dégager du temps des tuteurs, du temps d'accompagnement nécessaire et de la durée de la formation pour devenir productif, de la « tension » dans la demande de travail… ▪ Le développement de l'alternance nécessiterait sans doute de **prendre en compte cette hétérogénéité dans les mesures** (notamment les incitants financiers) mis en place	*Voir Partie VII. Chapitre 1b. **« Employeurs, secteurs et partenaires sociaux »** Section 1.3 : **« La question de l'(in)suffisance des incitants et / ou obligations réglementaires pour promouvoir la participation des employeurs dans les programmes d'alternance »***
Difficultés spécifiques aux (T)PME	▪ **Moins de capacité et de ressources disponibles** pour prendre en charge les gens et faire de l'encadrement ▪ **Des barrières fiscales et sociales** à l'entrée dans l'alternance qui représentent une charge de travail supplémentaire importante pour les PME ▪ **Une demande variable et une saisonnalité du travail** ▪ **Un positionnement opérationnel souvent plus spécialisé** que les grandes entreprises et donc pas forcément la capacité à offrir une formation en entreprise complète aux apprenants (certains auteurs suggèrent la rotation des apprenants entre PME comme solution)	*Voir **pages suivantes***
Valorisation des employeurs	▪ **Défi de la valorisation des employeurs** qui jouent un rôle plus important que la moyenne dans la formation initiale des travailleurs ▪ **La difficulté à trouver des tuteurs**, en lien avec le manque de valorisation, est le principal goulot d'étranglement ; en Wallonie et RBC, aucun incitant financier n'existe pour les tuteurs, alors que les tâches liées au rôle de tuteur sont nombreuses, fréquentes et peu digitalisées	*Voir Partie VII. Chapitre 1b. **« Employeurs, secteurs et partenaires sociaux »** Section 1.5 : **« La question de tuteurs »***

G. Développer l'alternance à l'échelle nécessitera d'apporter des réponses concrètes sur différents éléments pour « débloquer » la participation des employeurs à l'alternance (3/3)

Dimension à adresser	Eléments illustratifs clés	Renvoi
Attentes élevées des employeurs	▪ Les échanges avec les opérateurs de formation et les apprenants ont révélé l'existence **d'attentes parfois irréalistes** de certains employeurs au regard de ce qu'il est raisonnable d'attendre professionnellement d'un jeune de 15-16 ans	
Importance des dispositifs d'emplois aidés en Wallonie et à Bruxelles	▪ Certains acteurs relèvent que **l'importance des dispositifs des emplois aidés** en Wallonie et à Bruxelles créent une **alternative intéressante** à l'alternance pour les employeurs, au détriment du recours à l'alternance pour une partie de ces employeurs	
Obstacles administratifs	▪ Les retours des acteurs de terrain n'ont pas fait remonter de **points de douleur majeurs sur le processus d'agrément** des entreprises ▪ Néanmoins, les **obstacles administratifs** (règlementation sociale, fiscale…) ont souvent été cités comme obstacles à l'engagement des employeurs à l'alternance, en particulier pour ceux dont il s'agit de la 1ère participation	*Voir Partie VII. Chapitre 1b. **« Employeurs, secteurs et partenaires sociaux »** Section **1.4. « La procédure d'agrément et les conditions d'accès pour accueillir un apprenant en alternance »***
Appariement de l'offre et de la demande	▪ Le taux élevé de jeunes apprenants en alternance ne disposant pas de stage (même dans les secteurs en forte demande de travailleurs) indique une **opportunité potentielle d'amélioration des mécanismes d'appariement** de l'offre et de la demande	*Voir Partie VII. Chapitre 1a. **« Apprenants »** - Section 3. **« Appariement »***

G. La part plus importante de l'emploi de niveau « enseignement supérieur » en Wallonie et à Bruxelles peut expliquer une partie du développement plus limité de l'alternance et souligner sa pertinence potentielle dans le supérieur



Répartition de la population en emploi par niveau d'éducation en Belgique – dont dans les régions de Wallonie et de Bruxelles-Capitale -, en Allemagne, en Autriche et en Suisse, en % de l'emploi total, 2021

Messages clés

En Wallonie et à Bruxelles, la **majorité des emplois est occupée par des diplômés de l'enseignement supérieur** (48% et 59%)

Dans les pays avec une **forte culture de l'alternance** comme l'Allemagne, la **majorité des personnes en emploi est diplômée de l'enseignement secondaire** (55% pour l'Allemagne)

En sachant que l'alternance est moins développée dans l'enseignement supérieur en Belgique francophone et de manière générale, **la part plus importante de l'emploi des diplômés de l'enseignement supérieur peut expliquer une partie du développement moins important de l'alternance en Belgique francophone**, **soulignant la pertinence potentielle du développement de l'alternance dans le supérieur** (*Voir Partie VII. Chapitre 3c. **« Offres et parcours »** - section **« B. Opportunité de développer l'alternance dans l'enseignement supérieur ? »***)

1. Et enseignement inférieur, et premier cycle de l'enseignement secondaire | 2 Deuxième cycle, et enseignement post-secondaire non supérieur | 3. La proportion d'emplois à qualification supérieure plus importante en Région bruxelloise s'explique en partie par la « tertiarisation » de son économie (plus de neuf emplois sur dix à Bruxelles, dont plus de la moitié dans les services marchands)

Source: Eurostat, « Population active (travailleurs et chômeurs) et inactive depuis 2017 basé sur l'Enquête sur les Forces de Travail, par année, province, sexe, classe d'âge et niveau d'éducation » (2021) | Statbel (2021)

G. Exemple de mesures prises à l'étranger - A l'étranger, des exemples de politiques non-financières d'engagement des employeurs pour développer une culture de coopération entre acteurs de l'alternance

NON EXHAUSTIF

Mise en place de « coopératives » administratives au service des employeurs

En Norvège, **regroupements de PME dans des « bureaux de formation »** pour :

- **Assurer la formation** des alternants
- **Couvrir les questions administratives liées à l'alternance** et ainsi favoriser la participation des PMEs en facilitant les procédures administratives – *voir page précédente*

Fondation d'antennes locale du GAN (Global Apprenticeship Network) pour communiquer et promouvoir l'apprentissage en milieu de travail

- En Espagne ou Turquie, **création d'antennes du GAN** pour :
- **Communiquer sur** le concept d'alternance
- **Partager les bonnes pratiques** et améliorer le statut des programmes d'apprentissage

Cela se fait sous la coordination de l'Organisation Internationale des Employeurs et avec la participation d'institutions publiques et d'entreprises internationales comme Adecco Group, Ericsson ou IBM

Source: Engaging Employers in Apprenticeship Opportunities, OCDE | Apprenticeship-type schemes and structured work-based learning programmes, Norway, 2014

G. Pour les PME, la complexité sociale / fiscale et un rapport coût/bénéfice plus bas sont revenus comme un obstacle à leur participation à l'alternance

Les acteurs et la recherche pointent des obstacles et difficultés propres aux (T)PME

Moins de capacité et de ressources disponibles pour prendre en charge les gens et faire de l'encadrement

Des barrières fiscales et sociales à l'entrée dans l'alternance qui représentent une charge de travail supplémentaire comparativement plus importante pour les PME

Une **échelle** pas toujours suffisante pour justifier d'un ETP supplémentaire

Une demande variable et une saisonnalité du travail

Des difficultés spécifiques liées aux secteurs qui ne peuvent pas être adressées par des politiques pour tous les employeurs **mais plutôt par des plans d'actions à l'échelle du secteur** (p. ex. les entreprises en milieu rural sont souvent des PME et ont des contraintes d'éloignement pour recruter, développer l'alternance dans ces entreprises nécessite donc de trouver une réponse à cette contrainte de distance)

Un **positionnement opérationnel souvent plus spécialisé** que les grandes entreprises et donc pas nécessairement la capacité à offrir une formation en entreprise complète aux apprenants (certains auteurs suggèrent la rotation des apprenants entre PME comme solution)

La mutualisation comme réponse : l'exemple de la Norvège

Création de coopératives de PME sous forme de « bureaux de formation » pour assurer :

- **La formation des apprentis** (p.ex., définition du contenu de formation)
- **Une gestion administrative centralisée des apprentis notamment en faisant l'intermédiaire** avec les autorités locales et les apprenants, (signature des contrats d'alternance directement entre ces bureaux et l'Etat – même si chaque nouvel employeur doit préalablement être approuvé par les autorités)
- **L'allocation de ressources pour délivrer des formations de qualité** (gestion d'un dispositif d'assurance qualité, formation de tuteurs, recrutement de nouvelles entreprise)

Le recours à ces « bureaux » est en constante augmentation depuis 20 ans et représente aujourd'hui **70 à 80% des employeurs** en alternance en Norvège. Ce système permet notamment de:

- Favoriser la **participation** des **PMEs en facilitant les procédures administratives**
- Assurer **la qualité des formations** et leur **pertinence** quant aux **besoins sectoriels**

Source: Engaging Employers in Apprenticeship Opportunities, OCDE | Apprenticeship-type schemes and structured work-based learning programmes, Norway, 2014 | Entretiens et groupe de discussion avec des employeurs réalisés entre avril et septembre 2022

Contenu de ce chapitre

1. Constats relatifs à l'alternance

1.1 : La participation des employeurs à l'alternance et l'ouverture de places de stage

1.2 : L'information et la promotion de l'alternance auprès des employeurs

1.3 : La question de l'(in)suffisance des incitants et / ou obligations réglementaires pour promouvoir la participation des employeurs dans les programmes d'alternance

1.4 : La procédure d'agrément et les conditions d'accès pour accueillir un apprenant en alternance

1.5 : La question des tuteurs

1.6 : Les modalités d'organisation de l'alternance

2. Constats transversaux

Messages clés : Information et promotion de l'alternance auprès des employeurs

A 79% des employeurs wallons connaissent les CEFA et 92% les centres IFAPME

B 2 employeurs sur 3 n'accueillant pas d'apprenants en alternance citent le manque de connaissance sur les différentes filières comme un frein à l'accueil d'un apprenant

C 60% des employeurs qui accueillent des apprenants ont été informés des avantages financiers qui peuvent leur être accordés

D Le déficit d'information des employeurs vis-à-vis de l'alternance peut s'expliquer en partie par la multiplicité des interlocuteurs et la complexité de l'écosystème

E Le coach / représentant sectoriel est censé jouer un rôle clé dans le développement de l'alternance, notamment auprès des employeurs … mais il y a actuellement un coach sectoriel pour 1.100 unités d'établissement agréées

Le manque d'informations et de promotion de l'alternance semblent faire partie des principaux facteurs limitant la participation des employeurs à l'alternance

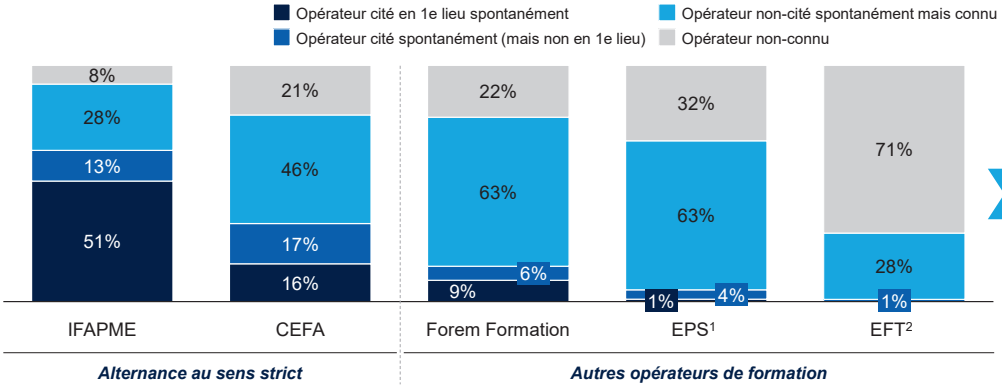
A. 79% des employeurs wallons connaissent les CEFA et 92% les centres IFAPME

WALLONIE UNIQUEMENT, ABSENCE DE DONNEES POUR RBC

Sur base d'une enquête potentiellement non représentative réalisée en Wallonie; l'EFP a confirmé l'absence d'étude sur ce sujet

Quelles filières ou organisations d'apprentissage et de formation en alternance connaissez-vous en Wallonie ?

En % du total de répondants connaissant / utilisant la formation en alternance (n = 755), 2016



Méthodologie de l'enquête:

- Enquête quantitative réalisée auprès de 1.003 employeurs en Wallonie en 2016
  Représentation des TPEs et PME représentative du tissu économique wallon à 87% et 12% respectivement

L'**IFAPME est connue de la grande majorité des employeurs (92%)**

Les **CEFA sont moins connus avec 33% des employeurs les citant spontanément** en tant qu'opérateurs de formation en alternance

D'autres formes d'alternance comme Forem Formation sont connues en Wallonie mais sont moins citées spontanément (15% des employeurs)

A noter: 90% des employeurs connaissent la formation en alternance[3]

1.Enseignement de Promotion Sociale 2. Entreprises de Formation par le Travail 3. En date de l'enquête en 2016

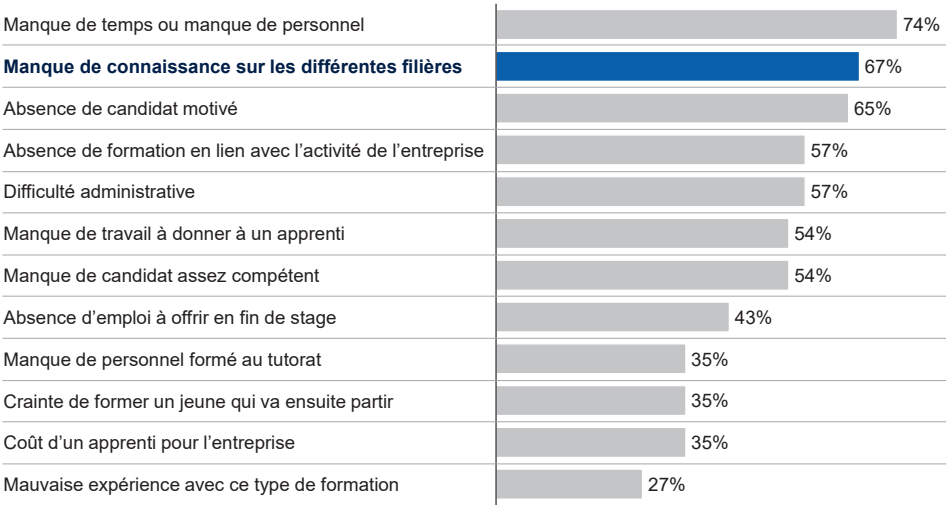
Source: Etude de perception et d'intérêt du monde patronal wallon sur la formation en alternance (2016) – Syndicat Neutre pour Indépendants (SNI)

B. Deux employeurs sur trois n'accueillant pas d'apprenant en alternance citent le manque de connaissance sur les différentes filières comme un frein à l'accueil d'apprenants

WALLONIE UNIQUEMENT

Quels éléments ont déjà constitué un frein à la prise d'un apprenant ?

En % du total de répondants n'utilisant pas la formation en alternance (n = 248), 2016



Les **principaux freins à la l'accueil d'un apprenant** auprès d'un employeur sont le **manque de temps et de personnel**, le **manque de connaissance sur les différentes filières**, et **l'absence de candidat motivé**

67% des employeurs n'utilisant pas la formation en alternance **citent le manque de connaissance sur les différentes filières** comme un frein à l'embauche d'un apprenant

Le **coût d'un apprenti** pour l'employeur et **la crainte de former un jeune qui va ensuite partir** sont également cités, mais semble **moins importants relativement aux autres freins**

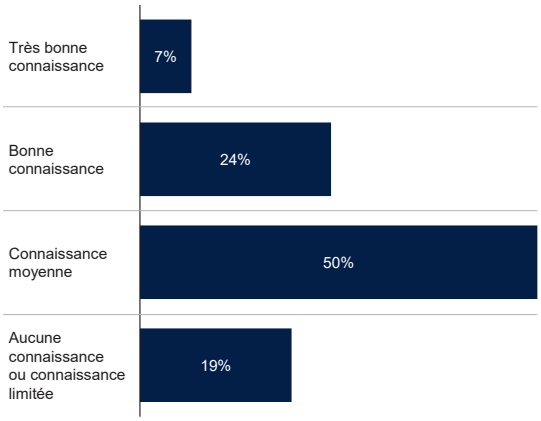
Source: Etude de perception et d'intérêt du monde patronal wallon sur la formation en alternance (2016) – Syndicat Neutre pour Indépendants (SNI)

RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE EN LIGNE - POTENTIEL BIAIS DE RÉPONSE – TAILLE DE L'ÉCHANTILLON RESTREINTE POUR CERTAINES SOUS-CATÉGORIE

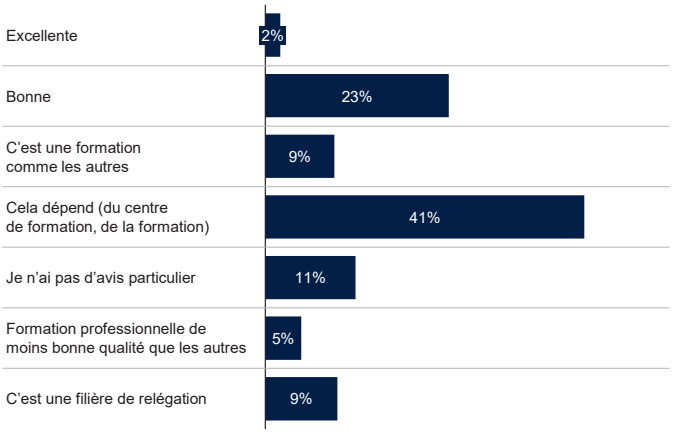
B. ~30% des employeurs ont une bonne ou très bonne connaissance des différents types de dispositifs de formation en alternance (réserve: échantillon limité sur base volontaire)

Selon les employeurs

« Dans quelle mesure avez-vous une bonne connaissance des différents types de dispositifs de formation en alternance ? », % de répondants par réponse (N=261)



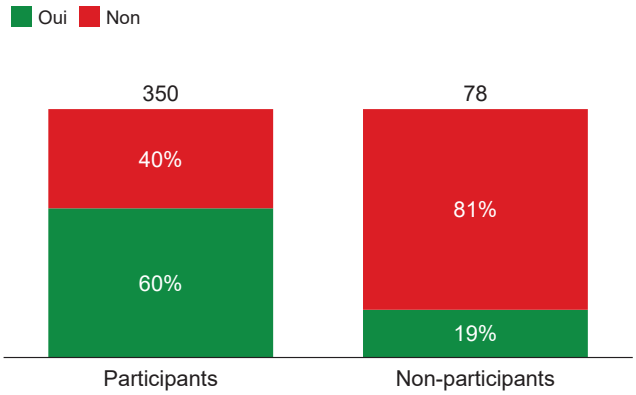
« De manière générale, quelle image vous faites-vous de l'état actuel de l'alternance en Wallonie et RBC ? », % de répondants par réponse (N=261)



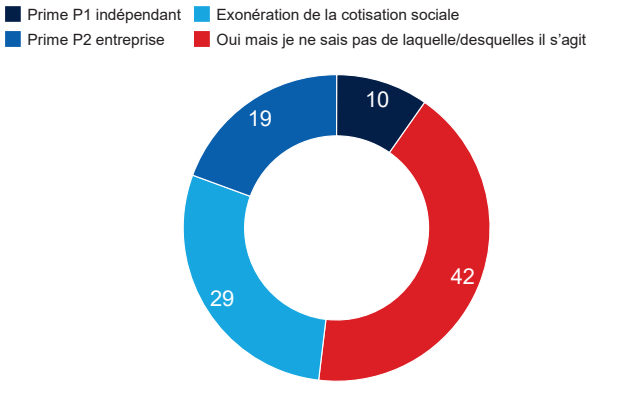
Source: Enquête en ligne commanditée par les Gouvernements de FWB, RBC, COCOF et Wallonie (2022) – Extraction de données le 7/10/2022

C. 60% des employeurs qui accueillent des apprenants ont été informés des avantages financiers qui peuvent leur être accordés

Avez-vous déjà été informé d'avantages financiers accordés aux employeurs qui engagent des personnes dans le cadre d'une formation en alternance ?, % des réponses (N = 428)



Type d'avantages financiers accordés aux employeurs dans le cadre de l'alternance, % des réponses (N = 350)



Messages clés

- 60% des employeurs qui pratiquent l'alternance indiquent **avoir été informés des avantages financiers** liés à l'alternance; ce taux est de 20% pour les employeurs qui n'accueillent pas d'apprenants
- 42% des employeurs qui engagent des personnes dans le cadre d'une formation en alternance savent qu'elles reçoivent des avantages financiers mais ne savent pas lesquels

Source: Rapport d'enquête IBEFE « L'alternance dans tous ses états » (2022)

C. Les entretiens et les groupes de discussions réalisés avec des employeurs indiquent un manque d'informations vis-à-vis de l'alternance

Au niveau de la connaissance des acteurs de l'écosystème / de la complexité de l'écosystème

« Je n'ai jamais entendu parler de l'OFFA »

RH en charge des stagiaires et apprenants

« J'adore l'alternance et aimerais prendre 3 fois plus d'apprenants mais le système est trop complexe et il faut beaucoup de temps et de ressources pour comprendre les salaires, les droits aux congés etc. »

Talent development manager

Au niveau des agréements et des primes

« Je ne savais pas qu'il y avait des agréments pour les entreprises »

RH dans une entreprise de plus de 50 travailleurs

« Vraiment, il y a des primes pour les entreprises qui embauchent des apprenants en alternance ? »

Recruteur (secteur de la chimie)

Au niveau des coaches sectoriels / référents / délégués à la tutelle

« Je n'ai jamais entendu parlé des coaches sectoriels. Quel est leur rôle ? »

Recruteur dans le secteur de la chimie

« Qu'est ce que c'est qu'un coach sectoriel ? »

RH dans une entreprise qui emploie 16 apprenants en alternance

Source: Entretiens et groupe de discussion avec des employeurs réalisées en août et septembre 2022

D. Les employeurs citent 3 principaux défis liés à la multiplicité des interlocuteurs avec lesquels ils doivent échanger

Défis	Rationnel	Citations
1 Multiplicité des types d'opérateurs & d'acteurs	6 grands types d'acteurs impliqués ▪ **3 types d'opérateurs de formation: CEFA, IFAPME et EFP** ▪ **OFFA** ▪ **FOREM** ▪ **Coachs / représentants sectoriels**	*« Je dois contacter à la fois l'IFAPME et quelques CEFA. Je ne m'y retrouve plus »* Employeur dans la construction
2 Au sein de chaque opérateur, multiplicité des interlocuteurs	▪ **> 40 centres CEFA** (et >100 en incluant les écoles avec partenariat CEFA) ▪ **24 centres IFAPME**	*« Je dois contacter 6 ou 7 CEFA différents pour recruter suffisamment d'apprenants. Je ne m'y retrouve plus »* Employeur dans la construction
3 Dispositifs différents en fonction des centres de formation et de leur localisation	Au niveau des droits aux congés ou des primes: ▪ Les règles **varient entre opérateurs** ▪ Les primes **varient entre régions**	*« Les règles en termes de congé et de droits pour les apprenants varient d'un centre à l'autre. Je ne comprend rien aux différents barèmes des apprenants »* Employeur dans la coiffure

Source: Entretiens et groupe de discussion avec des employeurs réalisées en août et septembre 2022, FWB Enseignement.be

Messages clés

La **complexité de l'écosystème** n'aide pas toujours les employeurs à trouver le bon interlocuteur et /ou la bonne information

Certains employeurs se questionnent sur l'opportunité d'avoir un nombre limité d'interlocuteurs clairement identifiés pour les employeurs

D. Comparaison des principales sources d'information relatives à l'alternance à destination des employeurs

Existant / En place | Partiellement existant / en place | Inexistant

Pays / Géographie	Principale source d'information pour les employeurs sur l'alternance	Présence d'informations sur les démarches administratives à suivre pour embaucher un apprenant	Possibilité de poster des offres d'accueil	Moteur de recherche pour les formateurs	Plateforme centralisée pour les employeurs
Wallonie et RBC	Site internet de l'OFFA Actiris (RBC)	Informations sur les démarches et bases légales Renvoi aux administrations responsables	Pas de plateforme permettant la recherche des employeurs et apprenants	Catalogue des formations possibles	Manque de moteur de recherche pour employeurs et apprenants *Pour RBC spécifiquement, voir page suivante*
Allemagne	Plateforme web de l'agence fédérale pour le travail	Etablissement de contact avec les chambres de commerce pour les démarches de certification	Portail de recrutement – recherche d'apprenants et diffusion d'offres d'emploi	Informations sur les parcours et liens envers les listes de formations	Certaines démarches administratives faites auprès des chambres
France	Portail de l'alternance https://www.alternance.emploi.gouv.fr/accueil	Guides détaillés sur les démarches administratives Détail des incitants financiers	Diffusion d'offres d'emploi, pas de recherche d'apprenants	Catalogue des formations possibles	Certaines démarches administratives faite par d'autres organes
Suisse	Plateformes des administrations cantonales et fédérales	Collaboration fédérale et cantonale pour les démarches administratives et informations sur l'alternance	Portail de recrutement – recherche d'apprenants et diffusion d'offres d'emploi	Catalogue des formations possibles	Plateformes cantonales offrent toutes les informations et démarches administratives nécessaires pour les employeurs

Source: Présence web de l'OFFA | Bundesagentur für Arbeit – Fachkräfte ausbilden (accédé 1er Août 2022) | Allianz für Aus- und Weiterbildung - #AusbildungSTARTEN (accédé 1er Août 2022) | Ministère du Travail – Portail de l'alternance (Accédé 1er Août 2022) | Ministère du Travail – Apprentissage | #Démarretastory (accédé 1er Août 2022)

D. En RBC, Actiris et certains acteurs privés contribuent à la mise en contact des employeurs et des apprenants (via les opérateurs)

actiris .brussels

Actiris comme source d'informations et point de contact pour certains employeurs

Au sein d'Actiris, un **pôle alternance a pour but de sensibiliser les employeurs à l'alternance** par le biais de 2 missions :

- Promouvoir l'alternance en informant les employeurs sur le dispositif (p.ex. prospection), ses filières, primes et rémunérations, et en les accompagnant dans les démarches à suivre
- Transmettre de manière centralisée les places disponibles qui leur sont communiquées par les employeurs avec qui Actiris est en contact (non exhaustif)

Actiris ne centralise pas les offres des employeurs étant donné son statut d'acteur régional :

« Je ne suis pas certaine qu'Actiris devrait jouer le rôle de centralisation, et on ne fait pas de matching à ce stade »

« Ils travaillent tous pour leur chapelle, il n'y a pas de volonté de mise en commun des demandes de la part des organismes de formation »

« Si Actiris proposait de centraliser les offres, les écoles grinceraient des dents : cela relève d'une compétence communautaire ! »

Selon certains acteurs, **cette absence de centralisation limite les offres de place au sein des employeurs et la mise en relation apprenant-employeur :**

« Les CEFA travaillent avec des employeurs de leur quartier, ils ne vont pas pousser les portes de grands employeurs comme Proximus »

« Les accompagnateurs reçoivent les offres dans leur boîte mail privée, et lorsqu'une demande leur est envoyée, ils doivent chercher parmi leurs factures et autres emails »

MEETERN

Meetern, organisme privé de mise en contact des employeurs et apprenants

Meetern est une plateforme (web et réseaux sociaux) permettant :

- Aux **employeurs et alternants de se rencontrer**
- Aux **écoles ou opérateurs partenaires** de mieux informer **les employeurs ou alternants dont ils sont en charge**

Actiris est **actuellement en phase de réflexion** quant à la pertinence d'un partenariat avec Meetern (à date du 28 septembre 2022)

Source: Actiris – site web et entretiens, Meetern

E. Le coach / représentant sectoriel a trois missions dans le système actuel, notamment une concernant l'agrément des employeurs

Le coach / représentant sectoriel a 3 missions

1. **Apporter du soutien et de l'expertise à l'opérateur de formation et à l'employeur pour son agrément**
2. **Promouvoir l'alternance dans son secteur**
3. **Prospecter de nouveaux employeurs ouverts à l'accueil d'apprenants**

Contexte historique: La fonction de coach / représentant sectoriel, est apparue en 2017 suite à une volonté d'accroître l'encadrement des apprenants au sein d'employeurs et en centres de formation / d'enseignement

Source: site internet de l'OFFA (consulté en septembre 2022)

Zoom sur le soutien à l'agrément des employeurs

- **L'opérateur prend la décision d'octroyer ou de refuser l'agrément** à un employeur mais celle-ci:
  - **Doit demander** l'avis du coach sectoriel (Région wallonne)
  - **Peut demander** l'avis du représentant sectoriel (RBC)
- Lorsqu'un employeur introduit une demande d'agrément:
  - **L'opérateur prend contact avec le coach/représentant sectoriel** pour la branche qui concerne l'apprenant
  - **Le coach effectue une visite auprès de l'employeur** pour évaluer, selon des critères objectifs, si celle-ci est apte à accueillir un apprenant en alternance

A noter: S'il n'existe pas de coach/représentant sectoriel pour la branche choisie par l'apprenant, c'est le référent qui effectue la visite auprès de l'employeur

Messages clés

La fonction de coach / représentant sectoriel est une fonction récente

Les 3 missions du coach / représentant sectoriel visent à développer l'alternance, notamment en accompagnant les employeurs dans la procédure d'agrément

A noter: Les initiatives quant au rôle des coachs / représentants sectoriels sont du ressort des fonds sectoriels

E. Actuellement, le nombre de coachs / représentants sectoriels (38) est limité

Secteur	# de coachs sectoriels
Industrie alimentaire	3
Pouvoirs locaux (CRF)	2
Transport et logistisque / aéroports[3]	1
Secteur immobilier (FS323)	2
Industrie technologique / mécanique[4]	2
Secteurs verts / culture	2
Construction (Constructiv)	13
Automobile (Educam)	4
Coiffure (Febelhair)	1
Electrotechnique (Volta-Formelec)	4
Bois (Woodwize)	2
Horeca	1
Total	**38**

1. Le nombre d'apprenants en alternance au sens strict étant de environ 14.500 2. Le nombre d'unités d'établissement agréées étant de 41.814, en tenant compte du rôle différent du coach sectoriel en RBC et du taux d'accueil effectif des unités d'établissement 3. FSTL / FSAA (assistance dans les aéroports) 4. Industrie technologique et constructions métalliques, mécaniques et électriques

Source: OFFA (données reçues en Août 2022)

Retours des acteurs

« Je ne savais pas qu'il y avait des coaches sectoriels»

«J'ai 34 apprenants mais je n'ai jamais rencontré mon représentant sectoriel »

« C'est une bonne initiative mais elle est bien trop confidentielle»

« L'agrément prend la majorité du temps d'un coach sectoriel, ce qui n'aidera pas à développer de manière significative la formation en alternance »

A noter:

(1) Au sein du réseau IFAPME, les référents peuvent également accompagner les employeurs dans certaines démarches relatives à l'alternance

(2) Des coachs sectoriels existent dans d'autres systèmes (p.ex. Suisse, Allemagne), où ils occupent des **rôles similaires**:

- *Gestion de la procédure d'agrément*
- *Conseil des apprenants et employeurs*
- *Promotion de l'alternance*

Messages clés

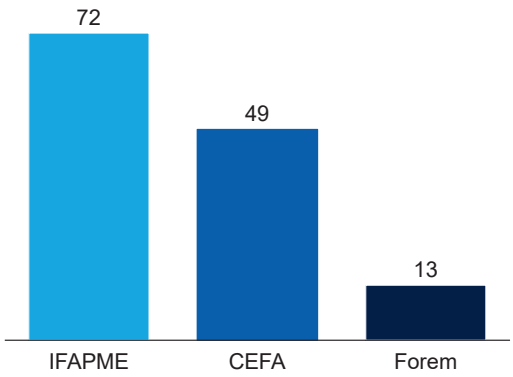
38 coachs / représentants sectoriels sont actuellement déployés en Wallonie et en RBC soit **1 coach / représentant pour 380 apprenants[1] et 1.100 unités d'établissement** agréées[2]

Parmi les secteurs qui accueillent le plus d'apprenants, il n'y a **pas de coaches / représentants sectoriels** pour le commerce, le soin aux personnes, la gestion et le tourisme

A noter: Les initiatives quant au rôle des coachs / représentants sectoriels sont du ressort des fonds sectoriels

E. 72% des employeurs qui ont recours à l'alternance collaborent avec l'IFAPME (vs 49% avec les CEFA)

Collaboration des employeurs avec les opérateurs de formation en RBC et Wallonie (2022), % (N = 350)



Au sein des employeurs qui pratiquent l'alternance, **46 % des apprenants ont entre 18 et 25 ans**; 43,5 % entre 15 et 18 ans et presque 11 % plus de 25 ans, ce qui pourrait expliquer la **différence de connaissance** des opérateurs auprès des employeurs

Citations des référents à l'égard des employeurs

Un référent sur cinq indique **ne voir aucune problématique particulière avec les employeurs.** Ils expliquent que « beaucoup de patrons sont bienveillants et patients »

La principale problématique pointée par les référents pour les employeurs se rapporte à la **gestion de la formation** et à l'attitude de l'entreprise[1] (43 %)

Les employeurs ont difficile de respecter le plan de formation au vu de leurs activités réelles: il existe un **décalage et un manque de cohérence entre les cours** en centre, les **profils de formation** et la **réalité de terrain** des entreprises

Certains employeurs considèrent que les apprenants sont comme des ouvriers qui **doivent être tout de suite opérationnels et efficaces**

L'enquête a été diffusée principalement via la base de données de l'OFFA, menant potentiellement à un taux de participation à l'alternance non-représentatif

Messages clés

72% des employeurs collaborent avec **l'IFAPME** et **49%** avec les **CEFA**

A l'égard des employeurs, les référents questionnent principalement la **gestion de la formation**, le **respect du plan de formation et les attentes** envers les apprenants

1. Derrière cet élément se retrouvent : le manque de rigueur administrative, de disponibilité pour un suivi correct, la difficulté à récupérer les documents dûment complétés, l'oubli de fournir des documents (grilles d'évaluation), l'absence de retour aux sollicitations administratives des référents, le retard de paiement, le non-respect d'obligations administratives (remise des fiches de paie, Dimona, etc.).

Source: Rapport d'enquête IBEFE « L'alternance dans tous ses états » (2022)

Contenu de ce chapitre

1. Constats relatifs à l'alternance

1.1 : La participation des employeurs à l'alternance et l'ouverture de places de stage

1.2 : L'information et la promotion de l'alternance auprès des employeurs

1.3 : La question de l'(in)suffisance des incitants et / ou obligations réglementaires pour promouvoir la participation des employeurs dans les programmes d'alternance

1.4 : La procédure d'agrément et les conditions d'accès pour accueillir un apprenant en alternance

1.5 : La question des tuteurs

1.6 : Les modalités d'organisation de l'alternance

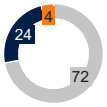
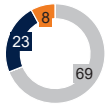
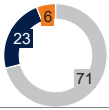
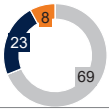
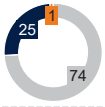
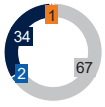
2. Constats transversaux

Messages clés : Incitants financiers et non financiers

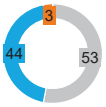
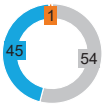
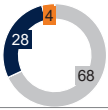
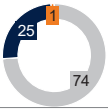
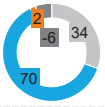
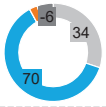
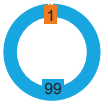
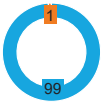
Types d'incitants	Description
Incitants financiers	**Plusieurs arguments contre:** ✗ La formation en alternance est déjà théoriquement financièrement bénéfique pour les employeurs puisque qu'un apprenant rapporterait plus que ce qu'il ne coûte ✗ De nombreux incitants financiers sont déjà en place en Wallonie et en RBC, plaçant ces régions parmi celles qui ont le plus de mécanismes en place ✗ Les expériences internationales montrent que l'augmentation des incitants n'augmente pas systématiquement le nombre d'apprenants (succès en France, du moins temporaire et extrêmement coûteux; échec en Angleterre) ✗ La recherche scientifique et une enquête de terrain suggèrent que les incitants financiers sont parmi les facteurs les moins influents dans la motivation des employeurs ✗ Les retours d'acteurs rencontrés indiquent que les employeurs ne voient pas l'augmentation des incitants comme quelque chose qui va changer la donne, du moins à court et moyen terme: pallier le déficit d'informations lié à l'alternance et améliorer l'image de l'alternance dans la société sont des facteurs bien plus souvent mentionnés comme déterminants **Certains arguments pour (si les incitants sont ciblés):** ✓ Dans certains pays (p.ex., en France), les incitants ont été un outil utile contribuant au développement de l'alternance, aujourd'hui exclusivement auprès des petites et moyennes entreprises ✓ Dans certains secteurs, les employeurs n'ont pas d'objectif réel d'engagement d'apprenants, par manque de nécessité de main d'œuvre ou de moyens, ce qui les freine dans la prise en charge d'apprenants ✓ Dans d'autres secteurs, les employeurs refusent de prendre des apprenants (p.ex. dans le numérique) en raison d'une faible productivité et d'équipements relativement chers
Incitants non financiers / obligations réglementaires	**Peu d'expériences internationales sur le sujet:** quelques cantons en Suisse ont contraint les employeurs à former des apprenants (seulement dans le secteur de la santé)

Coûts/bénéfices de l'alternance | Pour la majorité des profils d'apprenants en alternance, l'employeur contribue à environ deux tiers de la rétribution totale perçue par l'apprenant

Rétribution totale de l'apprenant par source de financement
% du net total

Scénario	Wallonie		RBC	
Profil 1: Jeune mineure dans un **secteur non-pénurie,** Wallonie		**22.904 €**		**23.938 €**
Profil 2: Jeune mineure dans un **secteur en pénurie,** Wallonie		**23.254 €**		**23.938 €**
Profil 3: **Jeune majeure** dans un secteur non-pénurie, Wallonie		**24.138 €**		**22.188 €**
Profil 4: **Etudiant mineur** non-alternance, travail d'étudiant, Wallonie		**16.400 €**		**16.434 €**

Rétribution totale de l'apprenant par source de financement
% du net total

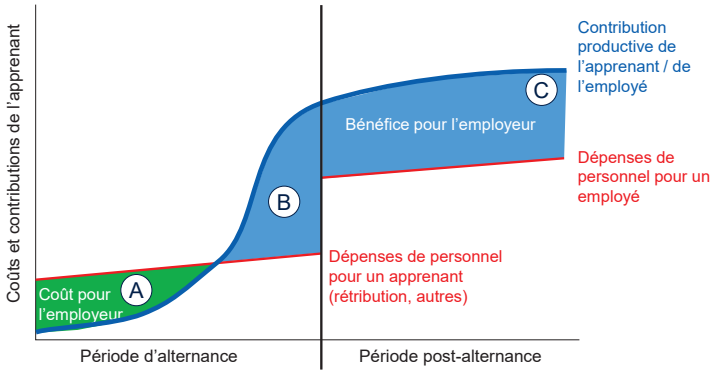
Scénario	Wallonie		RBC	
Profil 5: **Demandeur d'emploi majeur** dispensé, cohabitant. Wallonie		**31.062€**		**30.197 €**
Profil 6: **Demandeur d'emploi majeur** non-dispensé, cohabitant . Wallonie		**24.138 €**		**22.188 €**
Profil 7: **Demandeur d'emploi majeur** dispensé, isolé, Wallonie		**48.934 €**		**48.068 €**
Profil 8: **Demandeuse d'emploi majeure non-alternance**, cohabitante. Wallonie		**20.340 €**		**20.224 €**

1. Rétribution totale avec 13e salaire 2. Réduit 1:1 au cas où l'indemnité journalière brut dépasse 33,84 € (métiers en pénurie) ou 15,74 € (autres cas); indemnité mensuelle de 557,18 € pour les cohabitants majeurs 3. A partir de 18 ans les contributions sociales sont dues sur la rétribution des apprenants 4. Les allocations familiales augmentent de 32,34 € par mois à partir de 18 ans 5. Prime de complétion, Incitant+ dans les secteurs en pénurie et primes de scolarité 6. Avec l'exception du secteur de la construction où il y a la Prime Construction

Source: OFFA – Vade Mecum. Formation en alternance. Mai 2022 | IFAPME - Rétributions de la formation en alternance (accédé Juillet 2022) | ONEM – Feuille info travailleur T58. Mai 2022 | Gouvernement wallon - Décret relatif aux incitants financiers octroyés aux entreprises partenaires de la formation en alternance, aux apprenants en alternance et pour les coaches sectoriels. Juillet 2016 | IFAPME - Formations 100% remboursées pour les métiers en pénurie. Octobre 2020 | Inforeunes - Les étudiants en alternance peuvent maintenant travailler sous statut « étudiant ». Août 2018 | CCSLB - CP 152.02 : conditions de travail et rémunération (accédé Juillet 2022) | Service public fédéral – Emploi, travail et concertation sociale - Commission paritaire de la construction (CP 124). Juillet 2022 | Parentia – Wallonie – Allocations familiales (accédé Juillet 2022) | Service public fédéral – taux d'impôt (accédé Juillet 2022) | Famiwal – Vous suivez des études (accédé Juillet 2022) | Famiwal – Vous suivez une formation (accédé Juillet 2022) | IJCM – Etude formation en alternance coûts. Mars 2016 | ONEM – Feuilleinfo T37. Août 2022

Coûts/bénéfices de l'alternance | Selon l'OIT, de manière générale, l'augmentation de la productivité du jeune durant la période d'alternance mène à un avantage net pour l'employeur dès la 3e année de formation

Schéma OIT des coûts et bénéfices d'apprentis pour un employeur



Messages clés

Les employeurs rapportent que les **apprenants en alternance constituent un coût net dans la 1ère année**, sont neutres d'un point de vue financier en 2e année et **apportent un gain financier dans la 3e année; gains qui deviennent durables si les apprenants sont embauchés** à la fin de leur formation

	Coûts pour l'employeur	Bénéfices pour l'employeur
	Dimensions de variation par rapport à l'embauche d'une personne sans participer	
Pendant la période d'alternance	▪ Salaire de l'apprenant ▪ Contributions à la sécurité sociale ▪ Temps et coûts de formation des tuteurs ▪ Coûts pour l'espace, le matériel, l'équipement ▪ Coût de recrutement et administration (A)	▪ Contribution à la production et aux services ▪ Subsides et incitants reçus par l'employeur ▪ *Amélioration de l'image de l'employeur* (B)
Après embauche du jeune en alternance	▪ N/A	▪ Gain des coûts non-dépensés en recrutement et formation initiale ▪ Meilleure contribution à la production et aux services fournis ▪ Gain des coûts de « turnover » ▪ Stabilité salariale ▪ Bénéfices non financiers (innovation, rétention des employés, meilleure atmosphère de travail, etc.) (C)

Une enquête de l'UE menée dans 21 pays en 2011 a mis en évidence que les employeurs qui offrent la formation en alternance sont plus productifs et ont une meilleure rétention grâce à une satisfaction plus élevée parmi les employés. En outre, d'autres études montrent que l'alternance encourage la diffusion de savoir-faire au sein des employeurs

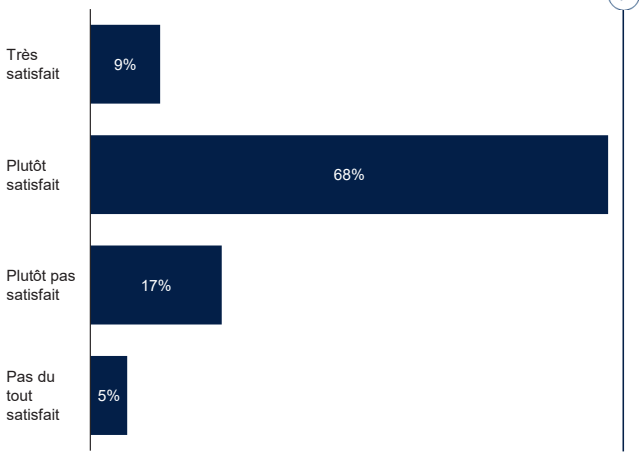
Source: OIT - Mesure des coûts et bénéfices des programmes en alternance, 2019 | OIT - A Review of Methodologies for measuring the costs and benefits of in-company apprenticeship training, 2018 | Entretiens menés avec les employeurs et formateurs en 2022

RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE EN LIGNE - POTENTIEL BIAIS DE RÉPONSE – TAILLE DE L'ÉCHANTILLON RESTREINTE POUR CERTAINES SOUS-CATÉGORIE

~8 employeurs sur 10 sont plutôt ou très satisfaits de leur expérience avec la formation en alternance et ~6 sur 10 estiment que le coût de l'apprentissage est compensé par sa valeur ajoutée (réserve: échantillon limité sur base volontaire)

Selon les employeurs[1]

« En moyenne, à quel point êtes-vous satisfait de votre expérience avec la formation en alternance ? », % de répondants par réponse (N=184)



« Estimez-vous que le coût de l'apprentissage est compensé par sa valeur ajoutée ? », % de répondants par réponse (N=184)

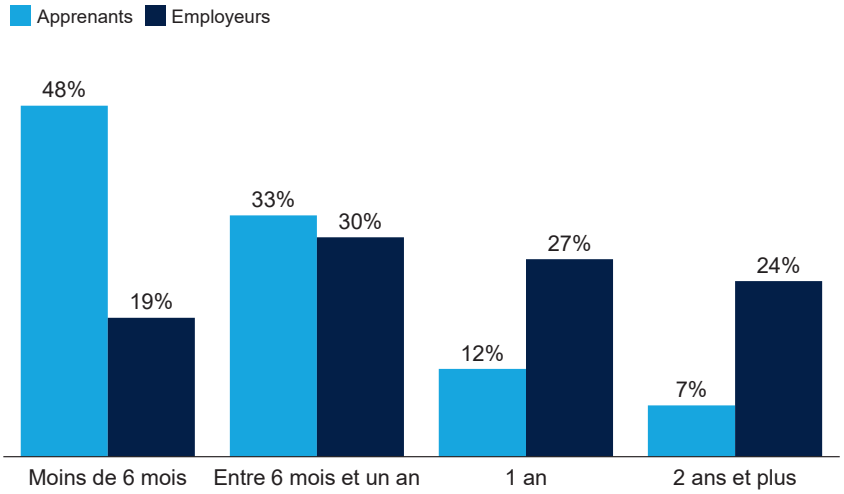
« Si les bonnes conditions sont en place, nous serions disposés à accueillir plus de jeunes qu'aujourd'hui en formation dans notre entreprise (en stage, en alternance…) », % de répondants par réponse (N=184)

1. Selon les employeurs qui accueillent ou ont accueilli dans les trois dernières années des apprenants en formation ou enseignement d'alternance

Source: Enquête en ligne commanditée par les Gouvernements de FWB, RBC, COCOF et Wallonie (2022) – Extraction de données le 7/10/2022

Coûts/bénéfices de l'alternance | D'après l'enquête des bassins IBEFE, un employeur sur deux estime que l'apprenant devient productif en moins d'un an

Perception du temps nécessaire pour être productif au sein de l'employeur
% des réponses, N = 2.591 (apprenants) / 350 (employeurs)



Source: Rapport d'enquête IBEFE « L'alternance dans tous ses états » (2022)

Messages clés

- Presque la **moitié** (48%) des **apprenants** considèrent qu'il faut **moins de 6 mois au sein de l'employeur avant d'être productif**, mais seulement 19% des employeurs partagent cette perception
- **La moitié** (51%) **des employeurs** jugent qu'il faut **1 an ou plus au sein de l'employeur pour être productif**

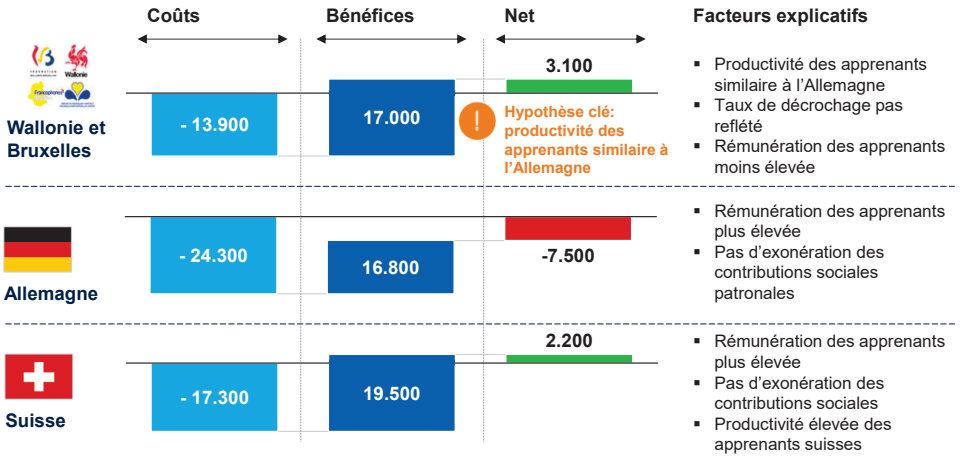
*« Les employeurs veulent des jeunes expérimentés, dynamiques, motivés, polyvalents au moment de l'engagement. Et tout cela à moindre coût. L'apprenant doit être **tout de suite opérationnel** et efficace. Ils s'attendent à un **niveau de qualification plus élevé de l'apprenant** et à ce que ce dernier soit opérationnel et performant en deux mois. »*

Enquête IBEFE (2022)

Coûts/bénéfices de l'alternance | Une première analyse semble indiquer qu'un apprenant en alternance en RBC et en Wallonie rapporterait plus que ce qu'il ne coûte à son employeur sur trois ans

Données de 2016 (BE), 2017/2018 (DE) et 2019 (CH), INFLATION REFLETEE

Analyse coût-bénéfice de l'accueil d'un apprenant (moyenne annuelle), EUR, PPA Belgique



Hypothèses de calculs:
Coûts –
1. Inclus les coûts (a) liés aux apprenants - rémunération, contributions sociales (pour Allemagne et Suisse), (b) liés aux tuteurs - heures d'encadrement et perte de productivité, (c) autres – matériel, assurances
2. Coûts provenant des données ramenés à 2022 : coûts de l'année de référence des données x facteur d'inflation (indice de l'année de référence des données / indice 2022)

Bénéfices –
3. Inclus les bénéfices (a) activités simples – ne nécessitant pas de compétence acquise, (b) activités spécialisées – liés au métier et usuellement exercé par un professionnel, (c) autres – activités productives réalisés à l'endroit de formation (p.ex. traitement de matériel)
4. Bénéfices provenant des données (pour Allemagne et Suisse) ramenés à 2022 : bénéfices de l'année de référence des données x facteur d'inflation (indice de l'année de référence des données / indice 2022)
5. Pour la **Wallonie et Bruxelles**, bénéfices de l'Allemagne ramenés à la productivité belge (pas de données disponibles) : multiplication des bénéfices allemands par un facteur de PIB (PIB Belgique / PIB Allemagne)
6. Pour l'**Allemagne et la Suisse**, bénéfices alignés avec le pouvoir d'achat belge: division par un facteur de parité de pouvoir d'achat
7. Pour la **Suisse**, coûts et bénéfices ramenés en EUR: multiplication du taux de change 2022

Source: UCM – Etude formation en alternance coûts, Mars 2016 | BIBB - Kosten und Nutzen der Ausbildung aus betrieblicher Sicht (Version 2017/2018) | OBS EHB - Lohnt sich die Lehrlingsausbildung für die Betriebe?, Novembre 2019

Messages clés

Sur trois ans, une première analyse semble indiquer qu'un apprenant en alternance en RBC et en Wallonie **rapporterait plus que ce qu'il ne coûte à son employeur**

... À **l'inverse de l'estimation réalisée par le régulateur allemand (BIBB)**

... Mais en **ligne avec les conclusions du régulateur suisse**

Les résultats s'expliquent par :

- Un coût par apprenant **plus bas qu'en Allemagne et en Suisse**
- Une **productivité des apprenants estimée similaire à l'Allemagne** (en ligne avec les données de productivité par travailleur pour les deux pays)

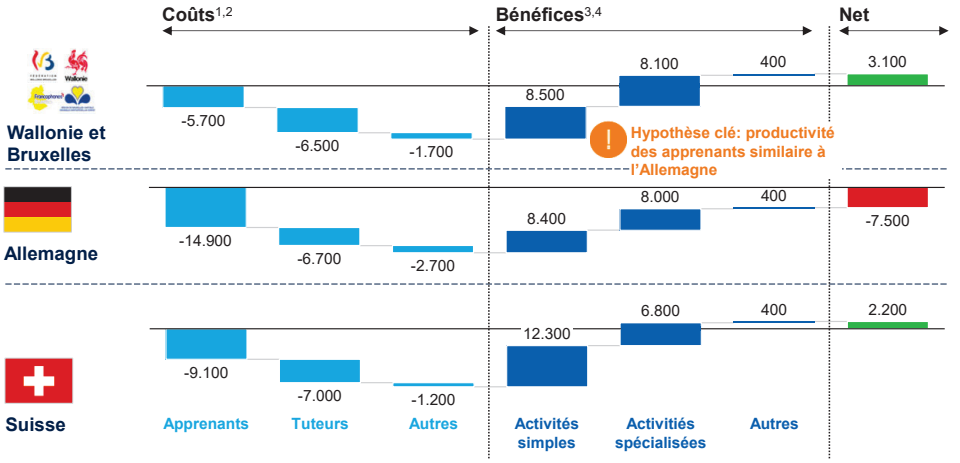
Réserve: L'analyse dépend fortement des hypothèses prises en termes de (a) productivité de l'apprenant, (b) impact négatif sur la productivité du tuteur

Analyse illustrative sur base de données disponibles, ne tenant notamment pas compte du taux d'abandon et du coût que cela engendre pour une entreprise

Coûts/bénéfices de l'alternance | Une première analyse semble indiquer qu'un apprenant en alternance en RBC et en Wallonie rapporterait plus que ce qu'il ne coûte à son employeur sur trois ans

Données de 2016 (BE), 2017/2018 (DE) et 2019 (CH), INFLATION REFLETEE

Analyse coût-bénéfice de l'accueil d'un apprenant (moyenne annuelle), EUR, PPA Belgique



Hypothèses de calculs:

Coûts –
1. Inclus les coûts (a) liés aux apprenants - rémunération, contributions sociales (pour Allemagne et Suisse), (b) liés aux tuteurs - heures d'encadrement et perte de productivité, (c) autres – matériel, assurances
2. Coûts provenant des données ramenés à 2022 : coûts de l'année de référence des données x facteur d'inflation (indice de l'année de référence des données / indice 2022)

Bénéfices –
3. Inclus les bénéfices (a) activités simples – ne nécessitant pas de compétence acquise, (b) activités spécialisées – liés au métier et usuellement exercé par un professionnel, (c) autres – activités productives réalisés à l'endroit de formation (p.ex. traitement de matériel)
4. Bénéfices provenant des données (pour Allemagne et Suisse) ramenés à 2022 : bénéfices de l'année de référence des données x facteur d'inflation (indice de l'année de référence des données / indice 2022)
5. Pour la **Wallonie et Bruxelles**, bénéfices de l'Allemagne ramenés à la productivité belge (pas de données disponibles) : multiplication des bénéfices allemands par un facteur de PIB (PIB Belgique / PIB Allemagne)
6. Pour l'**Allemagne et la Suisse**, bénéfices alignés avec le pouvoir d'achat belge: division par un facteur de parité de pouvoir d'achat
7. Pour la **Suisse**, coûts et bénéfices ramenés en EUR: multiplication du taux de change 2022

Source: UCM – Etude formation en alternance coûts, Mars 2016 | BIBB - Kosten und Nutzen der Ausbildung aus betrieblicher Sicht (Version 2017/2018) | OBS EHB - Lohnt sich die Lehrlingsausbildung für die Betriebe?, Novembre 2019

Messages clés

Sur trois ans, une analyse quantitative préliminaire semble indiquer qu'un apprenant en alternance en RBC et en Wallonie **rapporterait plus que ce qu'il ne coûte à son employeur**

... À **l'inverse de l'estimation réalisée par le régulateur allemand (BIBB)**

... Mais en **ligne avec les conclusions du régulateur suisse**

Les résultats s'expliquent par :

- Un coût par apprenant **plus bas qu'en Allemagne et en Suisse**
- Une **productivité des apprenants estimée similaire à l'Allemagne** (en ligne avec les données de productivité par travailleur pour les deux pays)

Réserve: L'analyse dépend fortement des hypothèses prises en termes de (a) productivité de l'apprenant, (b) impact négatif sur la productivité du tuteur

Analyse illustrative sur base de données disponibles, ne tenant notamment pas compte du taux d'abandon

Analyses supplémentaires | Selon une analyse de l'UCM, le coût mensuel moyen d'un apprenant varie entre 1.128 et 1.303 € principalement due à la rétribution et la perte de productivité suite à l'encadrement

Hypothèses appliquées par l'UCM

Secteurs couverts: Construction, Détail indépendant, Horeca, Coiffure, Professions libérales

Coûts de personnel des apprenants
- **Rétribution minimale**
- Vacances légaux + prime unique « pécule de vacances »
- Contributions de l'employeur à la sécurité sociale pour la plupart exonérées

Perte de productivité
- Hypothèse de **180 heures** en 1ère année **120 heures** en 2e et 3e année pas **consacrées au propres prestations** et 12h consacrées à l'administration
- Multiplication avec un **salaire moyen sectoriel** (20 € coiffure, 30 € commerce, 40 € construction, 60 € professions libérales)

Coûts de matériel
- Investissement en matériel en début de formation

Autres
- Secrétariat social
- Tarif service de prévention et protection au travail
- Assurances obligatoires
- Pertes inhérentes

Estimation des coûts de l'alternance pour employeurs – moyenne des secteurs

Catégorie de coûts	1ère année (% du total)	2e année (% du total)	2e année (% du total)	Moyenne (% du total)	Total (% du total)
Intervention dans les frais de transport	413,35 € (3,3%)	413,25 € (3,4%)	413,25 € (3,5%)	413,25 € (3,52%)	1.239,75 € (3,5%)
Coût minimum légal annuel	**3.051,66 € (24,6%)**	**4.308,26 € (40,21%)**	**5.744,26 € (47,3%)**	**4 368,06 € (37,17%)**	**13.104,18 € (37,2%)**
Total Coûts Directs (1)	**3.464,91 € (28,0%)**	**4.721,51 € (44,1%)**	**6.157,51 € (50,6%)**	**4 781,31 € (40,69%)**	**14.343,93 € (40,69%)**
Secrétariat Social	630 € (5,1%)	630 € (5,9%)	630 € (5,2%)	630,00 € (5,36%)	1.89 € (5,4%)
SEPP	76 € (0,6%)	76€ (0,7%)	76€ (0,6%)	76,00 € (0,65%)	228 € (0,7%)
Assurances obligatoires	213 € (1,7%)	213 € (2,0%)	213 € (1,8%)	213,00 € (1,81%)	639 € (1,8%)
Investissements matériels	718 € (5,8%)	179 € (1,7%)	179 € (1,5%)	358,67 € (3,05%)	1.076 € (3,1%)
Perte de productivité - heures de suivi admin.	432 € (3,5%)	432 € (4,0%)	432 € (3,6%)	432,00 € (3,68%)	1.296 € (3,7%)
Perte de productivité - heures d'encadrement	**6.480 € (52,3%)**	**4.320 € (40,3%)**	**4.320 € (35,64%)**	**5 040,00 € (42,89%)**	**15.12 € (42,9 %)**
Pertes inhérentes a la formation	370 € (3,0%)	144 € (1,3%)	144 € (1,3%)	219,33 € (1,87%)	658 € (1,9%)
Total Coûts Indirects (2)	**8.919,0 € (72,7%)**	**5.994,0 € (55,9%)**	**5.994,0 € (49,3%)**	**6 969,00 € (59,31%)**	**20.907,0 € (59,3%)**
TOTAL COUT D'ACCUEIL (1 + 2)	**12.381,9 € ()**	**10.715,5 € ()**	**12.151,5 € ()**	**11 750,31 € (100,00%)**	**35.250,9 € ()**
Coût réel (par mois effectif de formation)[1]	**1.303,6 € ()**	**1.128,0 € ()**	**1.279,1 € ()**	**1 236,87 € (10,53%)**	**1.236,9 € (moyen)**
Part de la rétribution dans le coût réel (moyenne des secteurs)	**20,88%**	**32,91%**	**38,45%**	**30,75%**	**30,75% (moyen)**

1. 5,19 mois effectifs de formation sur base de 10 semaines de jours fériées, vacances scolaires et congé et 3-4 jours par semaine au sein de l'entreprise

Source: UCM – Etude formation en alternance coûts, Mars 2016

Analyses supplémentaires | Des analyses réalisées en Allemagne et en Suisse aboutissent à des coûts plus élevés pour les apprenants et les tuteurs

DONNÉES DE 2016 (BE), 2017/2018 (DE) ET 2019 (CH) – INFLATION ET PPP REFLETES

Analyse internationale des hypothèses appliquées au calcul des coûts pour les employeurs

Catégories de coûts pour les employeurs	BE francophone (analyse UCM de 2016)	Allemagne (analyse de 2017/2018)	Suisse (analyse de 2019)
Coûts de personnel des apprenants	**5.686 € p.a | 474 € par mois** ▪ **Rétribution minimale**, intervention frais de transport ▪ Vacances légaux + prime unique « pécule de vacances » ▪ Contributions de l'employeur à la sécurité sociale pour la plupart exonérées ▪ Majorité ne perçoit pas de prime de fin d'année	**14.925 € p.a. | 1.244 € par mois** ▪ **Rétribution minimale moyenne** (légale ou par convention sectorielle) ▪ Contributions patronales moyennes à la sécurité sociale – pas d'exonération en Allemagne ▪ Majorité perçoit un 13e salaire	**9.112 € p.a. | 759 € par mois** ▪ **Salaire brut moyen** des apprenants ▪ Contributions patronales à la sécurité sociale moyennes ▪ Autres rétributions (p.ex., 13e mois)
Coûts de personnel des tuteurs	**6.507 € p.a | 542 € par mois** ▪ Hypothèse de **180 heures** en 1ère année **120 heures** en 2e et 3e année pas **consacrées au propres prestations** et 12h consacrées à l'administration ▪ Multiplication avec un **salaire moyen sectoriel** (20 € coiffure, 30 € commerce, 40 € construction, 60 € professions libérales en date de l'étude)	**6.740 € p.a. | 562 € par mois** ▪ Heures dédiés à l'alternance et perte de productivité multipliées par les salaires applicables ▪ Suivi administratif de la formation ▪ **235 heures par an**[1] avec un salaire moyen de **17,55 € par heure en date de l'étude**	**7.036 € p.a. | 586 € par mois** ▪ Pour formations de 3 ans (EFZ) – 5,2 heures par semaine en 1ère année, 4,2 en 2e, 4 en 3e soit **223,3 heures par an avec un salaire moyen de 47,09 CHF par heure**[2] **en date de l'étude**
% du salaire minimum	**207 - 622%**[3] (coiffure – professions libérales en date de l'étude)	**198%**[4]	**214%**[5]
Autres (exemples)	**1.780 € p.a | 148 € par mois** ▪ Investissement en matériel en début de formation ▪ Secrétariat social ▪ Tarif service de prévention et protection au travail	**2.642 € p.a. | 220 € par mois** ▪ Coûts de matériel ▪ Recrutement des apprenants ▪ Formations externes ▪ Contributions aux organes de certification	**1.246 € p.a. | 104 € par mois** ▪ Coûts de matériel ▪ Autres coûts
Total	**13.974 € p.a | 1.165 € par mois**	**24.308 € p.a. | 2.026 € par mois**	**17.394 € p.a | 1.450 € par mois**

1. Hypothèse 50 semaines 2. Estimation sur base de coûts totaux moyens de 10.500 CHF par an 3. Salaire minimum de 2016 de 9,65 € par heure 4. Salaire minimum de 8,84 € en 2017 5. Sur base du salaire minimum proposé mais non introduit de 4000 CHF par mois

Source: UCM – Etude formation en alternance coûts, Mars 2016 | BIBB - Kosten und Nutzen der Ausbildung aus betrieblicher Sicht (Version 2017/2018) | OBS EHB - Lohnt sich die Lehrlingsausbildung für die Betriebe?, Novembre 2019 | Statistisches Bundesamt – Mindestlohn (accédé 10 Août 2022)

Primes et incitants | Les employeurs en Wallonie et RBC participant à l'alternance reçoivent des primes uniques par apprenant (Wallonie) ou annuelles par tuteur (RBC)

Primes pour les employeurs

Wallonie

Prime «P1» indépendants
- Prime unique octroyée par le **Gouvernement wallon** pour des indépendants **qui forment un apprenant pour la 1ère fois**
- Demande faite sur la plateforme «Mon espace» de la Wallonie et la plateforme OPLA par les employeurs[1]

750€ Prime unique par employeur

Prime «P2» entreprises
- **Prime «P2»** si réussite de la première année de formation de l'apprenant
- **Entreprises partenaires** et agréées auprès des CEFA et de l'IFAPME[2]
- Demande faite sur la plateforme «Mon espace» de la Wallonie et la plateforme OPLA par les entreprises[1]

750€ Prime unique par apprenant lors de la réussite de la première année

Région Bruxelles-Capitale

Prime «tuteur»
- Prime octroyée par le **Gouvernement de Bruxelles-Capitale** aux employeurs pour **chaque tuteur**[3] formant 1-4 apprenants avec un âge maximal de 25 ans pendant au moins 6 mois
- Contrats conclus entre le 1er septembre 2021 et le 30 juin 2022 pouvaient bénéficier d'un montant de **3.000 €** / an / apprenant[4]
- Employeur ayant son lieu d'exploitation en RBC
- Demande traitée par **Actiris** après preuve des conditions requises

1.750 € Prime annuelle par tuteur

Secteurs

Prime sectorielle (par exemple Constructiv)[5]
- Prime répartie après insertion dans l'entreprise-formatrice au sein du **secteur de la construction**

1.000€ Après complétion de la formation en alternance et insertion

Avantages fiscaux et sociaux

Réduction structurelle des cotisations patronales
- Assujettissement complet de l'apprenant à l'ONSS mais réduction structurelle des cotisations patronales en vue de la rétribution basse
- **Réduction résultante de facto complète** des contributions sociales patronales

Abolition de la baisse des contributions sociales pour les tuteurs depuis septembre 2016 (Wallonie) et juillet 2018 (RBC)

Exemples des avis des acteurs

«Les incitants financiers **ne constituent pas de recette miracle** pour promouvoir la formation en alternance auprès des employeurs – il existe **d'autres préoccupations plus importantes**.»

«Pour les employeurs qui pratiquent l'alternance, **<10% indiquent que les coûts** d'encadrement et la rétribution de l'apprenant en alternance **sont trop élevés»**

1. Le responsable de l'entreprise doit valider le formulaire remplit en ligne pour qu'ils soit envoyé à travers la plateforme OPLA 2. Sous condition que le contrat d'alternance dure au moins 270 jours (et que l'apprenant ait passé ces 270 jours au sein de l'entreprise), que l'apprenant est passé au niveau de formation B et que le tuteur responsable au sein de l'entreprise a passé la formation tuteur 3. Sous condition que le tuteur dispose soit de 5 ans d'expérience professionnelle pertinent au métier de formation, soit dispose d'une qualification de tuteur, soit dispose d'un titre de compétences équivalent 4. Avec un âge maximum de 65 ans; l'objectif de la prime était le relancement économique 5. Sous condition de remplir les objectifs du Emploi tremplin Construction (ETC) et d'engager l'apprenant en tant qu'ouvrier nouvellement engagé

Source: OFFA – Primes, Août 2019 | Wallonie - Demander un incitant financier à la Formation en Alternance (accédé 27 Juillet 2022) | Site officiel Constructiv (accédé 27 juillet 2020) | EFP - Prime tuteur de 3.000€ pour les entreprises formatrices, Décembre 2021 | Gouvernement wallon - Décret relatif aux incitants financiers octroyés aux entreprises partenaires de la formation en alternance, aux apprenants en alternance et pour les coaches sectoriels, 20 Juillet 2016 | Gouvernement De La Région De Bruxelles-capitale - Arrêté du Gouvernement de la Région de Bruxelles-Capitale relatif aux primes visant à favoriser la formation en alternance, 19 juin 2018 | EFP – Cadre Social du Contrat d'Alternance, 2020

Primes et incitants | Du point de vue des employeurs, les mécanismes d'attribution des primes sont actuellement opaques et complexes

Contexte aux problèmes de démarches	Retours des acteurs
1 **Multiplicité des primes disponibles liée à la variation entre opérateurs** – p.ex., primes qui sont parfois uniquement accessible pour un certain opérateur de formation	*« Mon opérateur de formation aurait peut-être dû m'informer sur l'existence d'une prime financière»* - Gestionnaire d'entreprise
2 **Multiplicité de conditions à remplir pour obtenir une prime** – p.ex., durée minimale du contrat, niveau de compétences de l'apprenant, conditions sur le tuteur	*« On engage des entreprises externes qui s'occupent des démarches et conservent une partie des primes »* - *Directrice de ressources humaines*
3 **Charge administrative importante liée à la demande des primes** – p.ex., perception d'un nombre trop important de documents à soumettre et d'un temps requis trop élevé	*« Il faut simplifier les démarches de demande des primes, c'est beaucoup trop de paperasse »* - Directrice de ressources humaines

Source: Entretiens et groupe de discussion avec des employeurs réalisées en août et septembre 2022

Messages clés

Selon certains employeurs, la complexité de l'écosystème mène à un manque de connaissance sur les différents incitants financiers

Les retours des acteurs interrogés indiquent que la charge administrative liée aux primes diminue leur attractivité

Primes et incitants | La Wallonie et la RBC font partie des systèmes qui ont le plus de mécanismes en place pour inciter les employeurs à prendre en charge des apprenants en alternance

✓ En place ✓ En place sous conditions ✗ Pas en place

Pays	Primes	Incitants fiscaux[1]	Fonds de financement[2]
France	✓	✓	✗ Taxe d'apprentissage finance les formations
Belgique germano-phone	✓	✓	✗
Wallonie et RBC	✓	✓	✗
Angleterre	✓	✗	✓
Danemark	✗	✗	✓
Suisse	✗	✗	✓ Possibilité d'implémentation dans certains secteurs
Allemagne	✗ Options de financement par les chambres des métiers	✗	✗

1. Y inclus des baisses ou exonérations des contributions patronales à la sécurité sociale 2. Fonds financés par des prélèvements (sous forme d'impôts ou contributions) qui sont utilisées pour financer l'alternance (soit remboursement des entreprises participant à l'alternance (Danemark, Angleterre), soit p.ex. promotion des secteurs (Suisse)

Source: Helpster - Ausbildungsförderung für Arbeitgeber - so funktioniert es (accédé Juillet 2022) | Bundesagentur für Arbeit – Informationen zur Ausbildung (accédé Juillet 2022) | Bundesagentur für Arbeit - Bundesprogramm „Ausbildungsplätze sichern" (accédé Juillet 2022) | OECD – Seven Questions About Apprenticeships, 2020 | SBFI - Berufsbildungsfonds gemäss Art. 60 BBG (accédé Juillet 2022) | Bildungsfonds.ch – Berufsbildungsfonds Treuhand und Immobilientreuhand (accédé Juillet 2022) | Dual Learning in the Flemish Region, Juillet 2021 | IAWM – Betriebe – Finanzen (accédé Juillet 2022) | Entreprendre.service-public.fr - Aides à l'embauche pour un contrat d'apprentissage, Juin 2022 | Subventions.fr - Prime aux employeurs d'apprentis, Île-de-France (accédé Juillet 2022) | Ministère du travail - Exonération de cotisations et contributions sociales des entreprises employant un apprenti-e, Octobre 2021 | BMBF - Bundesprogramm „Ausbildungsplätze sichern", Juillet 2022 | Letemps - Des primes pour encourager l'embauche d'apprentis, Juin 2022 | ILO - Incentives to promote Quality Apprenticeships (accede Juillet 2022) | gov.uk - Employing an apprentice, 21 Mai 2022 | Department for Education: Progress report on the Apprenticeships Reform Programme, Juillet 2021 | Ministère du travail - Déductions fiscales de la taxe d'apprentissage, Octobre 2021 | EFP – Cadre Social du Contrat d'Alternance, 2020 | Socialsecurity.be – Tuteurs (accede 23 Août 2022)

Messages clés

La Wallonie et la RBC emploient **2 sur 3 des incitants financiers** les plus utilisés pour encourager la participation des employeurs à l'alternance

Le support financier varie à l'international avec une tendance d'une **relation inverse** entre le **degré de support** et le degré de **développement historique** de l'alternance

Sur base de recherche documentaire – informations potentiellement erronées ou plus à jour

Primes et incitants | Les pays qui ont mis en place le plus d'incitations financières pour les employeurs sont ceux qui n'ont pas une longue tradition de l'alternance

SUR BASE DE RECHERCHE DOCUMENTAIRE

# d'incitations financières	Pays	Niveau des incitants[4]	Description des incitants	Conditions
Plus élevé	France	**Aide unique** pour un contrat signé après décembre 2022 : **7.325 €** sur 3 années de formation ▪ 1ère année: montant maximal de **4.125 €** ▪ 2e année: montant maximal de **2.000 €** ▪ 3e année: montant maximal de **1.200 €**	**Aide unique** pour les employeurs qui recrutent en apprentissage **Exonération des cotisations** et contributions sociales patronales[3]; **Baisse de la taxe d'apprentissage** Aide COVID-19 augmentant l'aide unique (non-cumulable avec celle-ci) – **5.000 €** pour un apprenant mineur, **8.000 €** pour un apprenant majeur et des entreprises de chaque taille si le contrat est signé avant Décembre 2022	Aide unique : seul pour les entreprises avec **moins que 250 employés:** ▪ **Soumission du contrat d'apprentissage** auprès de l'opérateur de compétence de l'entreprise ▪ Transmission mensuelle de la déclaration sociale normative de l'apprenti
	Belgique germano-phone	**Subside par année de formation en alternance** **1.750 €** sur 3 années complétées	**Subside** par année de formation en alternance complétée **Baisse des contributions sociales** de l'employeur pour les tuteurs de la formation en alternance **Déductibilité fiscale** des frais relatifs à l'accueil d'apprenants	Jeunes sous **obligation scolaire** au début de la formation Durée du contrat d'au moins **4 mois** Pour apprentis ouvrant le droit à un incitant financier
	Angleterre	**Mécanisme de prélèvement** principalement auprès des grandes entreprises visant uniquement le financement de l'alternance Prime de **1.000 £ pour jeunes apprenants**	Pour les grande entreprises: contribution annuelle à hauteur de **0,5% des dépenses de personnel**, moins une indemnité de 15.000 £; **contribution du gouvernement à 10%;** pour les petites entreprises: financement à 5% des coûts de formation	Pour les grandes entreprises (plus de 3 millions de £ de coûts de personnel par an) Prime: Apprenants de 16-18 ans
	Danemark	Remboursement des coûts associés à la période où l'apprenant est en école de formation	**Fonds de remboursement des employeurs** généralisé qui couvre les dépenses des employeurs lorsque les apprenants sont en centre de formation	Contribution de **tous les employeurs de 264,63 € par année par employé** Payable en 4 tranches par **année**
	Suisse	**0 €**	**Pas de support financier généralisé** en Suisse Possibilité d'implémentation des **fonds de développement de secteur**[1] auxquels toutes les entreprises d'un secteur doivent contribuer Aide COVID-19 octroyée par certains cantons[2]	n/a
Moins élevé	Allemagne	**0 €**	**Pas de support financier généralisé** en Allemagne Options de financement des chambres de métiers Options de financement pour des cas particuliers (apprenant handicapé, récupéré d'une entreprise liquidée) Aide COVID-19 octroyé pour maintenir le niveau d'offre de la formation en alternance	n/a

1. Fonds sont utilisés pour des cours, des trajets de formation additionnels, efforts de digitalisation du secteur 2. Par exemple, subsides aux rétributions dans le canton de Vaud, primes uniques au cantons de Genève et Neuchâtel 3. Rémunération de l'apprenant n'est pas sujet à la CSG et la CRDS, exonération totale des cotisations patronales et salariales dues au titre des assurances sociales ainsi que des les cotisations salariales d'assurance chômage 4. Pour une entreprise-type ne remplissant pas de conditions spéciales (p.ex., appartenance à un secteur en pénurie)

Source: Helpster - Ausbildungsförderung für Arbeitgeber - so funktioniert es (accédé Juillet 2022) | Bundesagentur für Arbeit – Informationen zur Ausbildung (accédé Juillet 2022) | Bundesagentur für Arbeit - Bundesprogramm „Ausbildungsplätze sichern" (accédé Juillet 2022) | OECD – Seven Questions About Apprenticeships, 2020 | SBFI - Berufsbildungsfonds gemäss Art. 60 BBG (accédé Juillet 2022) | Bildungsfonds.ch – Berufsbildungsfonds Treuhand und Immobilientreuhand (accédé Juillet 2022) | Dual Learning in the Flemish Region, Juillet 2021 | IAWM – Betriebe – Finanzen (accédé Juillet 2022) | Entreprendre.service-public.fr - Aides à l'embauche pour un contrat d'apprentissage, Juin 2022 | Subventions.fr - Prime aux employeurs d'apprentis, Île-de-France (accédé Juillet 2022) | Ministère du travail - Exonération de cotisations et contributions sociales des entreprises employant un apprenti-e, Octobre 2021 | BMBF - Bundesprogramm „Ausbildungsplätze sichern", Juillet 2022 | Letemps - Des primes pour encourager l'embauche d'apprentis, Juin 2022 | ILO - Incentives to promote Quality Apprenticeships (accede Juillet 2022) | gov.uk - Employing an apprentice, 21 Mai 2022

Primes et incitants | Zoom sur une sélection de pays qui ont mis en place des incitants fiscaux et des fonds de prélèvements pour développer l'alternance

SUR BASE DE RECHERCHE DOCUMENTAIRE

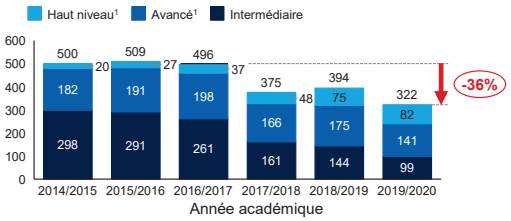
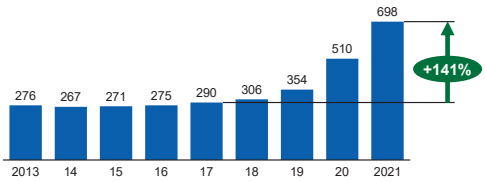
Catégorie d'incitant	Pays	Description des incitants	Conditions / modalités
Baisse des contrib-utions patro-nales	France	**Exonération des cotisations et contributions sociales patronales** dues au titre des assurances sociales (maladie, maternité, invalidité, décès, vieillesse) ainsi que des cotisations salariales d'assurance chômage **Déductions fiscales de la taxe d'apprentissage** due aux frais de stage (plafond de 3% du montant de la taxe) et **bonus « alternants »** pour les grandes entreprises employant plus que le minimum de 5% d'apprenants	Réduction de plus que 13% des contributions sociales patronales[1]: Cotisations liées aux accidents du travail et aux maladies professionnelles restent dues **Déduction de 400 € multiplié par le nombre d'apprenants** dépassant le minimum de 5% de l'effectif et en-dessous de la limite de 7% sur **la taxe apprenants[2] due hors quota[3]**
	Wallonie et Bruxelles	**Réduction structurelle des cotisations patronales** sur la rétribution des apprenants	**Réduction résultante de facto complète** des contributions sociales patronales
	Belgique germano-phone	**Réduction structurelle des cotisations patronales** sur la rétribution des apprenants[4] **Baisse des contributions sociales** de l'employeur pour les tuteurs **Déductibilité fiscale** des frais relatifs à l'accueil d'apprenants	**Réduction de 800 € par tuteur**, en tenant compte du fait que le nombre maximal de tuteurs est limité à 1/5e de la somme du nombre de trimestres à prendre en considération Déductibilité: Pour apprentis ouvrant le droit à un incitant financier
	Flandre	**Réduction structurelle des cotisations patronales** sur la rétribution des apprenants[4] **Baisse des contributions sociales** de l'employeur pour les tuteurs	**Réduction de 800 € par tuteur**, en tenant compte du fait que le nombre maximal de tuteurs est limité à 1/5e de la somme du nombre de trimestres à prendre en considération
Fonds de prélève-ment	Suisse	Possibilité d'implémentation des **fonds de développement de secteur**[5] auxquels toutes les entreprises d'un secteur doivent contribuer	Exemple des contributions en secteur fiduciaire en fonction de la taille jusqu'à 1.000 CHF par an
	Danemark	**Fond de remboursement des employeurs** généralisé qui couvre les dépenses des employeurs lorsque les apprenants sont en centre de formation	Contribution de **tous les employeurs de 264,63 € p.a. par employé**; payable en 4 tranches par année
	Angleterre	Pour les grandes entreprises: contribution annuelle à hauteur de **0,5% des dépenses de personnel**, moins une indemnité de 15.000 £; **contribution du gouvernement à 10%**; pour les petites entreprises: financement à 5% des coûts de formation	Classification comme **grande entreprises**: plus de 3 millions de £ de coûts de personnel par an

1. Sur base des exonérations de l'assurance maladie, maternité, invalidité, décès et contribution solidarité autonomie (CSA), de l'assurance vieillesse et de l'assurance chômage 2. Montant de la taxe est de 0,68% de la masse salariale 3. Pour les départements du Bas-Rhin, du Haut-Rhin et de la Moselle, la déduction se fait sur le quota 4. Même réduction de facto complète qu'en Wallonie et à Bruxelles 5. Fonds sont utilisés pour des cours, des trajets de formation additionnels, efforts de digitalisation du secteur

Source: SBFI - Berufsbildungsfonds gemäss Art. 60 BBG (accédé Juillet 2022) | Bildungsfonds.ch – Berufsbildungsfonds Treuhand und Immobilientreuhand (accédé Juillet 2022) | ILO - Incentives to promote Quality Apprenticeships (accédé Juillet 2022) | OECD – Seven Questions About Apprenticeships, 2020 | Department for Education: Progress report on the Apprenticeships Reform Programme, Juillet 2021 | Entreprendre.service-public.fr - Aides à l'embauche pour un contrat d'apprentissage, Juin 2022 | Subventions.fr - Prime aux employeurs d'apprentis, Île-de-France (accédé Juillet 2022) | Ministère du travail - Exonération de cotisations et contributions sociales des entreprises employant un apprenti-e, Octobre 2021 | Ministère du travail - Déductions fiscales de la taxe d'apprentissage, Octobre 2021 | EFP – Cadre Social du Contrat d'Alternance, 2020 | Socialsecurity.be – Tuteurs (accede 23 Août 2022) | IAWM – Betriebe – Finanzen (accédé Juillet 2022)

Primes et incitants | Les expériences internationales montrent que la mise en place d'incitants financiers peut avoir des résultats contrastés sur le développement de l'alternance: les cas de l'Angleterre et de la France

SUR BASE DE RECHERCHE DOCUMENTAIRE

Pays	Description des mesures mises en place	Impact des incitants financiers sur le nombre total d'apprenants	Leçons tirées des expériences internationales
	Pour les grandes entreprises (plus de 3 millions de £ de coûts de personnel par an): ▪ Contribution annuelle à hauteur de **0,5% des dépenses totales**, moins indemnité de 15.000 £ ▪ Contribution du gouvernement à hauteur de **10% de la contribution de l'entreprise** ▪ Prélèvements déposés dans un **compte dédié visant seulement à financer l'alternance** Pour les **autres entreprises:** ▪ Contribution à hauteur de **5% des coûts de formation** (10% avant 2019) ▪ Financement complémentaire de l'alternance grâce aux **excédents des prélèvements** (non utilisés par les grandes entreprises)	**Nombre de contrats en alternance signés en Angleterre par niveau d'éducation**, en milliers 	▪ Un système d'incitants **trop complexe** ne contribue pas au développement quantitatif de l'alternance ▪ Au niveau qualitatif, les développements en Angleterre indiquent un potentiel positif ▪ A noter que l'augmentation de la qualité pourrait aussi être liée aux **modalités de parcours révisées**
	Aide unique pour les employeurs qui recrutent en apprentissage ▪ Aide COVID-19 augmentant l'aide unique (non-cumulable avec celle-ci) – **5.000 €** pour un apprenant mineur, **8.000 €** pour un apprenant majeur et des entreprises de chaque taille si le contrat est signé avant Décembre 2022 **Exonération des cotisations** et contributions sociales patronales[3] Baisse de la taxe d'apprentissage via des déductions des ▪ Frais de stage (plafond de 3% du montant de la taxe) ▪ Dons en nature ▪ Bonus « alternants » pour les grandes entreprises employant plus que le minimum d'apprenants requis	**Nombre de contrats d'apprentissage par an dans le secteur privé en France**, en milliers 	▪ Au sein d'une réforme holistique du système, des incitants financiers pour entreprises peuvent jouer un rôle important ▪ Post-COVID-19, les incitants financiers en France ne sont octroyés qu'aux **petites et moyennes entreprises** (<250 employées), ce qui souligne leur rôle dans l'alternance

1. Haut niveau: équivalent à deux tiers d'une licence, combinaison d'éléments académiques et professionnelles; Avancé: équivalent au certificat d'études de sixième année de l'enseignement secondaire professionnel (CE6P)

Source: DfE Apprenticeships and Traineeships data; Centre for vocational education research: The impact of the apprenticeship levy on apprenticeships and other training outcomes, Avril 2021 | LSE Business Review: UK apprenticeships: impacts of the levy and COVID-19, Avril 2021 | House of Commons Briefing Papers: Apprenticeship Statistics, Mars 2021 | Apprenticeships and skilly policy in England, Septembre 2020 | Hartpury University: EU grade equivalents | Department for Education: Progress report on the Apprenticeships Reform Programme, Juillet 2021 | Chartered Institute of Personnel Development: Apprenticeship Levy has failed on every measure, Mars 2021 | CCI Paris Ile-de France | Ministère français du travail, du plein emploi et de l'insertion, 2022 | Données du Ministère du travail, du plein emploi et de l'insertion (France), 2022 | Entreprendre.service-public.fr - Aides à l'embauche pour un contrat d'apprentissage, Juin 2022 | Subventions.fr - Prime aux employeurs d'apprentis, Ile-de-France (accédé Juillet 2022) | Ministère du travail - Exonération de cotisations et contributions sociales des entreprises employant un apprenti-e, Octobre 2021

Primes et incitants | La recherche scientifique ainsi qu'une enquête de terrain suggèrent également des résultats nuancés quant à l'efficacité des incitants financiers

Selon la recherche scientifique, les incitants financiers ont une efficacité variable en fonction du type d'employeur et de secteur

Les incitants financiers sont des facteurs davantage motivants pour :

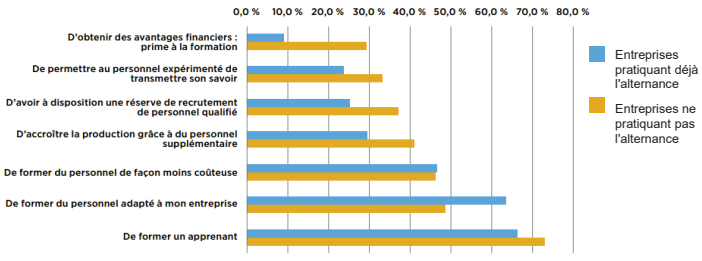
- **Les employeurs ne pratiquant pas l'alternance :** les employeurs qui engagent déjà des apprenants ayant une meilleure vision de la valeur ajoutée de ce dispositif
- **Certains secteurs** ne pouvant engager l'apprenant à la fin de sa formation par faute de moyens

Selon une enquête de terrain en Wallonie et RBC, même auprès des profils cibles, les incitants financiers constituent le facteur le moins influent dans la motivation des employeurs

10% des employeurs wallons et bruxellois qui pratiquent l'alternance sont motivés par les incitants financiers

Cependant, parmi les **employeurs ne pratiquant pas l'alternance, 30% seraient intéressés s'il existait des incitants financiers –** le facteur financier reste cependant le moins influent

Quelles sont vos motivations à engager une personne en formation en alternance ?, % des réponses (N = 428)



Source: Rapport d'enquête IBEFE « L'alternance dans tous ses états » (2022), OCDE

Primes et incitants | Les retours des acteurs indiquent qu'augmenter les incitants financiers pour les employeurs ne changerait pas à lui seul la donne

L'introduction de nouvelles primes ou l'augmentation de primes existantes ne changerait pas totalement la donne pour les employeurs pour 5 raisons…

1. **En cas d'absence de besoin de main d'œuvre, pas d'embauche même avec plus de primes**
   « Je ne forme pas des apprenants à cause de la prime financière, mais parce que j'en ai réellement besoin» - Patron d'entreprise
2. **Manque de connaissance des primes existantes**
   « Ce qu'il faut c'est plus d'informations et non pas plus de primes » - Gestionnaire d'entreprise
3. **Lourdeur des formalités administratives pour recevoir des primes**
   « Des entreprises spécialisées font toute la paperasse et s'octroient 20% des primes » - Directrice des ressources humaines
4. **La difficulté à trouver des tuteurs, en lien avec le manque de valorisation, est le principal goulot d'étranglement**
   « Une prime fait toujours plaisir, mais elle ne résout pas la question de la valorisation des tuteurs qui ont une charge de travail de monstre » - Directrice des ressources humaines
5. **Risque d'attirer des employeurs vers l'alternance pour « de mauvaises raisons »**
   « Une augmentation des primes va conduire des employeurs à prendre des apprenants juste pour l'argent et non pas pour les former » - *Patron d'entreprise*

Source: Entretiens et groupe de discussion avec des employeurs réalisées en août et septembre 2022

… Cependant, les retours des acteurs indiquent aussi que les primes peuvent / pourraient constituer une aide bienvenue pour couvrir les coûts liés à l'alternance

« La prime était surtout appréciée par les indépendants pour couvrir leurs coûts d'accueil »

- Représentante d'un opérateur de formation

« Plutôt qu'une incitation financière pour former des apprenants, ce serait intéressant d'avoir un dispositif qui aide les employeurs à embaucher à temps plein les apprenants à l'issue de leur formation »

- Gestionnaire d'entreprise

« Plus qu'un incitant pour l'entreprise, un incitant direct pour les tuteurs pourrait être plus intéressant»

- Représentante d'un opérateur de formation

Obligations réglementaires | Quelques cantons en Suisse ont contraint les employeurs à prendre en charge un minimum d'apprenants en alternance (seulement dans le secteur de la santé)

✓ En place sous conditions ✗ Pas en place

Pays	Mandats (obligation des employeurs à former des apprenants) actuels	Description / remarques
Suisse	✓ Dans **certains cantons dans le secteur de la santé**, commençant en 2012 avec le canton de Berne	▪ **Amendes financières** - en cas de non-conformité ▪ **Introduction par la majorité des cantons** - en date de 2021 ▪ **Bilan positif** – dans le canton de Lucerne, l'obligation a été respectée par 98,6% des employeurs ▪ **Refus d'un mandat** au sein des secteurs du transport, de la poste et de la télécommunication en 2002 par le conseil fédéral
Angleterre	✗ **Absence de mandat**	Initiatives envisagées ne sont pas entrées en vigueur
Danemark	✗ **Absence de mandat**	
France	✗ **Absence de mandat**	
Allemagne	✗ **Absence de mandat**	Amende financière pour les entreprises qui ne forment pas suffisamment d'apprenants proposée en 2004 mais n'est pas entrée en vigueur

Source: SRF - Schweizer Spitäler: Wer nicht ausbildet, muss zahlen, 18 Avril 2014 | Département de l'environnement - Bundesrat lehnt Ausbildungspflicht für Verkehrs- , Post- und Telekombetriebe ab, 26 Juin 2002 | House of Commons Library - A short history of apprenticeships in England: from medieval craft guilds to the twenty-first century, 9 Mars 2015 | BIBB - Ausbildungsplatzabgabe belastet vor allem Großbetriebe!, 31 Mars 2004 | Bundesamt für Gesundheit – Faktenblatt Massnahmen zur Stärkung der Pflege, 22 Septembre 2021

Messages clés

La majorité des pays n'utilisent **pas d'obligations réglementaires** afin de promouvoir l'alternance

L'exemple du mandat de la Suisse ne représente **pas un mandat généralisé** mais a démontré le potentiel au sein du secteur de la santé

Point d'attention sur les spécificités systémiques et culturelles des différentes géographies

Contenu de ce chapitre

1. Constats relatifs à l'alternance

1.1 : La participation des employeurs à l'alternance et l'ouverture de places de stage

1.2 : L'information et la promotion de l'alternance auprès des employeurs

1.3 : La question de l'(in)suffisance des incitants et / ou obligations réglementaires pour promouvoir la participation des employeurs dans les programmes d'alternance

1.4 : La procédure d'agrément et les conditions d'accès pour accueillir un apprenant en alternance

1.5 : La question des tuteurs

1.6 : Les modalités d'organisation de l'alternance

2. Constats transversaux

Comparaison de la procédure d'agrément des entreprises en Wallonie et RBC, Allemagne et Suisse

Pays	Démarche d'agrément	Conditions	Durée maximale de la démarche	Acteurs concernés	Autres informations
Wallonie et Bruxelles	▪ Soumission électronique de la demande sur **wallonie.be** ▪ **Opérateur de formation** ou d'enseignement lance une **vérification** de l'unité d'établissement ▪ **Visite de l'unité d'établissement** par l'opérateur de formation et coach sectoriel ▪ **Décision par l'opérateur de formation et coach sectoriel**	▪ Exercice du métier respectif ▪ Inscription à la **Banque Carrefour des Entreprises** ; ▪ Respect des **obligations sociales et fiscales** ; ▪ **Aucun refus d'agrément** endéans l'année précédent sa demande ; ▪ Désignation d'un(e) **tuteur(rice)**[3]	**3 mois** ▪ **Durée maximale** après soumission de la demande ▪ Vérification lancé dans le mois qui suit la soumission de la demande	▪ **Opérateur de formation** / d'enseignement ▪ **Coach sectoriel** ▪ **OFFA** (publication de la procédure d'agrément)	▪ Après la vérification des conditions d'agrément et avant la visite de l'unité d'établissement, un **agrément provisoire** est accordé par l'opérateur de formation
Allemagne	▪ **Prise de contact** auprès des chambres des métiers ▪ **Evaluation** de l'aptitude pour la formation en alternance par les **chambres des métiers** via une visite de l'entreprise ▪ Décision par la chambre concernée	▪ **Activité permettant l'acquisition des compétences** définies dans l'ordonnance sur la formation ; ▪ **Ratio adéquate** entre le nombre d'employés et d'apprentis ; ▪ **Plan détaillé** sur la formation ; ▪ Qualification **personnelle et professionnelle**[1] des tuteurs	**3-30 jours** ▪ Chambre des métiers rend visite à l'entreprise et accorde l'accréditation[2]	▪ Agence fédérale du travail ▪ **Chambres des métiers** ▪ **Délégué du personnel**	▪ Le délégué du personnel a aussi le droit de **constater le manque d'aptitude** d'une entreprise pour la formation
Suisse	▪ **Soumission des documents** (formulaire de demande, liste du personnel, coordonnées du formateur) par l'entreprise par voie postale auprès des autorités cantonales ▪ Autorités soumettent la demande à la **commission d'apprentissage** de la profession concernée ▪ Commission organise une **visite de l'entreprise** et donne un préavis ▪ **Décision par l'office cantonal**	▪ **Motivation** de former des apprenants ▪ Champs d'activité permettant **l'acquisition des compétences** définies dans l'ordonnance sur la formation ▪ Collaborateur possède lui-même un **certificat fédéral de capacité (CFC)** pour la profession concernée et a suivi le **cours pour formateurs**	**1-2 mois** ▪ **Visite de l'entreprise** prévu pendant le **mois qui suit** soumission de la demande ▪ Accréditation accordé si conditions remplies	▪ **Office cantonal de la formation professionnelle** ▪ **Inspecteur de métier**	▪ Accréditations sont accordées **par métier**

1. Qualification personnelle: aucun délit contre la loi de la formation professionnelle (p.ex., restrictions sur la formation des jeunes); qualification professionnelle: compétences requises par le métier (expérience, qualifications) et qualification comme tuteur 2. En cas de demandes additionnelles cette durée peut se prolonger
3. Titre obtenu au terme d'une formation de minimum huit heures

Source: Wallonie.be - Demander un agrément en vue de former un apprenant en alternance (accédé 28 Juillet 2022) | Gouvernement wallon - Décret portant assentiment à l'avenant à l'accord de coopération-cadre relatif à la formation en alternance, conclu à Bruxelles, le 24 octobre 2008, entre la Communauté française, la Région wallonne et la Commission communautaire française, 28 Avril 2018 | OFFA - L'agrément, 29 Août 2019 | Etat de Fribourg - Devenir une entreprise formatrice (accédé 3 Août 2022) | Amt für Berufsbildung und Berufsberatung Thurgau – Lehrbetrieb (accédé 3 Août 2022) | Portail PME Confédération Suisse - Devenir une entreprise formatrice (accédé 3 Août 2022) | Bundesagentur für Arbeit - Ihre Pflichten als Ausbildungsbetrieb (accédé 3 Août 2022) | Boby - Wann ist ein Unternehmen als Ausbildungsbetrieb geeignet? (accédé 3 Août 2022) | Commune Alsbach-Haehnlein - Feststellung der Eignung von Ausbildungsstätten nach BBiG Durchführung (accédé 3 Août 2022)

Selon certains acteurs, une procédure d'agrément relativement aisée, néanmoins, des procédures administratives parfois estimées « lourdes » lors de l'entrée dans l'alternance

Certains retours des acteurs indiquent que la procédure d'agrément des employeurs est relativement efficace et rapide (point de vue employeurs)

Au niveau de l'importance de la procédure d'agrément

« L'agrément des entreprises est non-négociable pour garantir la qualité de l'accompagnement des apprenants »
Patron d'entreprise

« Afin de garantir un bon encadrement c'est un minimum d'aller voir dans les sociétés »
Directrice de ressources humaines

Au niveau de la rapidité de la procédure d'agrément et des conditions à remplir

« Cela a été accompli plutôt rapidement, d'une manière vite fait bien fait »
Gestionnaire d'entreprise

« Ce n'est pas un point de douleur »
Patron d'entreprise

« On ne nous demande pas grande chose »
Représentant d'un opérateur de formation

Néanmoins, au delà de l'agrément, les procédures administratives peuvent être un frein à la (première) participation à l'alternance

« Au-delà de l'agrément, prendre en charge un apprenant c'est devoir respecter un ensemble de règles sociales, administratives, fiscales, de droit du travail, de sécurité… quand on l'a fait une première fois, ça va mais c'est souvent un frein à l'engagement d'alternants pour ceux qui n'y ont jamais participé car cela apparait particulièrement lourd la 1ère fois »

« C'est particulièrement un facteur bloquant pour les indépendants et les petites ou très petites entreprises qui n'ont pas de département RH »

Opportunité de développer une **prospection et un accompagnement individuel proactif des employeurs** n'ayant jamais participé à l'alternance (en particulier les indépendants et TPE/PME)

Source: Entretiens et groupe de discussion avec des employeurs réalisées en août et septembre 2022

L'expérience des apprenants en alternance semble globalement positive, malgré quelques abus qui, bien que minoritaires, peuvent freiner le développement de l'alternance en général

D'après l'enquête réalisée par les IBEFE, l'expérience des apprenants est globalement positive mais certains abus (minoritaires) subsistent

L'expérience d'alternance est globalement positive…

92% des apprenants **s'estiment bien suivis** par le tuteur en entreprise

70% des apprenants affirment **n'avoir eu aucune expérience négative**

… néanmoins

10% des apprenants **estiment leurs tâches inadéquates** ou répétitives, limitant leur apprentissage

9% des apprenants **évoquent des problèmes d'encadrement**

De très rares employeurs – souvent dans l'Horeca – considèrent des apprenants comme de la main d'œuvre bon marché et ne les forment pas

Ces abus ont des effets négatifs importants au niveau individuel et sur le développement de l'alternance en général

Au niveau individuel, ces abus peuvent entraîner une réticence à l'alternance, voire à l'emploi

Un apprenant qui a été employé à balayer au sein d'une entreprise, il est perdu pour l'alternance a tout jamais

Certains apprenants sortent dégoutés et de l'école et du monde du travail ; il faut parfois des années pour les récupérer, si on les récupère un jour

Ces abus nuisent également à l'image et la perception de l'alternance en général, et donc à son développement

Un employeur qui se conduit mal avec un apprenant, cela se sait et nuit à l'image de l'alternance en général

Pour chaque jeune qui est mal accueilli en entreprise, c'est dix jeunes qui le sauront et feront le choix de ne pas faire une formation en alternance

Les acteurs rencontrés s'accordent sur **l'importance de mettre en place des mesures permettant de réduire les abus rencontrés**

Le **durcissement des conditions d'agrément n'est pas vu comme une solution** par une majorité des acteurs (opérateurs et employeurs) car perçu comme peu efficace et constituant un frein à l'alternance

Certaines **mesures de conciliation et de médiation plus systématiques** sont mises en place en cas de conflit entre employeur et stagiaires, p.ex. la **Commission d'agrément et de médiation (OFFA),** sur laquelle les retours des acteurs évoquent une notoriété et une efficacité limitée

Les **diverses solutions potentielles** rapportées par les acteurs concernent plutôt :

- Une meilleure **information / formation / accompagnement des employeurs et des apprenants**
- La prise de mesures **plus rapides et plus fortes** en cas d'abus constatés

Ce n'est pas tellement une question de durcissement des conditions que d'un meilleur accompagnement

1. Intervient sur les litiges entre personnel et employeurs, notamment par rapport aux stages mais ne couvre pas l'alternance

Source: IBEFE

Contenu de ce chapitre

1. Constats relatifs à l'alternance

1.1 : La participation des employeurs à l'alternance et l'ouverture de places de stage

1.2 : L'information et la promotion de l'alternance auprès des employeurs

1.3 : La question de l'(in)suffisance des incitants et / ou obligations réglementaires pour promouvoir la participation des employeurs dans les programmes d'alternance

1.4 : La procédure d'agrément et les conditions d'accès pour accueillir un apprenant en alternance

1.5 : La question des tuteurs

1.6 : Les modalités d'organisation de l'alternance

2. Constats transversaux

Le rôle du tuteur au sein de l'employeur est primordial pour assurer la progression de l'apprenant au cours de son parcours de formation

Le tuteur a 3 missions liées issues de l'accord de coopération-cadre relatif à l'alternance

1. **Veiller au bon déroulement de la formation** de l'apprenant selon son plan de formation
2. Veiller à ce qu'il **acquière les compétences professionnelles nécessaires** à l'exercice du métier auquel il se destine
3. **Organiser la concertation** entre toutes les parties concernées par le contrat d'alternance et le plan de formation

! Deux titres de fonctions identiques existent : « **tuteur désigné** » et « **tuteur agréé** »
- le premier permet à l'employeur d'être agréé
- le deuxième permet l'obtention d'une prime d'employeur (les primes « P1 » et « P2 ») en Wallonie

Le tuteur doit remplir 2 conditions pour être agréé, avec des conditions alternatives possibles en RBC

En Wallonie et RBC

Preuve d'une **expérience professionnelle** d'au moins **5 ans**

Un certificat ou d'une **attestation de formation au tutorat**[2] ou

Un titre de **validation des compétences** en tant que tuteur ou

Un certificat d'**aptitude pédagogique**

Uniquement en RBC

Au cas où le candidat ne répond pas à ces deux conditions, il peut également être agréé si
- il est âgé d'au moins **25 ans** et
- il a **au moins 5 ans d'expérience** pratique dans la profession concernée

1. Si avant l'activité comme travailleur salarié, il a effectué une activité comme indépendant dans la profession pour laquelle l'expérience doit être démontrée.
2. Obtenue au terme d'une formation de minimum huit heures

Source: OFFA – Tuteur désigné/ Tuteur agréé, 29 Août 2019 | Accord de coopération-cadre relatif à la formation en alternance, conclu à Bruxelles, le 24 octobre 2008, entre la Communauté française, la Région wallonne et la Commission communautaire française, Article 3, paragraphe 3, alinéa 2 | Rapport d'enquête IBEFE « L'alternance dans tous ses états » (2022)

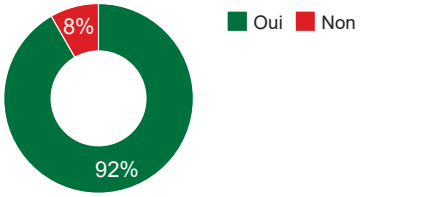
Messages clés

Le tuteur est principalement **responsable de la progression de la formation** de l'apprenant

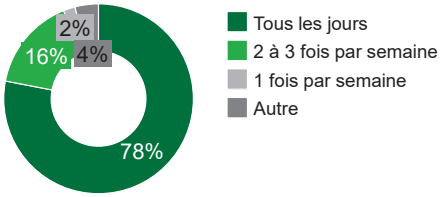
Le tuteur doit avoir une **expérience professionnelle** d'au moins **5 ans** et, en Wallonie, une preuve de compétence formatrice

Les retours des acteurs sur le rôle d'accompagnement des tuteurs sont globalement positifs mais des défis liés à leur formation et au niveau de suivi des apprenants persistent

Estimez-vous être suffisamment suivi dans le cadre de votre formation en entreprise?
% (N = 2.207 apprenants qui indiquent avoir un tuteur)



Fréquence à laquelle le tuteur voit le jeune[2]
% (N = 2.207 apprenants)



Il y a 4 principaux défis relatifs au tutorat

1. **Absence de tuteurs: 15%** des apprenants affirment de **ne pas avoir de tuteur** qui les forme[1] au sein de l'entreprise
2. **Manque de formation:** 62% des tuteurs au sein des entreprises accueillant des apprenants n'ont **pas suivi de formation spécifique** de tutorat[3]
3. **Pas d'aménagements pour le tutorat:** 93% des entreprises accueillants des apprenants déclarent qu'il n'y a **pas d'aménagements spécifiques**
4. **Manque de disponibilité:** la **disponibilité des divers acteurs** (p.ex., centre de formation-patron-référent-tuteur) est citée comme un défi pour la qualité du suivi

Messages clés

Une **grande majorité des apprenants** en alternance ont un tuteur qui les suit **au moins deux fois par semaine**

Cependant, 15% des apprenants **n'ont pas de tuteur**

1. Réglementairement, le tuteur est obligatoire. Cependant, le tuteur désigné officiellement peut être le patron alors que ce n'est pas lui qui suit le jeune au quotidien.
2. Situation / perception des apprenants
3. 38% ont suivi une formation de tutorat, l'enquête ne précisant pas si un titre pédagogique leur a été délivré

Source: Rapport d'enquête IBEFE « L'alternance dans tous ses états » (2022)

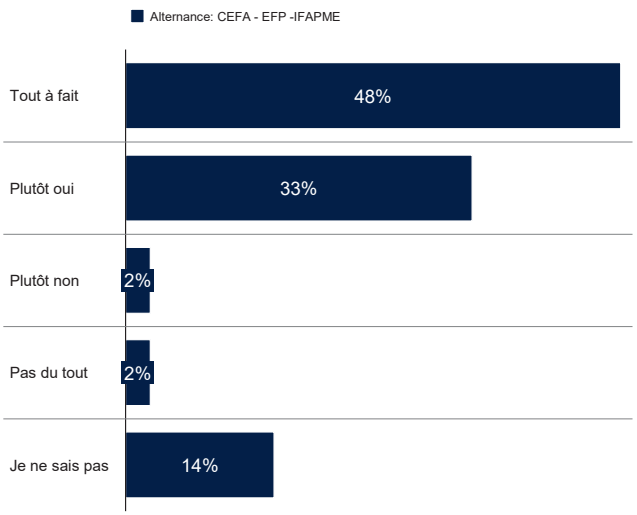
RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE EN LIGNE - POTENTIEL BIAIS DE RÉPONSE – TAILLE DE L'ÉCHANTILLON RESTREINTE POUR CERTAINES SOUS-CATÉGORIE

81% des apprenants sont satisfaits de leur formation en entreprise et 76 % sont satisfaits du tuteur qui les prend en charge (réserve: échantillon limité sur base volontaire)

Selon les apprenants

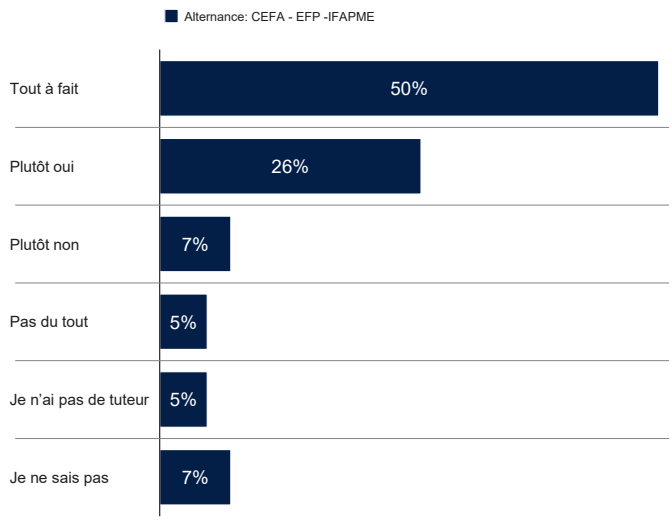
Réponses

« Etes-vous satisfait(e) de la formation reçue en entreprise ? », % de répondants par réponses (N=42)



Réponses

« Etes-vous satisfait(e) du tuteur qui vous prend en charge dans l'entreprise », % de répondant par réponse (N=42)



Source: Enquête en ligne commanditée par les Gouvernements de FWB, RBC, COCOF et Wallonie (2022) – Extraction de données le 7/10/2022

Comparaison des conditions d'accès à la fonction de tuteur dans différents systèmes

↑ Plus strict qu'en BE francophone ↓ Moins strict qu'en BE francophone = Comparable avec BE francophone

	Wallonie et Bruxelles	Flandre	France	Allemagne	Suisse
Conditions pour être tuteur	Expérience professionnelle de 5 ans Certification au tutorat	↑ 5 ans d'expérience professionnelle et Au moins 25 ans En cas d'éducation liée au métier, des exceptions sont possibles	↓ Diplôme ou un titre relevant du domaine professionnel et 2 ans d'expérience ou 3 ans d'expérience professionnelle au sein du métier	↓ Aptitude personnelle et Aptitude professionnelle – diplômé dans le métier et expérience professionnelle adéquate	= Certificat fédéral de capacité (ou équivalent) dans le domaine et 40 heures de cours au tutorat et 2 ans d'expérience
Zoom sur les formations requises	Wallonie: Soit formation au tutorat, soit certification équivalente RBC: pas d'obligation	↑ En fonction des normes sectorielles, formation ou équivalence (p.ex., diplôme pédagogique) sont obligatoires	↓ Certification relative aux compétences de maître d'apprentissage/tuteur, formation volontaire visant à professionnaliser l'accompagnement	↑ Epreuve universelle de l'aptitude professionnelle et pédagogique organisée par les métiers	↑ Soit 40 heures de cours Soit formation à la pédagogie équivalente à 100 heures de formation Soit détenir le diplôme fédéral
Rôle dans la signature du contrat	Point de tension: pas toujours le tuteur-même qui signe	= Contrat conclu entre l'apprenant et l'entreprise-formatrice	= Contrat conclu entre l'apprenant et l'entreprise-formatrice	= Contrat conclu entre l'apprenant et l'entreprise-formatrice	= Contrat conclu entre l'apprenant et l'entreprise-formatrice
Nombre d'apprenants	Dépend des normes sectorielles; généralement 2 apprenants maximum par tuteur[1]	Dépend des normes sectorielles	Limité à deux apprentis et un « redoublant »	En fonction de la taille de l'entreprise Pour un tuteur à titre principal, limite de 16 apprenants simultanés	Pas de données – nombre maximal selon les conventions sectorielles

1. Légalement toujours le cas au cas de formation avec manipulation de matériel à risque ou hors de l'entreprise

Source: Retours des acteurs reconcentrés de Juin-Septembre | OFFA – Tuteur désigné/ Tuteur agréé, 29 Août 2019 | Accord de coopération-cadre relatif à la formation en alternance, conclu à Bruxelles, le 24 octobre 2008, entre la Communauté française, la Région wallonne et la Commission communautaire française, Article 3, paragraphe 3, alinéa 2 | berufsbildung.ch - Bildung von Berufsbildner/innen in Lehrbetrieben (accédé 12 Septembre 2022) | IHK Leipzig - Ausbildungsvoraussetzungen eines Unternehmens (accédé 12 Septembre 2022) | Ministère du travail - Choisir un tuteur ou un maître d'apprentissage, 14 Juin 2022 | Ministère du travail - Certification relative aux compétences de maître d'apprentissage/tuteur, 31 Janvier 2022 |

Messages clés

Il existe deux manières (non exclusives) de devenir tuteur :

- **Une expérience professionnelle poussée** (p. ex. Wallonie ou Flandre)
- **Une certification de tuteur** (p.ex. France, Allemagne ou Suisse).

Tandis que la Wallonie et RBC exigent une **durée plus élevée d'expérience professionnelle**, d'autres géographies incluent aussi les **formations initiales au métier comme « attestations » d'expertise**

Zoom sur la formation de tuteurs - En Wallonie et RBC, des formations de type « séances de cours » sont proposées aux tuteurs contrastant avec les formations d'autres pays de l'UE

En Wallonie et RBC,

38% des **tuteurs ont suivi une formation de tutorat**[1]

Ces formations, gratuites, sont organisées par les opérateurs de formations et prennent la forme de « séances de cours »

Composition des formations

En amont de la prise de fonction d'un tuteur

Module de base de 8heures, incluant des discussions et cas pratiques encadrés par des psychopédagogues et des intervenants issus de l'opérateur de formation

Modules optionnels spécifiques à certains secteurs (auprès de leur fédération)

Tout au long de la fonction

Modules optionnels complémentaires (p.ex. « guider l'apprenant », « appliquer de nouvelles méthodes d'enseignement ») ou spécifiques à certaines compétences (p.ex. autour de la communication, de la gestion)

1. Il existe d'autres moyens d'être tuteurs comme le titre de compétences

Source: IBEFE, OCDE, CEDEFOP

D'autres pays de l'UE proposent des formations innovantes pour les tuteurs

Formation de 15 mois combinant **cours théoriques et projet pratique auprès de l'employeur**, et incluant ce dernier, permettant aux tuteurs un **apprentissage actif** à travers une application directe des nouveaux savoirs et des séances de réflexion

Guide (inter-)national digital et en constante évolution pour les tuteurs (« the European TrainerGuide ») contenant :

- une **description du rôle de tuteur**
- des exemples concrets de **méthodes reconnues pour des situations fréquemment rencontrées** par les tuteurs sous forme de questions-réponses

Réseau régional de tuteurs collaborant avec des universités, fédérations de secteurs, entreprises et opérateurs de formations ayant pour but de **renforcer les capacités des tuteurs** à travers :

- une **communauté de pratiques** qui échange régulièrement
- des **formations sur des sujets spécifiques** organisées par les membres de la communauté (tuteurs inclus)

La majorité des acteurs rencontrés plaident pour un renforcement de l'accompagnement et d'éventuelles sanctions ex-post en cas de manquement plutôt qu'un durcissement des conditions d'accès au tutorat

La majorité des acteurs rencontrés ne plaident pas pour des conditions d'accès plus strictes à la fonction de tuteur..

« Il ne faudrait pas davantage compliquer l'accès au tutorat car nous avons déjà du mal à trouver des tuteurs disponibles pour nos alternants »

Directeur de ressources humaines

« Il ne faut surtout pas rajouter de conditions administratives de plus»

Patron d'entreprise

« On ne va pas développer l'alternance en rendant encore plus difficile d'y participer »

Représentante d'un opérateur de formation

« Pour un petit indépendant, être tuteur est déjà très lourd, on va en perdre beaucoup si on rend cela plus compliqué encore »

Indépendant

… mais plutôt pour un renforcement de l'accompagnement des tuteurs et des sanctions en cas d'abus

« Plutôt que de durcir les conditions d'accès, il faut mieux accompagner, aider et outiller les tuteurs pour que devenir un bon tuteur soit quelque chose de plus facile et accessible à chacun »

Représentant d'un opérateur de formation

« Ce qu'on devrait faire, c'est être beaucoup plus strict en cas d'abus constatés: une entreprise où il est clair que le tuteur ne fait pas son travail ne devrait plus pouvoir accueillir d'apprenants sans que des mesures soient prises »

Directeur de ressources humaines

Source: Entretiens et groupe de discussion avec des employeurs réalisées en août et septembre 2022

Selon certains acteurs interrogés, développer des incitants financiers et simplifier les tâches administratives liées au rôle de tuteur pourraient augmenter l'attractivité de la fonction et pallier le manque de tuteurs

Le développement de l'alternance semble aujourd'hui être freiné par un **manque de tuteurs et la charge de travail qui leur incombe**

« La disponibilité des tuteurs est clairement un frein au développement de l'alternance»

Directrice de ressources humaines

« Les tuteurs dépensent beaucoup d'énergie, on leur demande de former des jeunes sans aucune expérience »

Directrice de ressources humaines

Eléments clés dans l'attractivité du rôle de tuteur

Incitants financiers

En Wallonie et RBC, **aucun incitant financier n'existe pour les tuteurs**

Une majorité d'acteurs interrogés pointe les **incitants comme moyen d'augmenter l'attractivité** du rôle

« Les tuteurs aimeraient une prime (en net ans impôts additionnels!) »

Directrice de ressources humaines

« Le tuteur n'est pas reconnu car il n'y a pas de titre spécifique ni une adaptation barémique, et c'est problématique »

Patron d'entreprise

Remarque : En Flandre et en Communauté Germanophone, il existe une réduction des cotisations sociales pour les employeurs à destination des tuteurs. En Flandre, cette réduction de jusqu'à 800€ par tuteur est un des 5 incitants du schéma d'incitants global pour l'alternance, schéma qui sera remplacé par un système unique de primes versé directement aux alternants et aux employeurs accueillant des alternants partir du 01/07/2023

Tâches administratives

Les tâches administratives liées au rôle de tuteur sont **nombreuses, fréquentes et peu digitalisées**

Les acteurs rapportent en grande majorité la nécessité de simplifier les **tâches administratives** du tuteur afin d'alléger sa charge de travail et **développer l'attractivité du rôle**

« De manière générale et surtout au vu de la complexité de l'écosystème, il faut simplifier les tâches administratives »

Représentant d'un opérateur de formation

« Il y a trop de paperasse en ce qui concerne les tâches administratives et un manque d'outils digitaux»

Directrice d'entreprise

Messages clés

Le **manque de tuteurs** semble aujourd'hui être un **frein au développement de l'alternance**

Afin d'y pallier, les acteurs interrogés mentionnent :

- Des **incitants financiers** permettant de davantage valoriser le rôle de tuteur
- Une **simplification des tâches administratives** liées au rôle

Source: Entretiens et groupe de discussion avec des employeurs réalisées en août et septembre 2022 | CEDEFOP, études de l'Union Européenne (Institut Technik+Bildung, 2008; Cort et al., 2004)

Contenu de ce chapitre

1. Constats relatifs à l'alternance

1.1 : La participation des employeurs à l'alternance et l'ouverture de places de stage

1.2 : L'information et la promotion de l'alternance auprès des employeurs

1.3 : La question de l'(in)suffisance des incitants et / ou obligations réglementaires pour promouvoir la participation des employeurs dans les programmes d'alternance

1.4 : La procédure d'agrément et les conditions d'accès pour accueillir un apprenant en alternance

1.5 : La question des tuteurs

1.6 : Les modalités d'organisation de l'alternance

2. Constats transversaux

Une partie des employeurs expriment la volonté de pouvoir diversifier la répartition du temps entre périodes de formation en centre et périodes de travail (p.ex. blocs de semaines/mois versus alternance de journées au sein de la même semaine)

Sauf exception (p.ex., batellerie en mois alternés), **l'alternance en Wallonie et RBC se base sur une alternance entre centre de formation et lieu de travail durant la même semaine[1] :**

- Alternance entre travail et centre de formation sur la **même semaine uniquement**
- **Variation de la proportion travail/centre de formation** entre 1 ou 2 jours par semaine en centre et 3 ou 4 jours de travail auprès de l'employeur
- **Minimum de 20h/semaine auprès de l'employeur**

Les retours des acteurs interrogés pointent vers un besoin de flexibilité, p.ex. :

- Certains des employeurs / secteurs **rencontrés estiment qu'une organisation en bloc de semaine/mois (**càd. une alternance travail/centre de formation, mais pas durant la même semaine) serait plus praticable/efficace au regard des réalités de leur mode de production:

« Pour les entreprises, cela n'est pas facile d'organiser le travail et la production; parfois on préférerait avoir plusieurs semaines de travail continu puis un passage en centre et ainsi de suite »

« Pour les apprenants, ce n'est pas non plus évident car ils doivent passer d'une activité à l'autre d'un jour à l'autre (voire parfois dans la même journée en cas de demi journée de formation) »

- Cela ne fait cependant pas l'unanimité: certains acteurs sont attachés à l'alternance durant la même semaine au bénéfice des apprenants:

« Pour les apprenants les plus jeunes, les journées en centre sont aussi un moyen de «reposer le corps» par rapport aux difficultés du métier dans certains secteurs

Plusieurs pays ont mis en place des systèmes où les **modalités d'alternance** sont flexibles par établissement, voire au sein des établissements, concernant :

- **La proportion de formation en centre versus chez l'employeu**r (avec un minimum de temps à dédier à la formation en centre)
- **Le rythme d'alternance** (càd. Alternance au sein d'une même semaine versus semaines alternées/ blocs de semaines)

Par exemple :

Modalités flexibles selon **l'établissement de formation et/ou le type de contrat**, chaque établissement étant **libre de fixer les modalités de l'alternance de la formation** pour **chacun des contrats proposés,** avec un **min. de 15-25%[2] (min. 150h, selon les contrats)** de la durée totale du contrat dédié à la **formation en centre**

Modalités flexibles selon **l'établissement de formation,** chaque établissement étant libre de les modalités d'alternance, avec un **min. de 12h/ semaine** sur la durée totale du contrat affectées à la **formation en école**

Modalités flexibles selon **l'établissement de formation,** chaque établissement étant libre de les modalités d'alternance, avec un **min. de 100h** (ou 30% si >100h) sur la durée totale du contrat affectées à la **formation en centre**

1. L'alternance dans l'enseignement supérieur a un rythme plus souple qui varie d'un établissement à l'autre (p. ex. master en alternance gestionnaire de chantier ou l'alternance se fait en bloc)
2. Pour le contrat de professionnalisation, un seuil minimal de 15% de la durée totale du contrat et 150h/an doit être atteint pour la formation en centre. Pour le contrat d'apprentissage, ce seuil est de 25%.

Source: Ministère français de l'enseignement supérieur et de la recherche, CEDEFOP

Contenu de ce chapitre

1. Constats relatifs à l'alternance

2. Constats transversaux

Messages clés : Constats transversaux

A **Difficultés de recrutement et pénurie d'apprenants**

Dans l'ensemble, les retours de terrain et des enquêtes en ligne pointent vers des difficultés à recruter dans les métiers techniques et en pénurie, notamment dû au manque d'apprenants dans les formations menant à ces métiers

B **Prise en compte des besoins du monde du travail par l'enseignement qualifiant et la formation professionnelle**

- Retours des acteurs indiquant une **prise en compte insuffisante des besoins du monde du travail & une réactivité parfois insuffisante pour répondre à l'évolution de ces besoins**
- Retours des acteurs au sujet de **la formation professionnelle globalement plus positifs qu'au sujet de l'enseignement qualifiant** malgré une hétérogénéité des avis selon le type d'opérateur et le secteur

C **Investissement des partenaires sociaux dans la formation initiale des apprenants**

- Retours de certains acteurs sur l'**opportunité d'une implication plus grande du monde du travail** (et notamment des employeurs / secteurs) dans la formation initiale des futurs travailleurs
- **(en lien avec le point précédent)** Difficulté de trouver des places de stages de qualité pour l'ensemble des apprenants

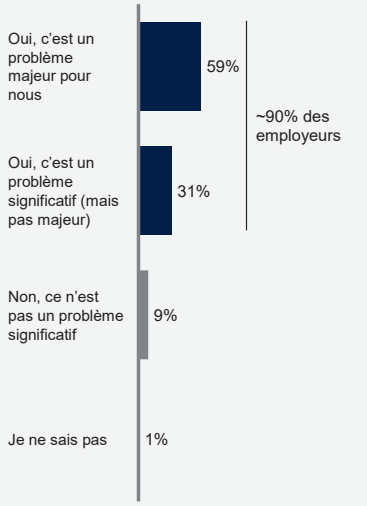
D **Complexité et lourdeur administrative pour les employeurs lors de procédures liées à la formation professionnelle**

- **Complexité et multiplicité des dispositifs** de support / incitants à destination des entreprises
- **Lourdeur des procédures administratives** liées aux dispositifs de la formation initiale des futurs travailleurs

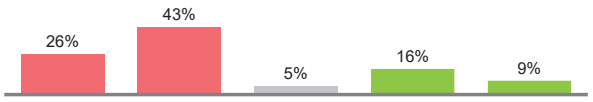
RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE EN LIGNE - POTENTIEL BIAIS DE RÉPONSE

A. Tension sur le marché du travail : 90% des employeurs interrogés rencontrent des difficultés à recruter certains profils techniques (réserve: échantillon limité sur base volontaire)

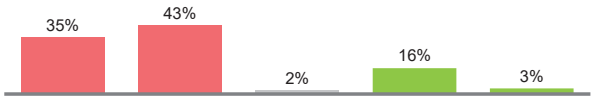
« Avez-vous des difficultés à recruter certains profils techniques dans votre entreprise ? », en % (N=261)



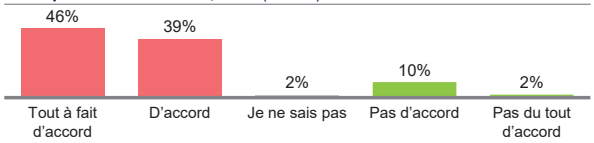
« Nous devons fréquemment engager des personnes ne possédant pas le bon niveau de formation ou la bonne formation pour la fonction donnée », en % (N=261)



« Le manque de compétences des salariés débutants est un problème important pour notre entreprise », en % (N=261)



« De manière générale, nous devons former ou reformer une partie importante de nos nouvelles recrues sur des compétences qu'ils auraient dû acquérir en formation », en % (N=261)



Sur base des **réponses préliminaires à l'enquête « employeurs »**, mise en ligne et réalisée au 3ème trimestre 2022 auprès de 261 employeurs implantés en Wallonie et à Bruxelles

Source: Enquête en ligne commanditée par les Gouvernements de FWB, RBC, COCOF et Wallonie (2022) – Extraction de données le 4/10/2022

Messages clés

Seulement 9% des employeurs estiment que le **recrutement de certains profils techniques n'est pas un problème significatif**

Une **majorité des employeurs** indiquent qu'ils doivent :

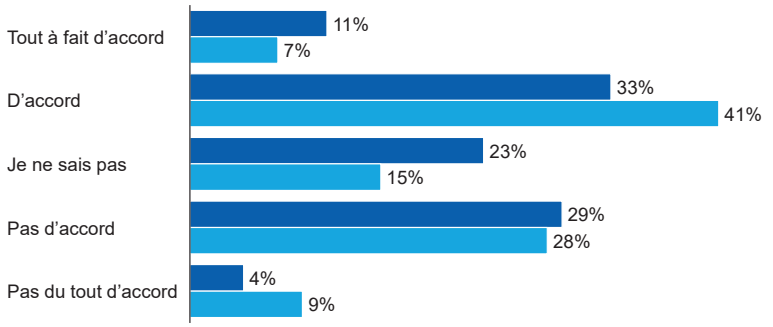
1. **Engager** fréquemment des personnes ne possédant **pas le bon niveau de formation**
2. **Résoudre des problèmes** liés au **manque de compétences des salariés** débutants
3. **Former ou reformer** une partie importante des **nouvelles recrues**

RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE EN LIGNE - POTENTIEL BIAIS DE RÉPONSE

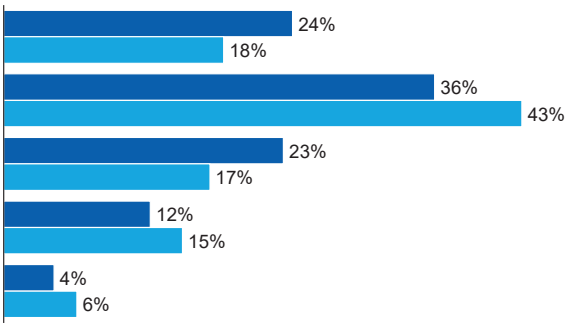
A. 44-48% des employeurs ayant répondu à l'enquête estiment l'offre en adéquation avec leurs besoins ; 60% estiment que trop peu de jeunes se forment aux métiers en pénurie (réserve: échantillon limité sur base volontaire)

Enseignement[1] Formation[2]

« L'offre d'options/ formation est en adéquation avec les besoins de mon entreprise », en % (N=261)



« L'offre d'options/ formations est suffisante, mais il n'y a pas assez de jeunes qui se forment dans les fonctions critiques/en pénurie », en % (N=261)



Sur base des **réponses préliminaires à l'enquête « employeurs »**, mise en ligne et réalisée au 3ème trimestre 2022 auprès de 261 employeurs implantés en Wallonie et à Bruxelles

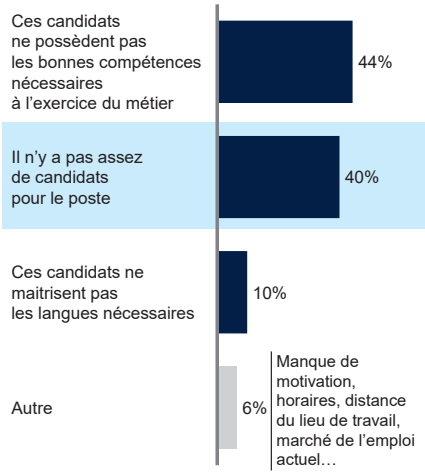
1. Enseignement secondaire qualifiant (Technique et professionnel), enseignement en alternance (CEFA), et enseignement de promotion sociale
2. Formation régionale en alternance (IFAPME, EFP), et formation professionnelle pour adulte (Forem, Bruxelles Formation, etc.)

Source: Enquête en ligne commanditée par les Gouvernements de FWB, RBC, COCOF et Wallonie (2022) – Extraction de données le 4/10/2022

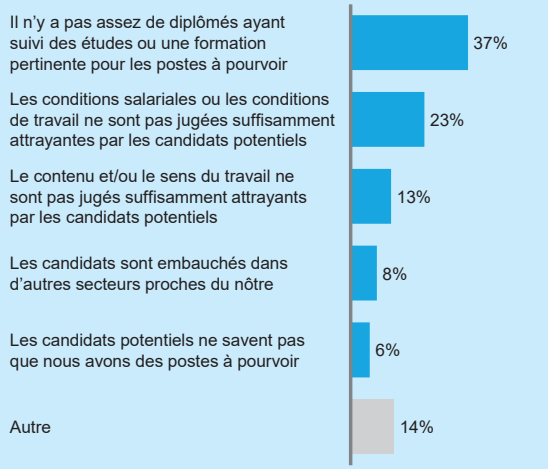
RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE EN LIGNE – POTENTIEL BIAIS DE RÉPONSE

A. Principales raisons mentionnées par les employeurs interrogés comme source des difficultés à recruter

« Quelles sont la ou les principales raison(s) pour laquelle/lesquelles vous rencontrez des difficultés à recruter ? », en % (N=261, plusieurs réponses par répondant)



« Vous avez indiqué à la question précédente "il n'y a pas assez de candidats", quelle(s) en est/sont la/les raison(s) », en % (N=167, plusieurs réponses par répondant)



Sur base des **réponses préliminaires à l'enquête « employeurs »**, mise en ligne et réalisée au 3ème trimestre 2022 auprès de 261 employeurs implantés en Wallonie et à Bruxelles

Source: Enquête en ligne commanditée par les Gouvernements de FWB, RBC, COCOF et Wallonie (2022) – Extraction de données le 4/10/2022

Messages clés

Les **difficultés de recrutement** sont liées pour **40% à un manque de candidats** pour le poste, et à **44% à un manque de compétences** pour l'exercice du métier

Dans le cas d'un **manque de candidats** pour le poste, les **raisons principales** (représentant ensemble 60% des cas) sont :

- Le **manque de diplômés** pour le poste à pourvoir
- Les **conditions salariales/ de travail jugées peu attrayantes**

Messages clés : Constats transversaux

A **Difficultés de recrutement et pénurie d'apprenants**

Dans l'ensemble, retours de terrain et d'enquêtes en ligne pointent vers des difficultés à recruter dans les métiers techniques et en pénurie, notamment dû au manque d'apprenants dans les formations menant à ces métiers

B **Prise en compte des besoins du monde du travail par l'enseignement qualifiant et la formation professionnelle**

- Retours des acteurs indiquant une **prise en compte insuffisante des besoins du monde du travail & une réactivité parfois insuffisante pour répondre à l'évolution de ces besoins**
- Retours des acteurs au sujet de **la formation professionnelle globalement plus positifs qu'au sujet de l'enseignement qualifiant** malgré une hétérogénéité des avis selon le type d'opérateur et le secteur

C **Investissement des partenaires sociaux dans la formation initiale des apprenants**

- Retours de certains acteurs sur l'**opportunité d'une implication plus grande du monde du travail** (et notamment des employeurs / secteurs) dans la formation initiale des futurs travailleurs
- **(en lien avec le point précédent)** Difficulté de trouver des places de stages de qualité pour l'ensemble des apprenants

D **Complexité et lourdeur administrative pour les employeurs lors de procédures liées à la formation professionnelle**

- **Complexité et multiplicité des dispositifs** de support / incitants à destination des entreprises
- **Lourdeur des procédures administratives** liées aux dispositifs de la formation initiale des futurs travailleurs

B. La participation du monde du travail à l'écosystème de formation peut porter sur l'ensemble des domaines et niveaux d'action/décision

✓ Implication observée du monde du travail dans d'autres pays

I. Domaines d'action/décision			II. Niveau d'action/décision			
			Systémique	Sectoriel	Local[1]	Opérateur[2]
Pilotage	Pilotage général et structuration de l'écosystème		✓	✓	✓	✓
	Assurance qualité, évaluation et accréditation des opérateurs		✓	✓	✓	✓
	Allocation des ressources (incl. resources financières et infrastructures)		✓	✓	✓	✓
	Définition et planification de l'offre et des parcours		✓	✓	✓	✓
Organisation et mise en œuvre des formations	Information / promotion des métiers		✓	✓	✓	✓
	Organisation des activités de formation	En centres de formation	✓	✓	✓	✓
		En milieu de travail	✓	✓	✓	✓
	Accompagnement des apprenants		✓	✓	✓	✓
	Evaluation et certification		✓	✓	✓	✓

1 Equivalent Bassin / sous-région
2 Centre / établissement de formation

Source: Acquis de la recherche scientifique (incl. OCDE, Commission européenne)

B. Malgré certaines avancées, l'éloignement du monde de l'enseignement qualifiant des réalités du monde du travail est le point de douleur transversal le plus exprimé par les employeurs

Il existe certains lieux et exemples de collaboration entre le monde du travail et l'enseignement qualifiant…

- Développement progressif de **conventions sectorielles**
- **Instances de gouvernance où participent les "deux mondes"**, p.ex., IBEFE, SFMQ et OFFA
- **ASBL / Fondation visant à rapprocher les écoles et le monde du travail** (p.ex., ASBL Zenobe Gramme, Fondation pour l'Enseignement)
- **Initiatives et projets individuels** réalisés au niveau d'établissements, de réseaux ou sur une base ad-hoc avec les instances centrales (p.ex. « semaine d'observation » lors de laquelle des employeurs accueillent des apprenants)[1]

… cependant, les acteurs interrogés continuent globalement de confirmer une distance importante entre ces « deux mondes »

> Il faut créer des liens structurels entre écoles et entreprises
>
> – ***L'Echo, Rencontre entre CEO (Fabrice Brion) et Ministre (Pierre-Yves Dermagne)***

> Entre l'enseignement et le monde du travail, on ne se parle presque pas, sauf dans des instances comme les IBEFE mais cela reste de l'ordre du dialogue plus que de l'action
>
> ***– Responsable d'un centre de formation***

> Dans l'enseignement tout est tellement lent qu'on se décourage
>
> ***– Coach sectoriel***

> Nous avons proposé de travailler avec des acteurs de l'enseignement mais nous avons reçu une réponse négative due à un manque d'intérêt de leur part
>
> ***– Responsable au sein du secteur de la construction***

> Les conventions sectorielles sont une avancée mais elles ne couvrent pas tous les secteurs et, là ou elles existent, on en est encore qu'aux balbutiements
>
> ***– Représentante sectorielle***

> On a déjà essayé de lancer des choses avec l'enseignement à plusieurs reprises mais on a abandonné à chaque fois
>
> ***– Coach sectoriel***

> On a passé deux jours à regarder ce qu'on pouvait faire avec les opérateurs de formation pour résoudre la pénurie dans notre secteur. La première conclusion des deux journées de travail était: « *concentrons-nous sur le travail avec la formation professionnelle car avec l'enseignement cela prendra des années et on n'arrivera à rien* »
>
> ***– Représentant d'une fédération d'entreprises***

1. Mais aussi : portes ouvertes, présence dans des initiatives sectorielles, visites d'entreprises organisées par les IBEFE, fédérations professionnelles, secteurs, etc. Certains acteurs soulèvent néanmoins un risque de sur-sollicitation dans ces initiatives (opérateurs, écoles, associations, fédérations, etc.)

Source: Entretiens et focus groupes réalisés entre avril et septembre 2022 | L'Echo « Rencontre entre le CEO et le ministre: "Il faut créer des liens structurels entre écoles et entreprises », 18 septembre 2022

B. Les retours des acteurs au sujet de la formation professionnelle sont globalement plus positifs qu'au sujet de l'enseignement qualifiant malgré une hétérogénéité des avis selon le type d'opérateur et le secteur

De manière générale, les collaborations entre monde du travail et secteur de la formation sont plus avancées…

Exemples de collaboration

1. Implication des partenaires sociaux dans les **organes de gouvernance** (d'une partie des) **opérateurs de formation** à différents niveaux (comité de gestion du Forem et de l'IFAPME / EFP, gouvernance des centres de compétences…)
2. **Co-organisation de certains centres de formation** (centres de référence en particulier, p.ex. CDR[1], IRIS TECH+)
3. Mesures spécifiques visant à **prendre en compte les besoins individuels des employeurs** (p.ex. « Coup de poing pénuries »)
4. Organisation comparativement plus fréquente de **formations au sein des employeurs**
5. Plus grande capacité à **adapter l'offre de formation rapidement** en fonction des besoins du monde du travail
6. **Collaboration** plus fréquente des **opérateurs avec les organisations sectorielles**

… mais une hétérogénéité est observable et des marges d'amélioration existent…

- **Marge d'amélioration**
  - Le niveau global **d'implication et de collaboration avec les employeurs reste en deçà** de ce que l'on peut voir dans d'autres systèmes (*voir pages suivantes*)
  - **La réponse effective aux besoins des employeurs fait encore l'objet de retours parfois négatifs**
    « On nous écoute et on nous dit oui mais cela fait des années qu'on demande les mêmes choses »
    « Le niveau de réactivité reste encore assez faible »
- **Hétérogénéité dans la représentation et la prise en compte des besoins des employeurs entre type d'opérateurs**
  « Les centres de compétence demeurent plus réactifs aux besoins des employeurs que les centres de formation historiques du Forem»
  « Certains opérateurs ont encore une culture et des modes de travail assez éloignés des employeurs »
- **Hétérogénéité entre secteurs -** Certains secteurs sont mieux organisés et investissent plus le monde de la formation menant à une meilleure prise en compte de leurs besoins au sein de la formation professionnelle
  « Si votre secteur est dans un Centre de compétence, vos besoins sont bien pris en compte; si pas, c'est autre chose »)

> *Globalement on se plaint beaucoup du Forem mais au final, le Forem est quand même incomparablement plus réactif aux besoins du marché du travail que le secteur de l'enseignement*

> *Au final, les employeurs et les secteurs sont quand même impliqués à de nombreux endroits dans la formation professionnelle*

> *Si un employeur vient nous voir et nous demande une formation pour laquelle il peut garantir un emploi, on fait ce qu'il faut pour l'organiser*

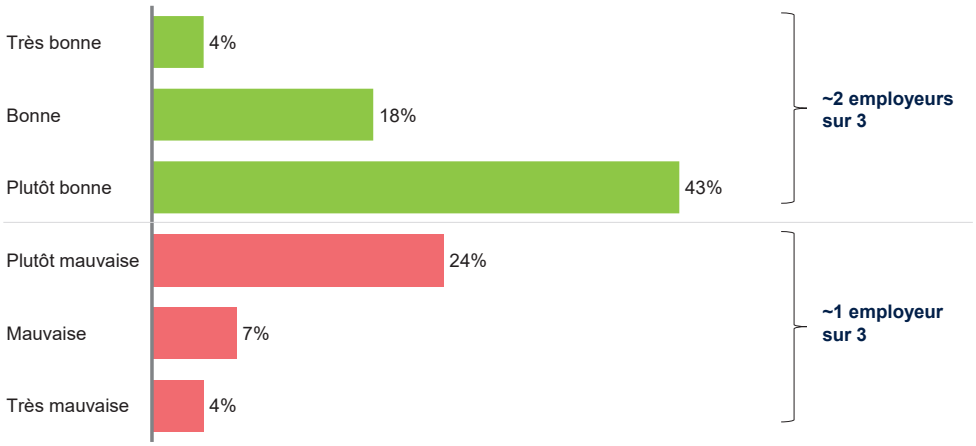
Source: Entretiens et focus groupes réalisés entre avril et septembre 2022

1 Centre de Référence de la Construction

RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE EN LIGNE – POTENTIEL BIAIS DE RÉPONSE

B. A titre individuel, la qualité de la coopération entre employeurs et opérateurs de formation / enseignement est toutefois jugée majoritairement comme « plutôt bonne » par les employeurs interrogés

« Quelle est la qualité de la coopération entre votre entreprise et les opérateurs de formation professionnelle et d'enseignement qualifiant ? », en % (N=261)



Source: Enquête en ligne commanditée par les Gouvernements de FWB, RBC, COCOF et Wallonie (2022) – Extraction de données le 4/10/2022

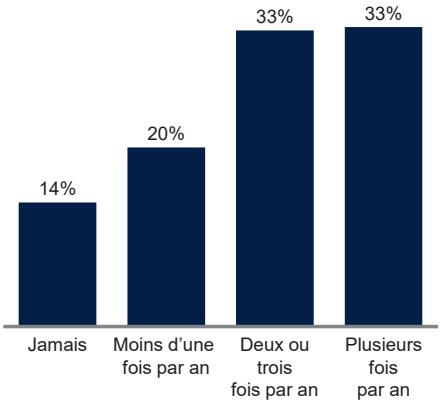
Messages clés

~65% des employeurs interrogés jugent la qualité de la coopération avec les opérateurs de formation professionnelle et d'enseignement qualifiant **comme bonne** (de « plutôt bonne » à « très bonne »)

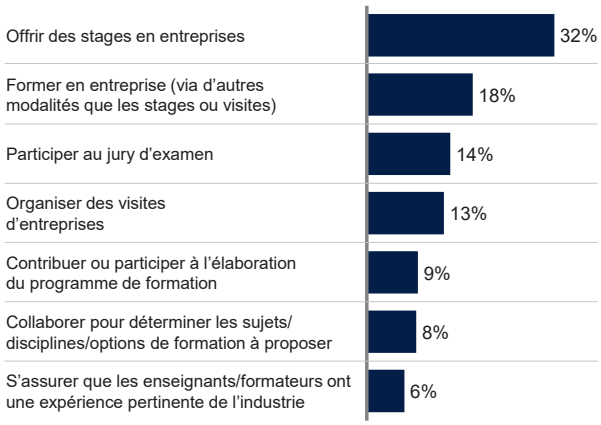
RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE EN LIGNE – POTENTIEL BIAIS DE RÉPONSE

B. 66% des employeurs interrogés ont plus de 2 ou 3 contacts par an avec les acteurs de la formation professionnelle et de l'enseignement qualifiant (réserve: échantillon limité sur base volontaire)

« A quelle fréquence votre entreprise a-t-elle des contacts avec des acteurs de la formation professionnelle et de l'enseignement qualifiant ? », en % (N=261)



« Activités de partenariat avec les prestataires de formation auxquelles votre entreprise participe », en nombre d'activités effectuées (N=261)



Sur base des **réponses préliminaires à l'enquête « employeurs »**, mise en ligne et réalisée au 3ème trimestre 2022 auprès de 261 employeurs implantés en Wallonie et à Bruxelles

Risque de biais : *les employeurs ayant répondu à cette question sont probablement ceux qui s'y intéressent*

33% des employeurs affirment avoir des contact fréquents (plusieurs fois par an) avec les acteurs de la formation professionnelle et de l'enseignement qualifiant

14% des employeurs n'ont pas de contacts avec les opérateurs

Les **activités de partenariat** concernent **principalement la formation des apprenants**, alors que les activités **d'élaboration des programmes et de détermination des options sont moins citées**

Source: Enquête en ligne commanditée par les Gouvernements de FWB, RBC, COCOF et Wallonie (2022) – Extraction de données le 4/10/2022

B. La problématique de la prise en compte des besoins des employeurs dans l'enseignement et la formation professionnelle relève de plusieurs dimensions adressées ailleurs dans ce diagnostic

Dimension	Description	Renvoi
Savoir être et codes professionnels, compétences de base et digitales	**Problèmes récurrents de maîtrise insuffisante des savoir être et codes professionnels ainsi que des compétences générales et digitales de base** signalés par certains employeurs	» Voir *Partie VII. Chapitre 1a.* **« Apprenants »**
Niveau des études	Une partie des employeurs de certains secteurs (p.ex. secteur de la construction) considèrent que le **niveau des apprenants à la sortie des études ne correspond pas au niveau nécessaire pour pouvoir commencer à « vraiment exercer le métier »**	» Voir *Partie VII. Chapitre 2c.* **« Pédagogie et compétences transversales »**
Evaluation des apprenants	Implication des employeurs **inférieure à ce qui se pratique dans d'autres systèmes dans l'évaluation et la certification des apprentissages**	» Voir *Partie VII. Chapitre 2d.* **« Evaluation, validation et certification des acquis »**
Pilotage de l'écosystème	**Implication limitée des partenaires sociaux** (employeurs, associations représentatives des travailleurs) dans le pilotage de l'écosystème, en particulier dans l'enseignement qualifiant	» Voir *Partie VII. Chapitre 3a.* **« Régulation et pilotage systémique »** & pages suivantes
Navigabilité pour les employeurs de l'écosystème de formations	**Ecosystème** de la formation professionnelle et de l'enseignement qualifiant **complexe du point de vue des employeurs (multiplicité des interlocuteurs, difficulté à trouver des informations sur les démarches administratives etc.)**	» Voir *Partie VII. Chapitre 3b.* **« Organisation de l'écosystème »** et ***pages suivantes***
Pertinence des contenus de la formation technique au regard des réalités du métier	Retours répétés (d'une partie) des employeurs et des secteurs sur **l'éloignement entre le contenu de certaines formations et les réalités du métier** tel qu'il existe aujourd'hui	» Voir *Partie VII. Chapitre 3c.* **« Offres et parcours »** et Voir *Partie VII. Chapitre 2c.* **« Pédagogie et compétences transversales »**
Réponse aux besoins du monde du travail	**Marge d'amélioration importante dans la détermination de l'offre de formation** pour s'assurer que celle-ci réponde effectivement aux besoins du marché du travail	» Voir *Partie VII. Chapitre 3c.* **« Offres et parcours » et pages suivantes**
Pertinence des équipements	A certains endroits du système, **problèmes demeurant de disponibilité et d'accès à des équipements à jour** au regard des réalités du métier	» Voir *Partie VII. Chapitre 3e.* **« Infrastructure »**

B. Illustration - Implication limitée des partenaires sociaux (hors enseignement) dans le pilotage du qualifiant ; implication plus avancée mais hétérogène et en deçà d'autres pays dans la formation professionnelle

Vue d'ensemble du rôles des partenaires sociaux dans la gouvernance

Partenaires sociaux fortement impliqués | Partenaires sociaux partiellement impliqués | Partenaires sociaux non-impliqués

NON-EXHAUSTIF

Fonction de pilotage	Allemagne	Flandre	Wallonie / FWB
Contribution au pilotage transversal	Les partenaires sociaux travaillent en collaboration avec les différents niveaux de pouvoir dans l'élaboration des politiques et la gestion du système d'EFP, notamment au **niveau national**, par l'intermédiaire du **BIBB**[1], et au **niveau régional**, par les **chambres d'industrie et de commerce** pour le secteur industriel, et par les chambres des métiers et les **chambres professionnelles** pour les professions libérales	**Participation limitée des partenaires sociaux au sein des acteurs de pilotage** (conseils et commission de l'enseignement…), hormis les instances transversales (OFFA, SFMQ..)	**Participation des partenaires sociaux dans différentes instances** (Forem, Actiris, …), mais pas de participation à une instance de pilotage transverse Manque cependant d'une instance globale de pilotage du système (*voir pages suivantes*)
Identification des besoins	Le système se caractérise de manière générale par une **grande implication des acteurs :** Le réseau « FreQueNz » se concentre sur l'identification de nouvelles compétences et de leur importance pour l'enseignement et la formation professionnelle ; ce réseau comprend notamment un nombre important de partenaires sociaux	Partenaires sociaux **sollicités de manière fragmentée à différents niveaux**, notamment **au sein des agences de l'emploi et de statistiques** (IWEPS, OQMT…) **instances IBEFE**, du SFMQ,avec cependant des méthodologies et une implication hétérogène (Voir *Partie VII. Chapitre 3c.* **« Offres et parcours »**)	
Définition de l'offre	Les **employeurs et les syndicats formulent conjointement les initiatives pour créer ou mettre à jour le contenu ou la structure des programmes** (via le BIBB qui fournit la plateforme pour ce procédé). Aucune des réglementations concernant l'EFP ne peut être édictée à l'encontre des volontés des partenaires sociaux	Contribution des **partenaires sociaux dans le processus SFMQ** malgré les limitations soulignés par certains acteurs (Voir *Partie VII. Chapitre 3c.* **« Offres et parcours »**)	
Planification de l'offre	Avant d'être mis en exécution par les organismes de formation, les règlements et contenus de la formation **sont développés en parallèle par les Lander et le gouvernement fédéral**. Le projet de règlement de formation convenu est ensuite soumis au conseil d'administration du BIBB afin de vérifier sa conformité	A l'exception des IBEFE (impact actuel limité), **pas d'implication formelle** des partenaires sociaux hors enseignement (note: réforme en projet)	**Implication répandue** mais hétérogène des partenaires sociaux dans la planification de l'offre
Evaluation des compétences	Les examens finaux dans l'alternance sont **organisés par les chambres des professions respectives**. Les chambres complètent les commissions d'examen (Prüfungsausschüsse) et organisent les examens. Ils doivent également **comprendre des représentants des employeurs et des salariés** et au moins un enseignant de l'enseignement professionnel	**Intégration des attendus sectoriels** dans les profils du **SFMQ** et (**sur base volontaire)** dans la conception des évaluations **des opérateurs** ; implication d'employeurs / travailleurs dans les **jurys d'évaluation** ; mais pas de **co-création systématique** (sauf pour la validation des compétences) des évaluations avec les secteurs / employeurs et retours d'une partie des employeurs qui estiment que leur point de vue n'est pas suffisamment pris en compte dans l'évaluation	
Participation à l'assurance qualité	**L'association allemande des employeurs joue un rôle clé** dans l'élaboration de règlements de formation et l'établissement de normes minimales. Les **chambres locales d'industrie et de commerce et les chambres de l'artisanat et des métiers** surveillent la réglementation relative aux structures de formation	Démarches d'assurance qualité **variables entre opérateurs, mais généralement sans l'implication directe** des partenaires sociaux *(voir pages suivantes)*	

En Allemagne, les partenaires sociaux font partie intégrante du système **et sont impliqués au plus haut niveau à tous les niveaux de pouvoir (fédéral, régional, local)**. Plus précisément, la manière dont les secteurs et employeurs sont intégrés dans l'alternance est souvent citée comme «modèle»

En FWB, les partenaires sociaux hors enseignement ne sont que **peu ou pas impliqués** dans **le pilotage du système éducatif, l'identification des besoins et la définition de l'offre de formation… (à l'exception des instances communes avec les régions comme le SFMQ, les IBEFE)**

Au niveau régional, l'implication des partenaires sociaux en Wallonie est **plus importante** que dans l'enseignement mais **reste en deçà** de ce que l'on peut voir dans d'autres systèmes (comme en Allemagne)

1. Bundesinstitut für Berufsbildung (Conseil principal de l'Institut fédéral de formation professionnelle)

Source: Industry's role in VET governance – using international insights to inform new practices, National Centre for Vocational Education Research (Australia), 2021; Site web du BIBB (Federal Institute for Vocational Education and Training), L'assurance qualité de la formation des adultes en Wallonie (OCDE, 2020), Skills anticipation in Belgium (CEDEFOP, 2017) ; Competence assessment in German vocational education and training (Britta Ruschoff, 2020, OECD Library) ; Skills Panorama - Skills anticipation in Germany (CEDEFOP, 2017)

B. Les acteurs rencontrés tout comme la recherche internationale soulignent que le développement et la généralisation de l'alternance serait un moyen indirect d'assurer la prise en compte « automatique » des besoins du marché du travail par l'enseignement

Efficacité de l'offre et réponse aux besoins sociétaux en talents : l'alternance ne fonctionne que si un nombre suffisant de places de stages est disponible auprès d'employeurs, impliquant par définition qu'une offre qui n'est pas en ligne avec les besoins du marché du travail ne pourra être proposée en alternance dans la durée

Adéquation de la formation en centre : les contacts réguliers entre opérateur de formation / accompagnateurs et employeurs assurent une boucle de "feedback" réduisant "automatiquement " l'écart entre l'école et le monde du travail

Niveau des études : la nécessité de trouver une place de stage et la possibilité pour l'entreprise de mettre un terme aux stages en cours de formation constituent des incitants indirects pour assurer une formation en centre d'un niveau suffisamment élevé au regard des besoins du métier / des employeurs

Utilisation d'un équipement pertinent : l'utilisation de matériel au sein de l'employeur lors de la formation assure aux apprenants d'acquérir des compétences techniques « à jour » avec la réalité du métier

Sources: Entretiens et focus groupes réalisés entre avril et septembre 2022 ; Apprenticeship governance & in-company training : where labour market and education meet (CEDEFOP, 2021)

Messages clés : Constats transversaux

A **Difficultés de recrutement et pénurie d'apprenants**

Dans l'ensemble, retours de terrain et d'enquêtes en ligne pointent vers des difficultés à recruter dans les métiers techniques et en pénurie, notamment dû au manque d'apprenants dans les formations menant à ces métiers

B **Prise en compte des besoins du monde du travail par l'enseignement qualifiant et la formation professionnelle**

- Retours des acteurs indiquant une **prise en compte insuffisante des besoins du monde du travail & une réactivité parfois insuffisante pour répondre à l'évolution de ces besoins**
- Retours des acteurs au sujet de **la formation professionnelle globalement plus positifs qu'au sujet de l'enseignement qualifiant** malgré une hétérogénéité des avis selon le type d'opérateur et le secteur

C **Investissement des partenaires sociaux dans la formation initiale des apprenants**

- Retours de certains acteurs sur l'**opportunité d'une implication plus grande du monde du travail** (et notamment des employeurs / secteurs) dans la formation initiale des futurs travailleurs
- **(en lien avec le point précédent)** Difficulté de trouver des places de stages de qualité pour l'ensemble des apprenants

D **Complexité et lourdeur administrative pour les employeurs lors de procédures liées à la formation professionnelle**

- **Complexité et multiplicité des dispositifs** de support / incitants à destination des entreprises
- **Lourdeur des procédures administratives** liées aux dispositifs de la formation initiale des futurs travailleurs

C. Une partie des employeurs s'investissent déjà activement dans la formation initiale des travailleurs à différents niveaux …

Selon certains acteurs interrogés, les employeurs s'engagent déjà dans plusieurs contributions à la formation initiale des travaux mais de manière hétérogène et, dans certains domaines, non-systématique :

Pilotage et structuration des formations initiales

Participation à la gouvernance des instances de pilotage transversales (SFMQ, IBEFE, OFFA) et pilotage (de certains) opérateurs de formations (Forem, Bruxelles Formation, IFAPME, EFP…)

Assurance qualité, évaluation et accréditation des opérateurs

Epreuves sectorielles

Contribution à des jurys d'évaluation (p.ex. en secondaire)

Implication dans l'évaluation des compétences en centres de formation

Allocation des ressources (incl. ressources financières et infrastructures)

Accueil des formateurs / enseignants dans certains centres de formation sectoriels. Fonds sectoriels utilisés dans le cadre de

- la formation continue (à des degrés divers selon le secteur)
- la formation initiale des travailleurs pour certains fonds - *voir pages suivantes*
- Initiatives de transfert de ressources et co-financement des équipements et infrastructures (p.ex. dans la construction)

Définition et planification de l'offre et des parcours

Contribution des partenaires sociaux dans le processus SFMQ

Implication (de manière hétérogène) dans la planification des formations via différents organismes de formation

Organisation des activités de formation au sein de l'employeur

Engagement dans le PFI[4] ou autre dispositif pour les chercheurs d'emploi (p.ex. FPIE)

Stages d'observation / de découverte, essais métiers ou stages d'application, parfois en collaboration avec des opérateurs de formation

Collaborations avec des écoles, des opérateurs de formation, des organismes de l'emploi et autres acteurs

Information / promotion des métiers

Campagne de l'UWE[1] « Y a du boulot » sous forme de capsules vidéos mettant en lumière les métiers techniques en pénurie

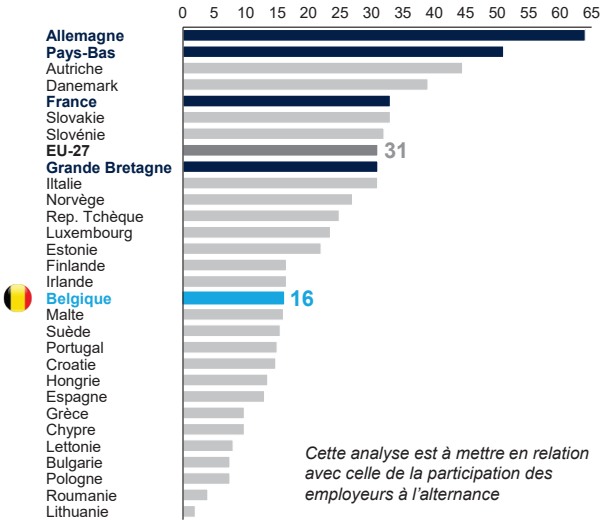
Campagne de la CCW[2] « Je construis mon avenir » pour promouvoir les métiers de la construction

1 Union Wallonne des Entreprises ; 2 Confédération Construction Wallonne ; 3 Centres de Technologies Avancées ; 4 Plan Formation-Insertion

Source: Fondation pour l'Enseignement ; L'assurance qualité de la formation des adultes en Wallonie (OCDE, 2020); Skills anticipation in Belgium (CEDEFOP, 2017) ; SPW Emploi Formation ; Constructiv ; Entretiens et focus groupes réalisés entre avril et septembre 2022

C. … cependant, de manière globale, les données et certains retours des acteurs indiquent que les employeurs belges sont moins impliqués dans le qualifiant et la formation professionnelle initiale que dans d'autres pays

Proportion d'employeurs accueillant des apprenants issus du qualifiant ou de la formation professionnelle initiale, 2015, %



Sources: Eurostat, 2015 | Entretiens et focus groupes réalisés entre avril et septembre 2022

Retours des acteurs interrogés

« En Allemagne et en Suisse, une majorité des employeurs considèrent le fait de former des jeunes comme un devoir sociétal, ce n'est pas nécessairement le cas chez nous » ***– Acteur impliqué dans la gouvernance systémique de la formation professionnelle et de l'enseignement qualifiant***

« D'un côté, certaines entreprises belges se plaignent de ne pas trouver suffisamment de main d'œuvre, mais d'un autre côté, ces mêmes entreprises pourraient plus s'impliquer dans la formation des talents dont elles ont besoin. En France, les employeurs s'impliquent davantage » ***– Formateur***

« Les employeurs se plaignent mais on a tout le mal du monde à en trouver assez pour participer à des jurys d'évaluation des élèves aux épreuves sectorielles » ***– Représentante d'opérateur de formation***

« Certains acteurs s'investissent peu ou pas du tout dans la formation professionnelle ; ceux qui le font se concentrent souvent sur la formation de leurs propres travailleurs et consacrent peu d'énergie et de ressources à la formation initiale » ***– Responsable d'un centre de formation***

Ce point de vue est partagé par certains acteurs, notamment les opérateurs de formation, mais ne constitue pas un point de consensus

Pour certains acteurs, l'amélioration de l'enseignement qualifiant et de la formation professionnelle passe aussi par une plus grande implication des partenaires sociaux (et de tous les secteurs) dans ce domaine

Une option évoquée par certains acteurs est celle d'un grand **accord multipartite** qui inclurait dans le même temps:

- Un **engagement du monde de l'enseignement et de la formation** visant à faire évoluer l'enseignement qualifiant et la formation professionnelle pour mieux répondre aux besoins du monde du travail
- Un **engagement plus important et systématique du monde du travail** au service de l'amélioration de la formation initiale de leurs futurs travailleurs

Note : *pour certains acteurs, cela pourrait être réalisé notamment par une meilleure mobilisation des fonds sectoriels dans cet objectif. Voir pages suivantes*

C. Zoom fonds sectoriels - Les fonds sectoriels contribuent à la formation par le biais de financements issus d'employeurs à hauteur de 0,1 à 0,6% de la masse salariale

Les fonds sectoriels ont pour missions :

« 1° de financer, d'octroyer et de liquider des avantages sociaux à certaines personnes ;

2° de ***financer et d'organiser la formation professionnelle des travailleurs et des jeunes*** *;*

3° de financer et d'assurer la sécurité et l'hygiène des travailleurs en général ».

- SPF Emploi Travail et Concertation sociale

Les fonds sont gérés par les **représentants des employeurs et des travailleurs selon les conventions collectives de travail et les commissions paritaires** :

« Ayant un mode de gestion paritaire, ils sont à l'écoute de sensibilités aussi bien patronales que syndicales et se situent à l'intersection de plusieurs systèmes concernant les travailleurs occupés et les demandeurs d'emploi »

Il y a **180 fonds sectoriels en Belgique**, aussi appelés fonds de sécurité d'existence (juridiquement) ou fonds sociaux

Les fonds sectoriels **collectent des cotisations** auprès des employeurs du secteur par le biais des cotisations de sécurité sociale, à hauteur de **0,1% à 0,6% de la masse salariale** (selon les partenaires sociaux)

Les fonds, dépendant des secteurs auxquels ils sont rattachés, présentent de **grandes disparités au niveau de leurs missions et leurs moyens**

Ainsi, **l'allocation des fonds à la formation,** et en particulier à l'enseignement qualifiant et la formation professionnelle, **est hétérogène et dépend des décisions des fonds**

Exemples de quelques fonds sectoriels et de leurs comptes annuels :

1 Commission consultative Formation Emploi Enseignement

Source: Commission Consultative Formation Emploi Enseignement ; Association d'Institutions Sectorielles ; SPF Emploi, Travail et Concertation sociale ; Commission Européenne lien ; BNB/NBB ; Bruxelles Formation

NON-EXHAUSTIF, BASE SUR DES DONNEES DE 2002

C. Zoom fonds sectoriels - Les fonds sectoriels sont utilisés de manière hétérogène pour financer la formation en cours de carrière et dans une moindre mesure, la (re-)formation initiale

En alignement avec leurs objectifs, les fonds sectoriels s'impliquent dans la formation en cours de carrière

Au niveau de la définition de l'offre et des parcours

- Analyse des besoins de formation : prospection directe auprès des entreprises, collecte des informations par le biais des plans de formations (secteur du bois)
- Conseil aux entreprises: analyses des besoins, conception du plan de formation (p.ex. Educam, secteur du bois, Constructiv, Volta)
- Création d'une cellule sectorielle pour l'Emploi destinée à mieux répondre à l'offre et à la demande dans le secteur et à assurer le maintien de l'emploi dans le secteur (Educam, Volta)

Au niveau de l'organisation des activités de formation

- Agréation d'opérateurs extérieurs ou de programmes : conception des contenus de cours, travail didactique avec des spécialistes du métier,
- Organisation et gestion d'activités de formations dispensées par des opérateurs extérieurs et conception de cahier de charges
- Organisation et gestion de formation avec des moyens propres au centre (instructeur / locaux / matériels etc.)
- Gestion du suivi des formations à travers des statistiques
- Organisation d'évaluations (dont épreuves sectorielles) pour certification

Au niveau des engagements vis-à-vis des travailleurs et employeurs

- Engagement de consacrer un pourcentage des heures prestées par l'ensemble des travailleurs à la formation professionnelle
- Gestion des dossiers congé - éducation payé et du crédit-formation : obligation d'octroyer x jours de formation par an par travailleur
- Contrôle et agréments des dossiers rentrés par les entreprises
- Paiement des primes et autres subventions aux entreprises et/ou aux travailleurs et prime ou aide aux personnes qui se forment par elles-mêmes (cours du soir, etc.)

« … les travailleurs occupés sont une des cibles privilégiées des fonds sectoriels. Les contacts avec l'enseignement et les jeunes en phase d'orientation professionnelle ou sous contrat d'apprentissage industriel peuvent également faire partie des missions de certains centres. »
- CCFEE[1]

Dans une moindre mesure et de manière hétérogène, certains fonds sectoriels contribuent également à la formation initiale

Au niveau de la définition de l'offre et des parcours

- Désignations de membres du personnel pour participer aux instances de pilotage de l'offre et à l'élaboration de profils métiers (SFMQ et CVDC)
- Inventaire des cours et formation existant préparant aux métiers du secteur
- Projets de formation en alternance, création de partenariats autour de l'alternance (p.ex. les CAI[2]) et soutien à l'ouverture des filières

Au niveau de l'organisation des activités de formation

- Gestion des formations en alternance CEFA (gestion des contrats, recherche d'entreprises et de jeunes, gestion des parrainages)
- Formation pour les enseignants, formateurs et tuteurs
- Achat de matériaux et fournitures en tous genres (p.ex. secteurs de la construction et des fabrications métalliques)

Au niveau des engagements vis-à-vis des travailleurs et employeurs

- Désignation de coachs / représentants sectoriels pour la formation en alternance instruisant les demandes d'agrément, conseillant les employeurs et tuteurs sur le plan méthodologique et relationnel et promouvant la formation en alternance au sein du secteur (14 secteurs ont désigné des coachs / représentants en 2019)

*« Les moyens alloués à ce type de démarches varient fort d'un centre à l'autre. Certains fonds ont **délibérément réservé une partie des moyens à la gestion des CAI** (Fabrications métalliques), ailleurs, certains **membres du personnel peuvent être affectés de manière prioritaire ou privilégiée** à cet aspect des choses (Educam, Constructiv).» - CCFEE*

Certains fonds sectoriels (tels que Constructiv, Educam, …) ont mis en place des initiatives diverses de formation des apprenants, formation des formateurs, incitants financiers, financement d'infrastructures, ... afin de développer l'alternance et les formations qualifiantes dans leurs secteurs

Source: Commission Consultative Formation Emploi Enseignement, Conseil Régional de la Formation, OFFA

1 Commission consultative Formation Emploi Enseignement ; 2 Contrats d'apprentissage industriels

C. Zoom fonds sectoriels – Selon certains acteurs, il existe une opportunité de développer la contribution des fonds sectoriels à la formation initiale des travailleurs; cela ne fait cependant pas l'unanimité

Certains acteurs s'interrogent sur le potentiel des fonds sectoriels pour la formation initiale...

*Pourquoi ne pas mobiliser les fonds pour accueillir des formateurs du secondaire pour une mise à jour technique? – **Employeur dans la construction***

*On peut imaginer qu'une partie des fonds sectoriels soit utilisée pour inciter les entreprises à ouvrir des places de stage – **Représentante opérateur de formation***

...cependant, cette utilisation des fonds est loin de faire l'unanimité

*Les fonds sectoriels relèvent en grande partie du fédéral, il est difficile de s'en saisir au niveau régional – **Agente d'opérateur de formation***

*Les moyens des fonds sectoriels, c'est du salaire différé payé par les travailleurs du secteur pour les travailleurs du secteur – **Représentant de secteur***

*Les moyens des fonds sont très hétérogènes : certains sont à sec, surtout après Covid – **Patronne d'entreprise***

Exemples d'idées évoquées

En ce qui concerne les employeurs eux-mêmes

- A l'image de ce qui existe dans d'autres systèmes, mettre en place un incitant généralisé à l'ouverture de places de stage (en alternance ou autre) sous la forme d'une ristourne partielle des contributions au fonds sectoriels (voir deuxième page suivante)
- Promouvoir davantage les formations au sein des employeurs pour augmenter le nombre de places de stage en alternance ou autre

En ce qui concerne les enseignants / formateurs / tuteurs :

- Dégager des moyens pour accueillir de manière systématique des enseignants / formateurs pour mise à jour des compétences dans les centres de formation sectoriels ou auprès des employeurs
- Mettre en place des incitants financiers pour encourager les employeurs à permettre à leurs travailleurs d'être formateur au sein d'écoles en temps partiel (pallier la pénurie d'enseignants)
- Créer un incitant financier direct à destination des tuteurs d'apprenants en alternance en entreprise

En ce qui concerne les apprenants

- Déployer de moyens plus importants pour la promotion et l'information des métiers
- Créer des incitants / compléments de rémunération pour les apprenants en alternance

En ce qui concerne le pilotage des formations et de leur qualité :

- Assurer une participation plus systématique au sein des instances de pilotage du système
- Financer les équipements et infrastructures des écoles – déjà fait en partie par certains fonds
- Généraliser les épreuves sectorielles
- Financer des incitants à la participation des acteurs du secteur aux évaluations en centres / établissements

En l'absence de données publiques consolidées et exhaustives sur les moyens des fonds et leur utilisation, il n'est pas possible à ce stade d'évaluer l'opportunité (ou pas) de mobiliser les fonds sectoriels

« Bien que les centres, fonds et instituts de formation doivent produire un rapport annuel d'activités et en transmettre une copie au service des relations collectives du Ministère de l'Emploi et du Travail, il n'existe pas, à ce jour, de données qui permettraient une approche globale de ce segment du marché de la formation. » - CCFEE, 2002

Sources: Entretiens et focus groupes réalisés entre avril et septembre 2022 ; Commission Consultative Formation Emploi Enseignement

C. Exemple - En Suisse, les fonds sectoriels obligatoires sont utilisés pour promouvoir et développer l'offre de l'alternance dans certains secteurs

Suisse

Contribution des entreprises suisses

Le niveau de contribution des entreprises dépend de la taille de l'entreprise :

- 1-15 employés : 200 CHF
- 16-50 employées : 400 CHF
- >50 employés : 1000 CHF

Utilisation des fonds sectoriels pour développer l'alternance en Suisse

Exemple d'activités financées par les fonds sectoriels en Suisse

- Offre de **formations supplémentaires** (p.ex. en comptabilité) et financement des cours au niveau supra-entreprise
- Financement d'outils pour l'éducation numérique
- **Extension des parcours** de formation possibles
- Organisation de séminaires de **préparation aux épreuves**
- **Accompagnement individualisé des entreprises** et organisation de séminaires pour les tuteurs afin d'augmenter la qualité de formation au sein des entreprises
- **Promotion de l'alternance** au sein du secteur via le financement de participation aux foires des métiers dans différentes géographies

Messages clés

En Suisse, des fonds sectoriels obligatoires financent le développement de l'alternance en répondant aux **besoins spécifiques du secteur**

Source: SBFI - Berufsbildungsfonds gemäss Art. 60 BBG (accédé Juillet 2022) | Bildungsfonds.ch – Berufsbildungsfonds Treuhand und Immobilientreuhand (accédé Juillet 2022)

C. Autres exemples - Certains pays ont mis en place des mécanismes de financement de l'alternance et la formation professionnelle provenant des employeurs

NON-EXHAUSTIF

Pays et mesure	Nom et description de la mesure	Gouvernance	Employeurs contribuant	Bénéficiaires	Résultats
Danemark Contribution patronale à la formation	**Prélèvement sur les entreprises** (réglementé par la loi) **Montant annuel fixe par salarié** (en 2017, la contribution s'est élevée à 381,84 EUR par employé à temps plein)	Conseil composé de membres **des partenaires sociaux, ministère de l'éducation, municipalités et régions** **ATP** (institution en charge de la sécurité financière) **est responsable du fonctionnement au jour le jour** et l' « Agence nationale pour l'éducation et la qualité » est chargée du suivi et de l'évaluation ; le ministère de l'éducation, la Confédération des employeurs danois (DA), la Confédération danoise des syndicats (LO) sont impliqués dans la gestion de l'instrument	Employeurs **payant des cotisations sociales pour des employés en formation** **Contribution additionnelle de la part des employeurs qui ne forment pas assez d'apprenants** (sur base d'un quota minimum) En 2015, 762 Mn EUR ont été collectés au titre de la contribution des employeurs	**Tout employeur (public ou privé) formant un apprenant** selon le principe du « premier arrivé, premier servi » Montant variant en fonction de l'année d'étude de l'apprenant (de 338,84 EUR à 676,33 EUR)	**Effets positifs importants sur l'emploi** pour l'ensemble du système d'apprentissage au Danemark, auquel cette mesure contribue *Note : L'évaluation **ne porte pas sur l'effet de cette mesure** mais plutôt sur l'effet de l'apprentissage au Danemark*
France Taxe d'apprentissage	**Prélèvement sur les entreprises** (réglementé par la loi) à hauteur de **0,68 % de la masse salariale**, sous forme de taxe en 2 parties : ▪ une part principale (0,59%), pour **financer l'apprentissage** ▪ un solde (0,09%) que **l'entreprise peut verser directement au centre de formation de son choix**	Pilotage confié aux **branches professionnelles** qui ont la responsabilité de fixer le niveau de prise en charge pour chaque certification (« coût-contrat ») et les besoins de formation pour les secteurs qu'elles représentent **France compétences** (autorité nationale de financement et de régulation de la formation professionnelle et de l'apprentissage) **assure la régulation** (notamment la convergence des coût-contrats), le contrôle et l'évaluation du système de l'apprentissage	**Toutes les sociétés** **Contribution supplémentaire à l'apprentissage (CSA) pour entreprises avec >250 salariés et qui emploient <5% d'alternants** par rapport à leur effectif annuel moyen (taux de CSA en fonction du pourcentage d'alternants) – possible exonération si augmentation annuelle de >10% d'alternants En 2014, 949 Mn EUR ont été collectés auprès des entreprises via la taxe d'apprentissage	**Centres de formation** pour financer les coûts de fonctionnement (p.ex. infrastructures, matériel, formateurs)	**Augmentation du coût par apprenti** (+ 32% entre 2004 et 2014) **Inégalité de la répartition de la taxe** au niveau des régions et nature des établissements (une région peut décider de favoriser l'apprentissage tertiaire au détriment de l'apprentissage secondaire ; établissements privés ou publics) menant à un **risque d'augmentation du taux de chômage des moins qualifiés**
Royaume Uni Taxe de formation industrielle (secteur de la construction)	**Prélèvement sur les entreprises** (réglementé par la loi) Contribution à hauteur **de 0,5% de la masse salariale et de 1,25% des paiements nets effectués aux sous-traitants** (2016)	La **commission de formation de l'industrie de la construction est responsable de la gestion globale**, du suivi/de l'évaluation de l'instrument et du fonctionnement au quotidien Le « Department for Business, Energy and Industrial Strategy (BEIS) », les organismes d'intérêt public et les employeurs individuels sont également impliqués	**Employeurs dans le secteur de la construction** En 2016, 226MEur ont été collectés et versés pour des subventions et pour des coûts autres que la formation (p.ex. soutien et mise en relation des apprentis et employeurs)	**Employeurs dans le secteur de la construction employant des apprentis** Subventions versées pour la **fréquentation et l'obtention de la qualification** en fonction de l'année d'étude de l'apprenant (de 2464 à 5330EUR par an) Montant supplémentaire de **10% selon l'assiduité et la réussite de l'apprenant**	**Augmentation du nombre de personnel en apprentissage** (de 14 à 23% entre 2011 et 2014) **Augmentation du nombre d'apprentis** chez 34% des employeurs au cours des 12 derniers mois (vs 27% en 2014) et diminution chez 12% des employeurs (vs 13% en 2014)

Source: CEDEFOP Database on financing apprenticeships in the EU, Tax credit in favour of apprenticeship; Ministère de l'Economie des Finances et de la souveraineté industrielle et numérique

C. Au-delà de l'alternance, une partie des acteurs indiquent en outre une difficulté à trouver suffisamment de places de stage

Ce que nous avons entendu

"Tous les opérateurs se font concurrence pour trouver des places de stage et cela devient de plus en plus difficile"

"Au fur et à mesure, on a multiplié les dispositifs, il devient de plus en plus difficile de trouver des places de stage pour tous"

"Les entreprises disent être prêtes à accueillir des stagiaires mais au final, cela reste souvent limité"

"En l'absence d'incitants spécifiques, il n'est pas étonnant qu'on n'attire pas assez d'employeurs pour participer aux stages"

"Une généralisation de l'alternance n'est pas possible, on a déjà du mal à trouver des places de stages pour des stages non-payés alors si les entreprises doivent également rémunérer les apprenants, on ne va pas s'en sortir "

Note :
Ces chiffres sont extraits d'enquêtes et peuvent ne pas inclure d'éventuels autres effets explicatifs aux résultats limités d'expérience professionnelle, comme les effets de notoriété

forem **37%** des stagiaires au Forem ont rencontré des difficultés dans la recherche d'un lieu de stage

Wallonie **19%** des employeurs en Wallonie accueillent actuellement des stagiaires en alternance ; *données non disponibles pour la RBC*

57% des étudiants du qualifiant ont eu une expérience en entreprise vs 93% en Suisse

Source: Entretiens et focus groupes réalisés entre avril et septembre 2022 | Forem, Enquête de satisfaction,2021 n=733

Opportunités

Opportunité de mettre en place des :

Mesures règlementaires

Mesures incitatives

Accords avec les secteurs

En vue d'augmenter le nombre de places de stages en entreprise

Messages clés : Constats transversaux

A **Difficultés de recrutement et pénurie d'apprenants**

Dans l'ensemble, retours de terrain et d'enquêtes en ligne pointent vers des difficultés à recruter dans les métiers techniques et en pénurie, notamment dû au manque d'apprenants dans les formations menant à ces métiers

B **Prise en compte des besoins du monde du travail par l'enseignement qualifiant et la formation professionnelle**

- Retours des acteurs indiquant une **prise en compte insuffisante des besoins du monde du travail & une réactivité parfois insuffisante pour répondre à l'évolution de ces besoins**
- Retours des acteurs au sujet de **la formation professionnelle globalement plus positifs qu'au sujet de l'enseignement qualifiant** malgré une hétérogénéité des avis selon le type d'opérateur et le secteur

C **Investissement des partenaires sociaux dans la formation initiale des apprenants**

- Retours de certains acteurs sur l'**opportunité d'une implication plus grande du monde du travail** (et notamment des employeurs / secteurs) dans la formation initiale des futurs travailleurs
- **(en lien avec le point précédent)** Difficulté de trouver des places de stages de qualité pour l'ensemble des apprenants

D **Complexité et lourdeur administrative pour les employeurs lors de procédures liées à la formation professionnelle**

- **Complexité et multiplicité des dispositifs** de support / incitants à destination des entreprises
- **Lourdeur des procédures administratives** liées aux dispositifs de la formation initiale des futurs travailleurs

D. La lourdeur et la complexité des dispositifs et incitants publics à la formation sont un frein à la participation des employeurs, même pour les très grands employeurs

3 types de freins sont revenus de manière répétée auprès des employeurs de tous secteurs et de toutes tailles

1: Multiplicité et changements fréquents des dispositifs

« Il y a une multitude de dispositifs en tout genre. Il faut à chaque fois comprendre leur objectif et les démarches à suivre : cela rend tout très complexe » ***– Patronne d'entreprise***

« Cela change souvent, même notre gros service RH a parfois du mal à suivre ! » ***– Responsable RH***

« Certains employeurs se simplifient la vie en ne voulant travailler qu'avec un type de dispositif » ***– Représentante sectorielle***

2: Hétérogénéité des procédures, règles et modes de travail entre centres et types d'opérateur

« Dans la collaboration avec les opérateurs, il faut toujours tout réinventer, chacun a ses modes de travail » ***– Responsable d'un centre de formation***

« Même au sein d'un même type d'opérateurs, les procédures varient parfois d'un centre à l'autre » ***– Responsable RH***

3: Lourdeur et sous-digitalisation des processus

« En Wallonie, on est encore loin d'utiliser le plein potentiel des outils digitaux pour simplifier la vie des entreprises » ***– Représentant sectoriel***

« Les procédures d'obtention sont bien souvent complexes et après, il y a encore des tas de choses à faire » ***– Gérant d'entreprise***

Sources: Entretiens et focus groupes réalisés entre avril et septembre 2022

Note: *Ce constant s'applique à l'alternance mais plus largement à la formation professionnelle*

> « Nous sommes un des dix plus grands employeurs de la région, avec un service RH professionnel et super organisé, et même pour nous c'est difficile de suivre. Alors vous imaginez pour toutes les autres entreprises, sans parler des indépendants… »
>
> ***– Patron d'une entreprise avec > 500 employés***

Partie VII.

Chapitre 1c.

Formateurs et enseignants

Cadre d'analyse de l'Etat des lieux

Objet du présent Chapitre

3. Système, structure & ressources

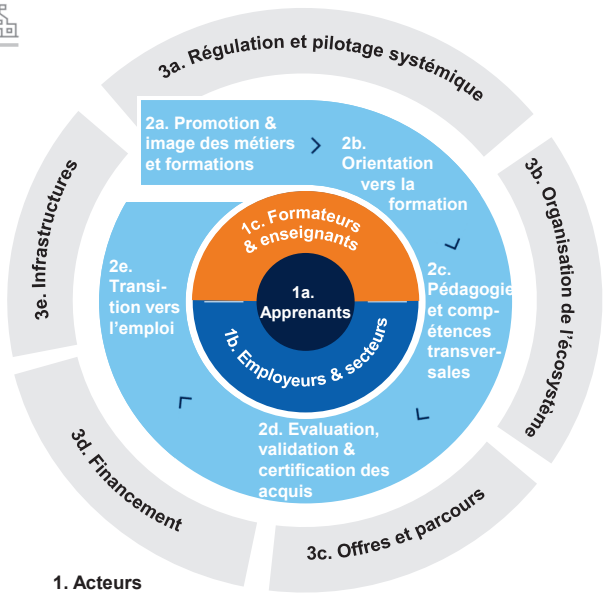
(a) Régulation et pilotage systémique
- Instances de gouvernance et modalités du pilotage du système
- Mécanismes d'évaluation / approche qualité au niveau macro (bassin/secteur) et au niveau de chaque opérateur
- Accréditation & évaluation des opérateurs de formation
- Rôles et implication des acteurs dans la gouvernance

(b) Organisation de l'écosystème
- Périmètre de compétences entre différents niveaux de pouvoir
- Acteurs de l'écosystème (répartition des rôles, objectifs, gouvernance, etc.)
- Accords de coopération & partenariats, et leur régulation

(c) Offres & parcours
- Structure & définition de l'offre et des parcours (types, durée, curriculum, options, débouchés, profils)
- Pertinence de l'offre au regard des besoins sociétaux (de société, des employeurs, des futurs métiers, etc.)
- Contenu et qualité des formations, référentiels, profils formation, dossiers pédagogiques
- Articulation et fluidité des parcours de formation

(d) Financement
- Sources, montants et mécanismes de financement des différents acteurs et formations
- Modalité d'utilisation des fonds

(e) Infrastructures
- Disponibilité des infrastructures et technologies pour l'enseignement et la formation
- Gestion et mutualisation des infrastructures



2. Parcours de l'apprenant

(a) Promotion & image des métiers et formations
- Promotion et accès à l'information sur les opportunités de formation et des métiers

(b) Orientation vers la formation
- Aide au choix et orientation vers la formation la plus adéquate
- Prérequis et mécanismes de sélection (motivation, évaluation des compétences de bases)
- Accompagnement (vers centres, écoles, employeurs)

(c) Pédagogies, compétences transversales et savoir-être
- Canaux de formation (écoles/ centres, en ligne / présentiel etc.)
- Modalité d'organisation (durée, rythme, méthodes et ressources pédagogiques, duale/triale, etc.)
- Méthodes pédagogiques
- Innovation pédagogique (digitalisation, hybridation des parcours, classe inversée, etc.)
- Compétences transversales et savoir-être

(d) Evaluation, validation et certification des acquis
- Procédures et gouvernance des certifications (y.c. équivalences)
- Evaluation / validation des compétences de la formation et expérience professionnelles
- Reconnaissance des certifications sur le marché du travail et dans le système d'enseignement / formation

(e) Transition vers l'emploi
- Accompagnement post–formation
- Mise en correspondance avec les employeurs

1. Acteurs

(a) Apprenants
- Capacités, sens et motivation (sens de l'apprentissage)
- Accompagnement de l'apprenant durant la formation
- Incitants (financiers & non–financiers) à la formation ; rémunération

(b) Employeurs, secteurs et partenaires sociaux
- Niveau d'implication dans la formation (par ex., en alternance, stage, mise à disposition de ressources, équipements, formateurs, etc.)
- Implication dans la gouvernance de l'écosystème
- Incitants à la participation à la formation

(c) Formateurs et enseignants
- Organisation du travail
- Statut et carrière
- Formation et développement professionnel

Note préliminaire – Diagnostic transversal relatif aux formateurs et enseignants

Certains éléments recueillis dans le cadre de l'état des lieux du qualifiant relèvent davantage de **l'enseignement en général** et ne s'appliquent ainsi pas uniquement à l'enseignement qualifiant

Les éléments ci-dessous sont **traités dans le cadre du Pacte pour un Enseignement d'Excellence** et ne font pas partie du **périmètre de ce projet**

Formation en cours de carrière des enseignants (hormis la question de la connaissance et de la proximité avec la réalité des métiers)

Formation initiale des enseignants de cours généraux

Qualité des **méthodes pédagogiques** et des **compétences du corps enseignant** dans son ensemble (à l'exception de la pédagogie et du sens des apprentissages propres au qualifiant inclus dans ce document)

Innovation pédagogique et travail collaboratif (à l'exception de la collaboration entre enseignants de cours techniques et de cours généraux)

Carrière et **statut** des enseignants (en ce compris charge de travail), *à l'exception des implications sur (a) la connaissance et la proximité avec la réalité du métier et du monde du travail, (b) de la question des titres pédagogiques pour les professeurs de cours techniques, (c) de l'impact du statut pécuniaire sur la pénurie d'enseignants dans les métiers en pénurie*

Sont seuls abordés dans cette section les **points spécifiques** où une **opportunité d'amélioration** propre à **l'enseignement qualifiant** a été mentionnée dans le cadre des entretiens menés

Il est cependant à noter que les points ci-dessus sont aussi **ressortis des activités de diagnostic** avec des **constats en ligne** avec ceux qui **motivent les chantiers du Pacte**

Contenu de ce chapitre

1 : Constats spécifiques à l'alternance

2 : Constats transversaux

Messages clés : Constats spécifiques à l'alternance

A **Coordination formateurs/enseignants et accompagnateurs/tuteurs au sein des employeurs**

Opportunité d'améliorer la coordination entre les différents acteurs de la formation en alternance, notamment entre les formateurs/enseignants et les autres acteurs de la formation en alternance (accompagnateurs et tuteurs/employeurs)

B **Rôle des formateurs dans la recherche d'employeurs** (non approfondi ici)

Opportunité (selon certains) de mobiliser davantage le réseau des formateurs/enseignants pour la mise en relation employeurs-apprenants/élèves pour trouver un stage

C **Méconnaissance et / ou image négative au sein des formateurs/enseignants hors alternance**

Voir Partie VII. Chapitre 2a. / 2b. ***« Promotion et image des métiers et formations » et « Orientation vers la formation »***

A. Pour rappel – au-delà des formateurs en central, plusieurs acteurs accompagnent les apprenants vers et pendant leurs formations en alternance

	Accompagnateurs	Soutien scolaire[1]	Tuteurs	Parents
Organisation	Opérateur de formation	Opérateur de formation	Employeur	NA
Rôles				
Recherche de contrat	✓	✓		✓
Accompagnement pédagogique	✓	✓	✓	✓
Aide administrative	✓	✓	✓	✓
Soutien psychosocial	✓	✓		✓
Actions concrètes	Rencontres régulières avec l'apprenant Suivi du développement des compétences *Détails dans les prochaines pages*	Entretien individuel Accompagnement dans les démarches administratives pour l'obtention de primes	Enseignement pratique des tâches Attribution des tâches	Soutien dans les choix d'études et d'entreprise Soutien moral et psychologique

Les accompagnateurs font l'objet d'une dénomination particulière selon les opérateurs

Accompagnateur en CEFA — *Délégué à la tutelle* en EFP — *Référent* en IFAPME

1. Il existe de nombreux rôles additionnels participant à l'accompagnement des apprenants tels les coordinateurs (gestion et questions administratives générales), les assistants des accompagnateurs (soutien administratif), les conseillers en orientation et les agents d'insertion (support dans la recherche de stage)

Note: pour cette section, les termes délégués à la tutelle (SFPME), référents (IFAPME) et accompagnateurs (CEFA) seront repris sous le nom d'accompagnateurs

Source : entretiens et focus groups réalisés entre avril et septembre 2022

A. Certains acteurs mentionnent une opportunité d'augmenter le niveau de coordination entre les formateurs, accompagnateurs et tuteurs

La coordination entre formateurs, tuteurs et employeurs au sein de l'alternance est un élément essentiel pour assurer une formation complète et de qualité…

La coordination entre formateurs et accompagnateurs/tuteurs/employeurs est essentielle pour :

1. **Aligner le contenu à enseigner** en centre de formation et chez l'employeur sur base de ce que ce dernier peut apporter à la formation
2. **Adapter le contenu de la formation en centre sur base des progrès** de l'apprenant réalisés tant en centre que chez l'employeur
3. **Evaluer ensemble les compétences** acquises de l'apprenant
4. **S'enrichir mutuellement** et **assurer une amélioration continue** pour les deux parties prenantes

… cette coordination pourrait être renforcée selon certains acteurs interrogés

> *Comme les fonctions d'accompagnateur et de formateur sont séparées, les formateurs ont peu de contact avec les tuteurs au sein des employeurs*

> *La collaboration entre les formateurs en centre et les tuteurs est limitée alors qu'elle est essentielle*

> *Les accompagnateurs et les formateurs font partie de deux département différents et selon les centres, ne se parlent parfois même pas*

Rappel : cette question est liée à la problématique de la **distinction du rôle** d'accompagnateur, de formateur et de tuteur, qui introduit un **interfaçage** entre les **établissements scolaires** et les **employeurs** – voir section 4.1. **« Accompagnement des apprenants »** dans le *Voir Partie VII.* Chapitre 1a. **« Apprenants »**

Source : entretiens et focus groups réalisés entre avril et septembre 2022

Contenu de ce chapitre

1 : Constats spécifiques à l'alternance

2 : Constats transversaux

Messages clés : Constats transversaux

D **Connaissance des réalité du métier enseigné et du monde du travail dans son ensemble**

Opportunité d'amélioration des connaissances de la réalité « actuelle » du métier enseigné par les enseignants/formateurs de cours techniques

E **Pénurie des enseignants/formateurs techniques des métiers en pénurie**

Au-delà de la pénurie générale d'enseignants/formateurs, difficulté particulière à recruter des enseignants/formateurs de cours techniques dans les métiers en pénurie/les fonctions critiques

F **Formation initiale des enseignants/formateurs des cours techniques**

Retours contrastés des acteurs sur l'opportunité de renforcer la formation initiale pédagogique des formateurs et enseignants des cours techniques, au-delà de ce qui est déjà prévu dans la Réforme de la Formation Initiale des Enseignants

G **Formation professionnelle continue des enseignants/formateurs des cours techniques**

Opportunité de généraliser (pour la formation professionnelle) et d'améliorer (pour l'enseignement qualifiant) la formation professionnelle continue avec une focalisation technique pour les enseignants/formateurs de cours généraux et une focalisation pédagogique pour les enseignants/formateurs techniques

H **Importance du leadership des directions d'établissement du qualifiant/des centres de formation**

Plus encore que dans l'enseignement de transition, importance du leadership des équipes de direction d'établissement/des centres de formation comme déterminant de la qualité et du développement des apprentissages et centres

I **Travail collaboratif/collaboration entre enseignants/formateurs de cours techniques et généraux**

Hétérogénéité entre les écoles, avec certaines écoles ayant une collaboration avancée entre enseignants/formateurs (y compris entre enseignants et formateurs de cours généraux et techniques)

Néanmoins, opportunité manquée d'une meilleure collaboration entre enseignants et formateurs de cours techniques et généraux pour une majorité d'écoles

D. L'éloignement d'une partie des enseignants/formateurs techniques de la réalité du métier est perçu par certains acteurs comme un point de douleur important

L'éloignement entre les enseignants de cours techniques du qualifiant et la réalité du métier, et du monde du travail, revient comme un point de douleur récurrent

« Les professeurs de cours techniques enseignent à temps plein et n'ont plus pratiqué le métier depuis de nombreuses années. Ils ne sont plus à jour » – Employeur

« On a parfois des étudiants qui sortent du qualifiant qui ont appris des techniques qu'on n'applique plus du tout, c'est dans ces cas-là qu'on voit le fossé entre les enseignants et nous » – Employeur

« Bien souvent les enseignants n'ont même plus les agréments nécessaires pour pouvoir aller en entreprise et pour enseigner ceux-ci à leurs élèves » - Acteur de l'enseignement

Ce problème semble moins se poser à l'EFP et à l'IFAPME du fait du statut des formateurs qui gardent plus fréquemment une activité professionnelle en lien avec le métier enseigné

« Les formateurs sont tous des professionnels du terrain, qui travaillent à temps partiel pour former les apprenants, c'est un avantage majeur pour enseigner un contenu actualisé et proche de la réalité » - Employeur

« On voit que les formateurs sont à la pointe et savent sur quoi taper le clou, les apprenants qu'on reçoit sont formés au dernières techniques » - Employeur

forem & autres opérateurs de formation régionaux

Les avis sont contrastés quant aux autres opérateurs de formation professionnelle pour adultes (par ex. Forem)

« On a des formateurs qui enseignent juste les référentiels alors qu'ils ne sont pas à jour par rapport aux entreprises dans lesquelles on travaille mais ils ne le savent pas » – Apprenant formation professionnelle

« Nos formateurs viennent directement du métier (parfois ils sont blessés et ne peuvent plus exercer), ils sont donc très proches de la réalité du travail » - Apprenant formation professionnelle

Le **manque de proximité** entre **enseignants** du qualifiant/formateurs en centre et le **monde du travail** peut avoir deux effets négatifs :

1. **Qualité et pertinence réduites du contenu des formations techniques** –*Voir Partie VII. Chapitre 2c.* ***« Pédagogie et compétences transversales »***
2. **Difficulté de susciter l'intérêt** et **donner du sens** aux apprentissages

Ces constats doivent néanmoins être nuancés par la réalité de la transformation des entreprises et notamment la difficulté à faire percoler certains enjeux comme la transition digitale ou la transition environnementale, a fortiori dans les TPE/PME. Pour cette raison, le fait qu'un formateur soit actif professionnellement en parallèle n'est pas en soi une garantie absolue de compétences « à jour » avec les besoins métiers

Source: entretiens et focus groups réalisés entre avril et septembre 2022

D. Une partie de ce phénomène est liée aux différences de statut et de politique en ressources humaines entre les différents opérateurs

Proportion d'enseignants/formateurs en temps plein, %, 2022

Données indicatives - Pour avoir une comparaison plus exacte, il faudrait prendre en compte le volume horaires des formateurs exerçant une activité par rapport à ceux qui sont formateurs à temps plein qui, par définition, dispensent davantage d'heures de cours

Enseignement secondaire supérieur

Cours techniques et de pratique professionnelle (CT et PP) 1.

Enseignants

Opérateurs d'alternance

Cours techniques

Formateurs en **temps partiel sous CDD** ou sous statut d'indépendant

Cours professionnels (« cours B »)

Formateurs en CDD, rémunérés à l'heure (max 608h de cours/an)

Autres opérateurs régionaux

P.ex. : forem

Formateurs

Absence de données sur le statut des formateurs

2 enseignants de CT/PP sur 3 sont à temps plein

Tout enseignant **peut être nommé à temps plein** et il n'y a **pas de politique RH générale visant à encourager le maintien d'une activité annexe « dans le métier »**

A l'EFP comme à l'IFAPME, il est exigé que les formateurs de cours techniques/professionnels restent des professionnels des métiers en temps partiel (*voir section G relative à la formation continue*) ; bien souvent, **l'activité de formateur est l'accessoire de leur activité professionnelle** « dans le métier »

Note : il existe aussi à l'EFP comme à l'IFAPME des formateurs de cours généraux

Le maintien d'une activité annexe en lien avec le métier enseigné est le facteur le **plus cité tant par les apprenants que par les employeurs** comme déterminant de la qualité et de la pertinence des formations techniques en centre à l'EFP et l'IFAPME

69% de l'ensemble des formateurs du FOREM sont à temps plein… Néanmoins :

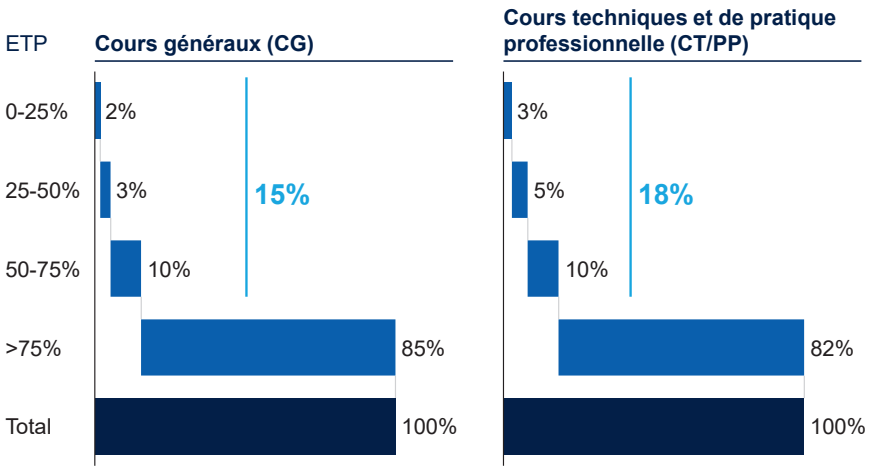
- une **partie de ces formateurs enseigne des cours généraux** (mais pas uniquement)
- il est **exigé à l'embauche que les formateurs soient des professionnels du métier** ; ce qui est notamment vérifié lors d'une épreuve devant un **jury composé de partenaires sociaux et syndicats issus du métier**

1. Les professeurs donnant des CG et des CT/PP ont été filtrés (6,4% des professeurs, soit 3083 professeurs)
2. Dont 33,0% des enseignants qui donnent des cours techniques et de pratique professionnelle

Source : entretiens et focus groups réalisés entre avril et septembre 2022 | Données des opérateurs de formation respectifs | Règlement applicable aux formateurs et employés dans les centres de formation du réseau IFAPME

D. Zoom Enseignement – Une comparaison des régimes horaires entre enseignants de CG et CT/PP est le seul moyen d'évaluer dans les données administratives si une part importante des enseignants de CT/PP exerce une activité professionnelle annexe

Répartition des enseignants du secondaire selon leur régime horaire
enseignants (toutes options), 2022



Note : Cette analyse ne prend pas en compte les activités professionnelles qui s'effectueraient en supplément d'un temps plein
Source : FWB, Fichier par matricule, 2022

Absence de données directes sur la proportion d'enseignants exerçant une activité professionnelle annexe à leur activité d'enseignant : seule source de données disponible étant le pourcentage d'enseignants à temps partiel

Cependant, le temps partiel peut s'expliquer **soit par un choix personnel** de réduction du temps de travail **soit par l'existence d'une activité annexe**

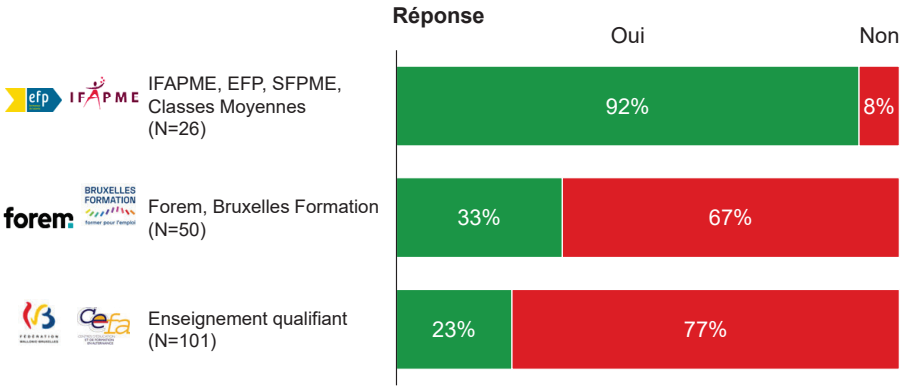
Le seul moyen d'estimer l'importance des deux phénomènes est de **comparer la distribution entre enseignants de CG et CT/PP :**

- Les données ne semblent **pas indiquer qu'il y ait nettement plus d'enseignants en temps partiel pour les CG que pour les CT/PP** : la proportion d'enseignants à >75% ETP dans les deux groupes est similaire (85% vs 82%)
- Par ailleurs, d'après les données, **l'exercice d'une activité professionnelle annexe ne semble pas être chose commune auprès des enseignants de CT/PP :** 82% sont à >75% ETP

RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE EN LIGNE - POTENTIEL BIAIS DE RÉPONSE – TAILLE DE L'ÉCHANTILLON RESTREINTE POUR CERTAINES SOUS-CATÉGORIES

D. Dans l'enquête par questionnaire réalisée, la proportion d'enseignants/formateurs exerçant une activité professionnelle dans le domaine enseigné varie selon le type d'établissement/d'opérateur, en ligne avec les constats qui précèdent (réserve : échantillon limité sur base volontaire)

« Exercez-vous ou avez-vous exercé au cours des 3 dernières années, en plus de votre activité d'enseignant/formateur, une activité professionnelle en lien avec les matières techniques que vous enseignez ?» [1], en % (N=167)



Sur base des **réponses préliminaires à l'enquête « formateurs & enseignants »**, mise en ligne et réalisée au 3ème trimestre 2022 auprès de 302 formateurs et enseignants en Wallonie et en RBC

Note : (1) Résultats par sous-catégorie à prendre avec précaution étant donné le nombre de répondants ; (2) Certains enseignants/formateurs pourraient ne pas avoir déclaré leur activité dans cette enquête pour des raisons qui leurs sont propres ; (3) Seuls les enseignants/formateurs donnant des cours de type technique ont répondu à cette question ; (4) Afin d'améliorer la qualité des résultats de cette analyse, les catégories d'opérateur pour lesquelles moins de 5 enseignants/formateurs ont répondu au questionnaire ont été retirées, ainsi que les enseignants/formateurs travaillant dans plusieurs types d'établissements/opérateurs

1. Question pour les enseignants/formateurs qui donnent des cours techniques

Source : enquête en ligne commanditée par les Gouvernements de FWB, RBC, COCOF et Wallonie (2022) – Extraction de données le 4/10/2022

Echantillon de taille modérée avec réponse sur base volontaire

Messages clés

Selon une enquête préliminaire, il y a une **grande disparité dans la proportion d'enseignants/formateurs qui exercent une activité professionnelle dans le domaine enseigné en fonction du type d'enseignement/d'opérateur de formation :**

- Les **opérateurs d'alternance contiennent la plus grande proportion de formateurs** exerçant une activité professionnelle dans le domaine enseigné, représentant **une large majorité** de ceux-ci (92%), en ligne avec les exigences
- Pour les **formateurs des opérateurs régionaux et les enseignants de l'alternance, 1 personne sur 3 indique exercer une telle activité**, ce qui contraste avec les résultats précédemment obtenus
- Pour **l'enseignement secondaire**, **23% des enseignants à temps plein exercent une activité professionnelle** ; ce nombre est à nuancer étant donné que **toutes les options sont confondues** (général, de transition, qualifiant,…)

D. Zoom Enseignement – Certains retours d'acteurs indiquent une participation limitée des enseignants à des activités de « mise en situation » et de « mise à jour »

Sur base de retours qualitatifs d'acteurs interrogés **non-représentatifs de l'opinion générale**; une enquête formelle par échantillonnage serait nécessaire pour tirer des conclusions définitives

Pas d'obligation spécifique dans l'enseignement…

Malgré les **6 (demi-)journées pour les besoins collectifs** de **formation continue obligatoire**, les enseignants de cours techniques ou de pratique professionnelle ne sont soumis à aucune obligation spécifique en **termes**

- **D'activités de mise en situation** sur le lieu de travail et/ou de **pratique du métier enseigné auprès d'un employeur**
- De participation à des **formations spécifiques de mise à jour** technique sur les réalités du métiers

… plusieurs initiatives existent visant à établir des ponts entre enseignants et monde du travail – Illustration

Entr'Apprendre s'adresse aux **enseignants de CT, PP et /ou CG** de l'enseignement ordinaire et spécialisé, chefs d'atelier, **formateurs en CEFA et en CTA**, conseillers pédagogiques, membres d'un CPMS

Entr'Apprendre permet aux parties prenantes de se rendre auprès d'un **employeur** pour y observer la **réalité de terrain** et s'imprégner des dimensions opérationnelles, techniques, communicationnelles et humaines

Une convention de collaboration entre l'IFPC et l'initiative Entr'Apprendre permet aux enseignants de mettre à profit leurs 6 demi-journées de formation continue ; cependant, **le recrutement des enseignants a été un défi**

Néanmoins, ces activités peinent à attirer suffisamment d'enseignants

> *Nous, on fait partie de l'initiative Entr'Apprendre, cela fonctionne bien mais de manière insuffisante. Il faudrait faire venir plus d'enseignants* – Représentant fonds sectoriel

> *Entr'Apprendre c'est une belle initiative, malheureusement il y a plus de places en entreprises que d'enseignants pour les prendre* – Représentant fonds sectoriel

> *Il y a la formation Entr'Apprendre où ils donnent du sens à leurs cours mais peu d'enseignants participent car cela leur fait peur d'être confrontés à un milieu qu'ils ne connaissent pas ou trop peu* – Ancien enseignant en alternance

Source : analyse du site internet d'Entr'Apprendre | Entretiens et focus groups réalisés entre avril et septembre 2022

D. Les avis divergent sur les causes racines du nombre limité d'enseignants participant à des expériences et activités de mise à niveau technique

Potentielles causes racines

Manque d'envie/crainte	*« Certains enseignants ont quitté le métier pour une raison et ne veulent plus y retourner »* *« Ce genre de mise en situation fait peur aux enseignants, ils doivent faire cela pendant les congés scolaire et 'travailler' 8 heures par jour »*
Obstacles réglementaires/statutaires	*« C'est bien simple : tant qu'il n'y a pas d'obligation, cela restera marginal »* *« Pour qu'une activité en entreprise soit incluse dans les jours de formation obligatoire en cours de carrière, cela n'est pas automatique : c'est plus simple de suivre une formation théorique déjà reconnue »* *« Dans les faits, ces activités si elles sont bien faites dépassent souvent le minimum obligatoire des journées de formation professionnelle continue »*
Priorités institutionnelles	*« La participation des établissements et la rencontre entre enseignants et entreprises dépend fortement de la volonté et de la priorité qu'en font les établissements scolaires et en particulier les directeurs : pour certains, ce n'est pas du tout une priorité et donc ça n'arrive pas »*
Difficultés organisationnelles (retours contrastés)	*« Ce n'est pas qu'ils n'ont pas envie mais cela doit être fait durant les heures de cours et il faut trouver un remplaçant ce qui à l'heure actuelle est bien souvent impossible »* *« C'est faux de dire que les contraintes organisationnelles posent problème : dans les écoles où la volonté existe, cela s'organise très bien, par exemple durant les périodes de stage des élèves »*
Qualité de la formation professionnelle continue existante (retours contrastés)	*« La formation professionnelle continue offerte dans les matières techniques par les FPO souffre parfois de la même déconnection avec les réalités du métier »* *« Il y a déjà pleins de bonnes formations techniques de qualité dans le catalogue de formation des fédérations de PO : le problème n'est pas là)*

Source: entretiens et focus groups réalisés entre avril et septembre 2022

D. Plusieurs pistes sont évoquées par certains acteurs et la littérature internationale pour améliorer la connaissance des réalités du métier par les enseignants/formateurs

Modifier les politiques de ressources humaines des opérateurs pour encourager le travail à temps partiel comme formateur/enseignant et comme professionnel actif du métier, avec des formateurs des centres/enseignants du qualifiant passant une partie de leur temps dans l'industrie

Inciter les professionnels à devenir formateur/enseignant - Mettre en place des mécanismes (p.ex. incitant financier) pour inciter les entreprises/travailleurs/in-dépendants du « métier » à s'engager à temps partiel dans l'enseignement/la formation

Promouvoir des voies de recrutement flexibles - Faciliter l'entrée des personnes possédant des compétences industrielles dans le personnel des établissements du qualifiant ou de l'alternance/des centres de formations par une préparation efficace

Instaurer une obligation formelle de mise à jour technique – Intégrer dans la définition de la tâche de formateur/enseignant en matière technique l'obligation de participer à des activités de mise à jour technique régulières (formation professionnelle continue, activités de mise en situation en entreprise)

Co-organiser ou co-créer la formation professionnelle continue des enseignants / formateurs directement avec les secteurs / employeurs eux-mêmes afin de s'assurer de sa pertinence technique

Encourager les échanges et les partenariats entre les établissements du qualifiant, de la formation professionnelle et/ou de l'alternance et l'industrie, de sorte que les enseignants et les formateurs professionnels passent « automatiquement » du temps dans le monde du travail pour actualiser leurs connaissances, et que les tuteurs/entreprises passent un certain temps dans les centres de formation pour améliorer leurs compétences pédagogiques

Généraliser l'alternance qui a automatiquement pour effet de rapprocher la formation des réalités du monde du travail - la partie de la formation réalisée chez l'employeur est par définition proche des réalités du métier

Cependant, cette option :

- est un **défi au regard du nombre important d'ETPs concernés** (déjà une difficulté de trouver suffisamment de personnes motivées à l'EFP/IFAPME)
- n'est **pas considérée comme opportune par tous** *(« pour les formations de base à un métier, les compétences nécessaires sont plus pédagogiques que techniques et il vaut donc mieux avoir un formateur/enseignant à temps plein »)*
- **pose question pour certains au regard des droits et acquis sociaux** (notamment en termes de stabilité de l'emploi)

Certains acteurs avancent ainsi l'idée de **généraliser l'organisation de la formation technique continue des enseignants/formateurs dans les centres de formation de fonds sectoriels** (là où ils existent) – voir constats transversaux de la *Partie VII. Chapitre 1b.* ***« Employeurs, secteurs et partenaires sociaux »***

Ce point doit cependant être **nuancé par le fait que la formation réalisée sur le lieu de travail correspond à la réalité de l'employeur concerné**, pas nécessairement celle de tout le métier - *Voir Partie VII. Chapitre 1b.* ***« Employeurs, secteurs et partenaires sociaux »***

Source : OCDE, *Learning for jobs,* 2010 | Entretiens et focus groups réalisés entre avril et septembre 2022

D. Illustration – Exemple de co-organisation d'une formation en cours de carrière pour enseignants/formateurs

L'initiative « Step Ahead » est née de la perception d'un manque de compétences des formateurs dans le secteur automobile

Contexte

La Slovaquie, la République Tchèque et le Royaume-Uni ont participé à un programme financé par Erasmus+ afin de pallier le **manque de connaissances** et de **proximité** entre les formateurs de formations professionnelles et le secteur automobile

Objectifs

L'initiative Step Ahead a pour objectif de **mettre à jour les formateurs** sur les **dernières technologies** par le biais de nouveau **matériel pédagogique** et de **nouvelles méthodologies**, notamment des modules en ligne, qui sont élaborés en consultation avec une **entreprise privée du secteur**

Organisation

Les enseignants techniques (actifs dans le secteur automobile) **suivent une formation de 5 jours (tant théorique que pratique)**

Les formations couvrent :

- **Innovations** dans le secteur
- **Tendances** de l'industrie
- **Thématiques** professionnelles
- **Méthodes d'enseignement** actives

Ces sujets sont sélectionnés sur base d'une enquête en ligne envoyée aux partenaires du programme et issus de l'industrie automobile

Avantages

- Meilleure **adéquation des compétences** (qualitatives et quantitatives)
- Garantie que les **compétences enseignées** sont **actualisées** (par la pratique et la théorie)
- **Augmentation** du **taux d'insertion** grâce à une implication plus importante des employeurs

En Wallonie et en RBC, il existe des centres de formation issus de fonds sectoriels qui accueillent des enseignants/formateurs afin de les former à de nouvelles techniques ou méthodes liées au métier – *Voir Partie VII. Chapitre 1b.* **« Employeurs, secteurs et partenaires sociaux »**

Source : OCDE, *Business cooperating with vocational education and training providers for quality skills and attractive futures,* 2017

Messages clés : Constats transversaux

D **Connaissance des réalité du métier enseigné et du monde du travail dans son ensemble**

Opportunité d'amélioration des connaissances de la réalité « actuelle » du métier enseigné par les enseignants/formateurs de cours techniques

E **Pénurie des enseignants/formateurs techniques des métiers en pénurie**

Au-delà de la pénurie générale d'enseignants/formateurs, difficulté particulière à recruter des enseignants/formateurs de cours techniques dans les métiers en pénurie/les fonctions critiques

F **Formation initiale des enseignants/formateurs des cours techniques**

Retours contrastés des acteurs sur l'opportunité de renforcer la formation initiale pédagogique des formateurs et enseignants des cours techniques, au-delà de ce qui est déjà prévu dans la Réforme de la Formation Initiale des Enseignants

G **Formation professionnelle continue des enseignants/formateurs des cours techniques**

Opportunité de généraliser (pour la formation professionnelle) et d'améliorer (pour l'enseignement qualifiant) la formation professionnelle continue avec une focalisation technique pour les enseignants/formateurs de cours généraux et une focalisation pédagogique pour les enseignants/formateurs techniques

H **Importance du leadership des directions d'établissement du qualifiant/des centres de formation**

Plus encore que dans l'enseignement de transition, importance du leadership des équipes de direction d'établissement/des centres de formation comme déterminant de la qualité et du développement des apprentissages et centres

I **Travail collaboratif/collaboration entre enseignants/formateurs de cours techniques et généraux**

Hétérogénéité entre les écoles, avec certaines écoles ayant une collaboration avancée entre enseignants/formateurs (y compris entre enseignants et formateurs de cours généraux et techniques)

Néanmoins, opportunité manquée d'une meilleure collaboration entre enseignants et formateurs de cours techniques et généraux pour une majorité d'écoles

E. La difficulté de recruter des enseignants/formateurs, en particulier dans les métiers en pénurie, est revenue comme un problème commun à l'enseignement qualifiant et à la formation professionnelle

Source : entretiens et focus groups réalisés entre avril et septembre 2022

⚠ **Rappel :** La question générale de la pénurie d'enseignants/formateurs – dépassant le cadre du qualifiant/de la formation professionnelle – n'a pas été traitée ici. Cette section se focalise sur les éléments de pénurie spécifiques aux enseignants du qualifiant/formateurs techniques

L'enseignement et les opérateurs de formation professionnelle font face à une pénurie d'enseignants/formateurs techniques

> *Il est tellement difficile de trouver des enseignants qui ont de l'expérience professionnelle et sont passionnés par le métier* – Ancien enseignant

> *Aujourd'hui, c'est quasi impossible de trouver des enseignants compétents. La fonction d'enseignant ne dispose pas d'une image sociétale très positive* – Ancien enseignant

> *C'est encore plus difficile de trouver des formateurs techniques car, en plus de bien connaître leur métier, ils doivent être bons pédagogues pour ce public d'apprenants* – Directeur de centre de formation

> *Les publics parfois difficiles auxquels on fait face dans la formation professionnelle ne facilitent pas l'attractivité de notre métier* – Ancien formateur

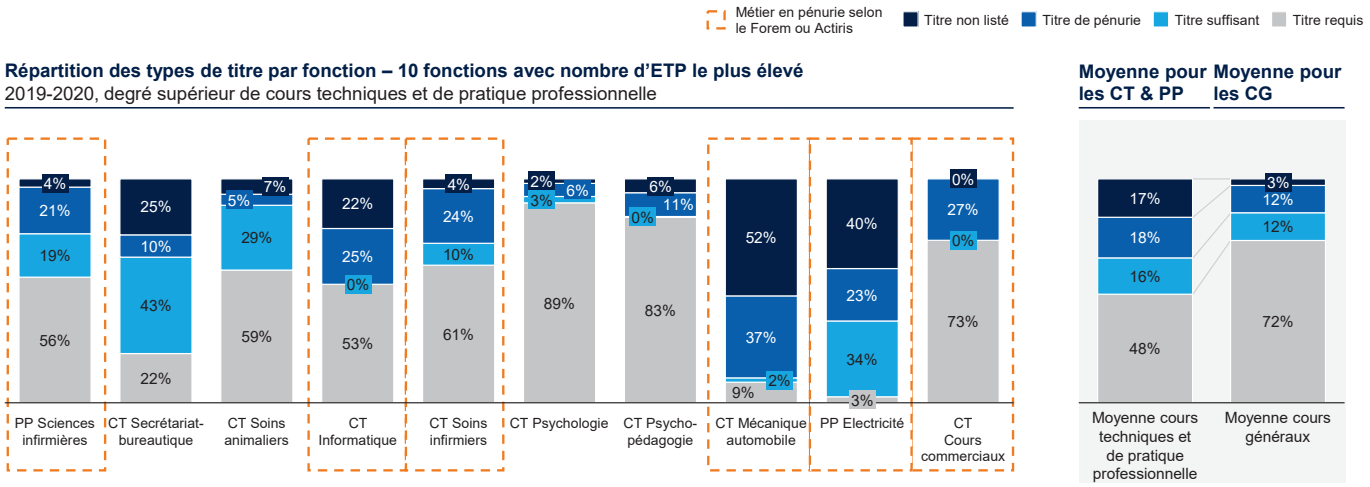
Et c'est encore plus vrai pour les métiers en pénurie

> *On est dans l'impossibilité de trouver des enseignants dans les métiers en pénurie car ils sont si précieux sur le terrain qu'ils ne vont pas se reconvertir en enseignant* – Ancien enseignant

> *Pour les métiers en pénurie, on met en place des incitants pour recruter des apprenants et finalement, on a trop d'apprenants et pas assez de formateurs car on a trop besoin d'eux sur le terrain* – Opérateur de formation

> *Le salaire peu compétitif des formateurs peut difficilement rivaliser avec les salaires du monde du travail, en particulier pour les métiers en pénurie* – Opérateur de formation

E. Zoom Enseignement – En moyenne, 48 % des enseignants en cours techniques et de pratique professionnelle ont des titres requis vs 72 % en cours généraux, mais tendance à la hausse



Messages clés

De manière générale, selon les données, **proportion plus importante** de **titres requis chez les enseignants de cours généraux que dans les cours techniques et de pratique professionnelle** (72 % vs 48 %), **mais tendance à la hausse de cette proportion dans les CT & PP** selon les acteurs interrogés

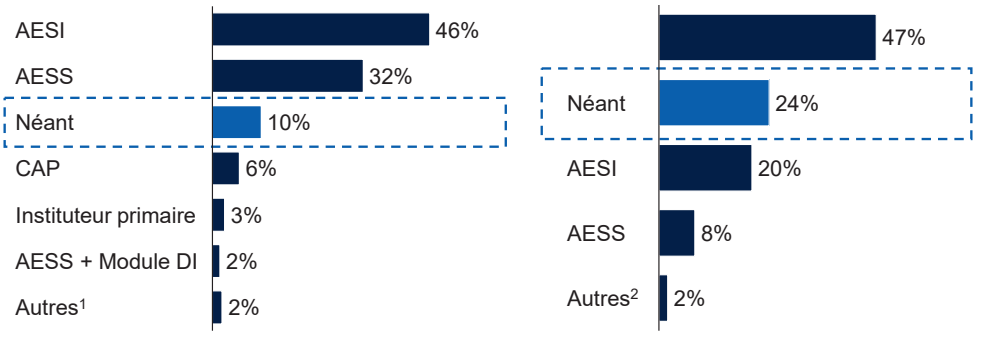
Note : pour les quelques fonctions étudiées ci-dessus, **pas nécessairement d'indication d'une plus faible part de titres suffisants parmi les fonctions identifiées en pénurie** alors que les retours des acteurs pointent vers des **problèmes de recrutement plus fort pour ces fonctions**

Note : Pour exercer certains métiers (p.ex. Soins infirmiers), le titre requis est obligatoire, ce qui pourrait expliquer la proportion élevée de travailleurs avec ce titre

Source: FWB, Données titres primo-recrutés, 2019-2020 | Actiris, Liste francophone des études qui préparent à une profession pour laquelle il existe une pénurie significative de main-d'œuvre | Entretiens et focus groups réalisés entre avril et septembre 2022

E. Zoom Enseignement – Aussi bien pour les enseignants de CG que de CT/PP, une majorité détient un titre pédagogique

Titres enseignants pédagogiques



Quel que soit le type de cours, une majorité d'enseignants détient un titre pédagogique :

- 90% des enseignants pour les CG
- 86% des enseignants pour les CT/PP

Il y a plus du **double d'enseignants sans titre pédagogique dans les enseignants de CT/PP** (24 %) que chez les **enseignants de CG** (10 %)

1. AESI + AESS, AESI + AESS, Instituteur préscolaire, AESS + Module DI + Module Fondamental, Titre pédagogique spécifique à la fonction, AESS + CAP, AESI + CAPCAP + Module DI, Instituteur préscolaire + Instituteur primaire, CAPE / DAPE , Instituteur primaire + AESI, CAER, CAPAES, Instituteur primaire + AESS, Titre pédagogique spécifique à la fonction + CAER, AESS + Module Fondamental, AESI + AESS + AESS, #N/A, CAP + AESS, CAP + Module DI + Module Fondamental, AESS + CAP + Module DI, Formations complémentaires, AESI + AESS + Module DI, Instituteur préscolaire + AESI, Instituteur primaire + AESI + AESS, AESI + AESS + Module DI, AESI + Module DI, Instituteur primaire + CAP, CAPE / DAPE + Module DI, Titre de psychomotricité, Instituteur primaire + AESS
2. CAPAES, Instituteur primaire, CAPE / DAPE, Instituteur primaire + CAP, AESS + CAP, AESI + AESS, Formations complémentaires, CAP + Module DI, AESI + CAP, AESS + Module DI, Instituteur préscolaire, Titre pédagogique spécifique à la fonction, Instituteur primaire + AESS, AESS + CAP + Module DI, CAP + Module DI + Module Fondamental, AESI + AESS, CAER, Instituteur primaire + AESI, Instituteur préscolaire + AESS, Instituteur préscolaire + CAP, AESS + Module DI + Module Fondamental, Titre de psychomotricité, Instituteur primaire + AESS, Instituteur préscolaire + AESI, AESI + AESS + Module DI

Source: FWB, Nombre enseignants du secondaire selon la charge et l'ancienneté 06-2022, (2022)

E. Zoom Enseignement – ~50-60 % des fonctions en (sévère) pénurie sont issues de cours techniques ou de pratique professionnelle – Exemple sur base de 2 bassins

Zone	Huy-Waremme	Bruxelles
Cours en pénurie (sévère)	HW	B
Nombre total de fonctions en pénurie (sévère)	x	x

Dans la zone de Bruxelles, 60% des fonctions en (sévère) pénurie touchent les cours techniques et professionnels, dans la zone de Huy-Waremme, il s'agit de 50% des métiers recensés

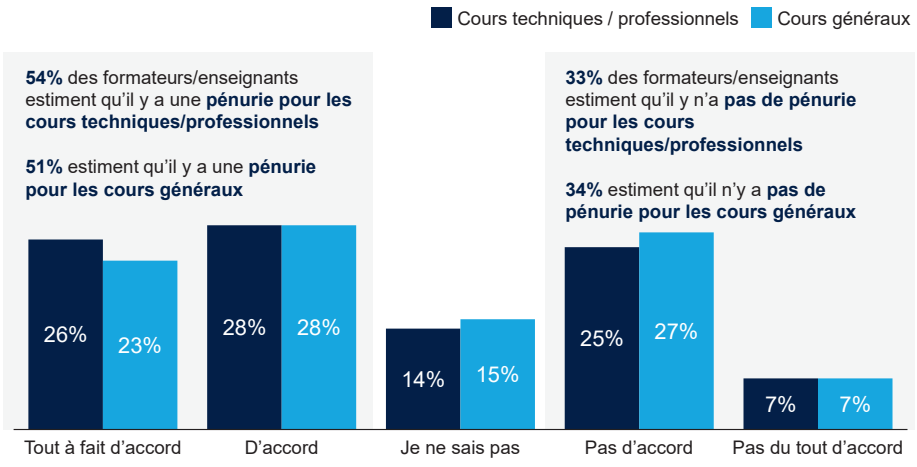
Liste des fonctions en pénurie pour l'année scolaire 2020-2021 – Enseignement secondaire supérieur

	Pénurie		Pénurie sévère		Nombre total de fonctions en pénurie (sévère)	
					Bruxelles	Huy-Waremme
Cours généraux	Anglais HW Biologie B HW Chimie B Education physique B HW Education plastique B Espagnol B HW Français HW Français langue étrangère B Géographie B HW Géographie en immersion en langue des signes B Histoire B HW Italien B Physique HW Philosophie et citoyenneté B Sciences HW Sciences économiques HW Sciences humaines B Sciences sociales B Morale B HW Religion catholique HW Religion islamique HW		Anglais B Chinois B Chimie HW Français B Géographie en immersion linguistique : néerlandais B Mathématiques B HW Néerlandais B HW Philosophie HW Physique B Sciences B Sciences sociales HW Sciences économiques B Grec ancien B HW Latin B HW Religion catholique B Religion israélite B		27	20
Cours techniques	Boulangerie-pâtisserie HW Coiffure HW Communication B HW Cuisine de collectivités HW Cours commerciaux B Economie sociale et familiale B Infographie HW Informatique HW Mécanique automobile B Menuiserie B HW Plafonnage B Psychopédagogie B Secrétariat-bureautique B Service en salle B Sommellerie-Œnologie B Techniques du froid B		Agro-alimentaire HW Comptabilité B Construction B Cuisine de restauration B Electricité et électronique de l'automobile B Electronique HW Agriculture HW Boucherie-charcuterie HW Chauffage B HW Climatisation B Coiffure B Confection HW Cuisine de restauration HW Infographie B Législation gardiennage B Médecine B Pharmacie B Prévention B Vente B		22	9
Cours de pratique professionnelle	Boulangerie-pâtisserie HW Carrosserie B Couverture B Cuisine de restauration B Electricité B Electricité et électronique de l'automobile B Electromécanique B Installations sanitaires B Menuiserie HW Mécanique automobile B Plafonnage B Sommellerie-Œnologie B Soins aux personnes HW Techniques du froid B		Agriculture HW Boucherie-charcuterie HW Chauffage B HW Climatisation B Coiffure B Confection HW Cuisine de restauration HW Cuisine familiale HW Economie sociale et familiale B Gros-œuvre B Imprimerie HW Installations sanitaires HW Mécanique industrielle B Soins aux personnes B		18	11
				Σ	67	40

Source : extrait du Moniteur Belge, 22 juillet 2020

E. 50% formateurs/enseignants interrogés perçoivent une pénurie d'enseignants/formateurs, sans différence significative entre les cours généraux et techniques/professionnels (réserve : échantillon limité sur base volontaire)

« Il y a des problèmes de pénurie d'enseignants/formateurs au sein des écoles/centres de formation », % de répondants pour chacun des types de cours (N=311)



Sur base des **réponses préliminaires à l'enquête « formateurs & enseignants »**, mise en ligne et réalisée au 3ème trimestre 2022 auprès de 302 formateurs et enseignants en Wallonie et en RBC

Note : Afin d'améliorer la qualité des résultats de cette analyse, les catégories d'opérateur pour lesquelles moins de 5 enseignants/formateurs ont répondu au questionnaire ont été retirées, ainsi que les enseignants/formateurs travaillant dans plusieurs types d'établissements/opérateurs
Source : enquête en ligne commanditée par les Gouvernements de FWB, RBC, COCOF et Wallonie (2022) – Extraction de données le 4/10/2022

Echantillon de taille modérée avec réponse sur base volontaire

Messages clés

La moitié des formateurs/enseignants ayant répondu à l'enquête estime qu'il existe une **pénurie de formateurs/enseignants pour tous types de cours**

Cependant, **un tier estime que ce n'est pas le cas**

Les données préliminaires ne semblent **pas indiquer de différence significative entre la perception de pénurie dans les cours généraux vs techniques/professionnels** selon les formateurs/enseignants

E. L'insuffisance de la rémunération est un des facteurs évoqués pour expliquer la pénurie des enseignants/formateurs, en particulier dans les métiers en pénurie

D'après certains acteurs, la rémunération insuffisante des enseignants/formateurs dans les métiers en pénurie est la 1ère cause racine des difficultés de recrutement

> *On ne peut pas concurrencer les entreprises qui sont prêtes à payer très cher pour pourvoir les emplois, en particulier ceux qui sont en pénurie*

> *On ne peut pas faire la différence avec les employeurs – nos budgets sont limités alors que les entreprises mettent le budget nécessaire pour trouver les bonnes personnes*

> *Il y a tellement de travail dans les métiers en pénurie qu'il n'est pas attrayant pour les professionnels de se libérer – ils gagnent plus en ayant un chantier supplémentaire qu'en formant*

Source : entretiens et focus groups réalisés entre avril et septembre 2022

Une analyse plus approfondie serait nécessaire pour tirer des conclusions

Il **n'existe pas, à l'heure actuelle, d'analyse approfondie permettant d'objectiver la différence de rémunération** entre la fonction d'enseignant/formateur et en tant que travailleur sur le marché du travail pour certains métiers fréquemment cités comme en difficulté de recrutement

Opportunité potentielle de réaliser une étude objective sur les conditions, salaires, avantages et statuts pour les différentes fonctions, en particulier celles en pénurie

E. Zoom Formation professionnelle - Pour l'IFAPME et l'EFP, le statut actuel des formateurs vacataires est vu comme un point positif mais complexifie le recrutement

La plupart des contrats proposés aux formateurs de l'EFP et l'IFAPME sont en tant que vacataire, complexifiant l'attractivité de l'activité complémentaire

Malgré l'avantage que représente le fait d'avoir des formateurs en activité, le **cumul d'activités professionnelles** peut **dissuader** certains de devenir formateurs

Pour certains, devenir formateur à l'EFP ou l'IFAPME va de pair avec :

- Moins de **temps**
- Un besoin accru de **planification**
- Moins de **flexibilité**
- **Une rémunération** plus faible
- Etc.

> *C'est difficile d'attirer des formateurs car ils sont souvent indépendants – le temps passé à former chez nous, c'est du temps qu'ils ne passent pas dans leur business*

> *Les formateurs n'ont plus le temps ou l'opportunité de s'engager, il est difficile pour eux de se libérer avec toutes les demandes de clients qu'ils conservent*

Exemples de mesures mises en place dans d'autres systèmes pour augmenter le recrutement de professionnels comme formateurs techniques

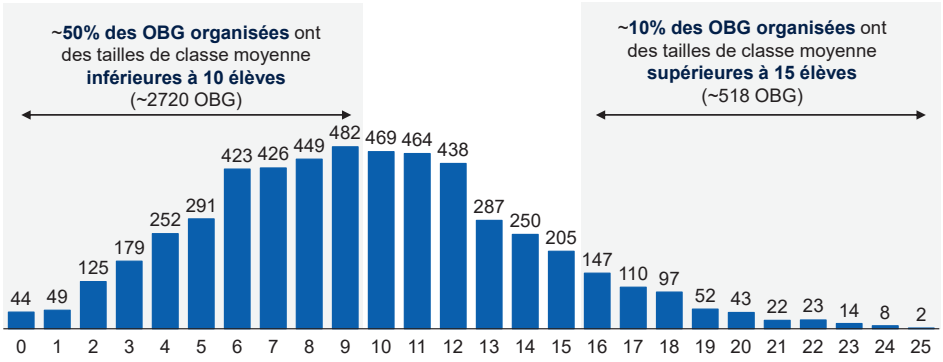
- **Campagne de communication pour articuler le sens du travail de formateur** (p.ex. désir de former la nouvelle génération)
- Présence d'une **culture de soutien** (p.ex. examen régulier de la charge de travail et des frais remboursables)
- Disponibilité de **mentorat** (p.ex. communautés de pratiques) et de **développement professionnel** (p.ex. en détachement afin de se reformer sur le terrain)
- **Perspectives** de **développement** de carrière au sein de la formation et de l'industrie (p.ex. sessions de mise à jour à de nouvelles technologies dans le secteur)
- Développer les possibilités de **reconversion professionnelle** (voulue ou contrainte) afin de devenir formateur
  - Actuellement **proposé par le Forem lors de reconversion professionnelle**
- **Rémunération** attrayante et/ou **incitants financiers spécifiques**
  - Opportunité potentielle de **mobiliser les fonds sectoriels et/ou des mécanismes fiscaux** pour créer des incitants à devenir formateur à temps partiel (*Voir Partie VII. Chapitre 1b.* **« Employeurs, secteurs et partenaires sociaux »**), ainsi que d'étendre les possibilités de recours au statut de « Flexijob »

Source : entretiens et focus groups réalisés entre avril et septembre 2022 | NCVER, *Attracting industry experts to become VET practitioners : a journey, not a destination, 2021*

E. La pénurie d'enseignants/formateurs est aussi en partie le résultat de l'existence d'un nombre important de classes de petite taille, augmentant le nombre d'enseignants/formateurs requis – Illustration des données issues de l'enseignement

Répartition des OBG organisées par les établissements selon leur taille de classe moyenne, nombre d'OBG en fonction de leur nombre d'élèves moyen par **classe de CT/PP**

Total d'OBG : 5390



Nombre d'élèves moyen par classe de cours techniques/pratique professionnelle

En l'absence de données intégrées au sein de la formation professionnelle, il n'a pas été possible d'estimer l'importance de ce phénomène au sein de la formation professionnelle régionale en général

Source : fichier GOSS 2019

Impact

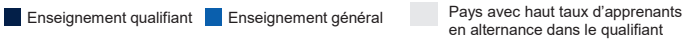
Mécaniquement, l'**existence d'un grand nombre de petites classes augmente le besoin totale en ETPs enseignants/formateurs** pour encadrer le nombre d'élèves (apprenants)

A l'heure actuelle, l'existence d'un **grand nombre d'options accueillant peu d'élèves/apprenants** augmente mécaniquement les besoins en ETP, accentuant la pénurie

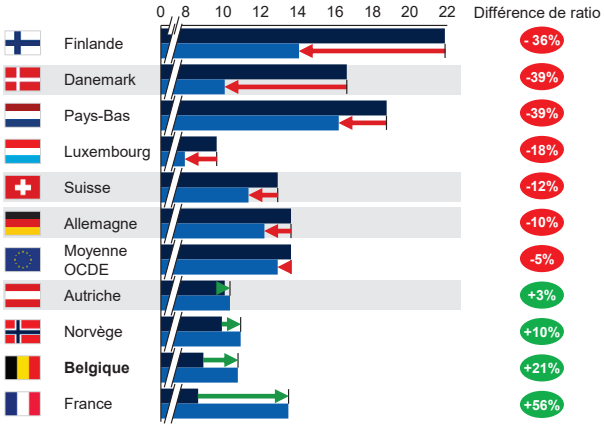
Note :

1) La **Réforme des normes de maintien/fermeture** en cours dans le cadre du Pacte réduira le nombre de classes de petite taille
2) La présence de classes de petite taille est en partie **nécessaire si on souhaite maintenir une offre de forte proximité** (*Voir Partie VII. Chapitre 1a.* **« Apprenants »** en ce qui concerne l'impact de la proximité)

E. L'alternance requiert un nombre moins élevé d'enseignants/formateurs par élève – Opportunité potentielle de réduire la pénurie d'enseignants/formateurs ?



Exemple de l'enseignement - Ratio étudiants/personnel enseignant dans l'enseignement secondaire supérieur, par orientation de programme, # élèves par enseignant, 2018



En moyenne :

- **Ratio plus élevé d'élèves par enseignant** dans l'enseignement qualifiant que dans le général dans les pays à **part élevée d'apprenants en alternance** (Danemark, Suisse, Allemagne), sauf en Autriche
- **Ratio plus élevé** dans l'enseignement qualifiant que le général dans les **pays à part élevée d'apprenants en alternance (sauf Autriche)**, à l'inverse de la **Belgique où l'encadrement est plus élevé dans l'enseignement qualifiant que dans l'enseignement général**

Constat cependant à nuancer

- L'alternance requiert des **ressources de coordination et d'accompagnement plus importantes** pour être de qualité ce qui, généralement, réduit « l'avantage » de l'alternance en termes de ressources humaines nécessaires au niveau du système éducatif
- L'avantage de l'alternance en termes de coûts pour les finances publiques dépend aussi des **incitants/investissements réalisés par les pouvoirs publics** à destination des apprenants et des employeurs

Source : OCDE (2020[2]), Education at a Glance 2020: OCDE Indicators | Entretiens et focus groups réalisés entre avril et septembre 2022 | Données EFT 2016

E. Exemple d'initiatives déployées dans d'autres système pour attirer des enseignants/formateurs dans l'enseignement qualifiant et la formation professionnelle

Selon l'OCDE, outre les améliorations des conditions salariales et de l'image de la profession d'enseignant/formateurs, la mise en place d'aides financières ciblées est citée comme levier d'attractivité pour les métiers d'enseignants et formateurs

Double objectif

- **Attirer** des enseignants et formateurs de grande qualité
- **Retenir** les talents en répondant à leurs attentes (tant dans la profession que dans l'établissement/ centre)

Exemples d'incitants (financiers) proposés par des régions / pays Européens

- En Flandre, les **personnes passant du secteur privé** à l'enseignement qualifiant dans les matières en pénurie sont **autorisées à entrer dans la profession** d'enseignant à un **niveau de titularisation plus élevé** ce qui permet d'atteindre un salaire **300 EUR par mois plus élevé** qu'un salaire de base
- La **Norvège** propose un **programme de subventions** pour les professionnels de l'industrie qui possèdent un certificat de métier ou de formation professionnelle ou un certificat similaire, mais pas de formation d'enseignant. Ce programme offre aux candidats une **subvention pour suivre le cours** nécessaire pour **devenir un enseignant** (pour l'enseignement qualifiant ou en alternance)
- En **Slovénie**, la progression de la carrière des enseignants et les **augmentations salariales** sont liées à **l'évaluation des enseignants**. Les **chefs d'établissement évaluent** chaque année le travail des enseignants de leur école, **mènent des entretiens** annuels, **donnent des conseils** et font des recommandations pour la progression de leur carrière
- Au **Danemark**, les nouveaux enseignants reçoivent souvent une **introduction formelle et informelle** des **professeurs** plus **anciens**. La période **d'introduction**, le **mentoring** et les **instructions** en début de carrière jouent un rôle important dans la **rétention des enseignants**

⚠ Les incitants et l'attractivité devraient être pensés parallèlement pour les enseignants et les formateurs, si une des fonctions devient disproportionnellement plus attrayante dans l'enseignement par rapport à la formation professionnelle (ou inversement), la pénurie sera renforcée pour l'un des deux types d'opérateurs

Source : OCDE, *Teacher and Leaders in Vocational Education and Training*, (2021)

Messages clés : Constats transversaux

D **Connaissance des réalité du métier enseigné et du monde du travail dans son ensemble**

Opportunité d'amélioration des connaissances de la réalité « actuelle » du métier enseigné par les enseignants/formateurs de cours techniques

E **Pénurie des enseignants/formateurs techniques des métiers en pénurie**

Au-delà de la pénurie générale d'enseignants/formateurs, difficulté particulière à recruter des enseignants/formateurs de cours techniques dans les métiers en pénurie/les fonctions critiques

F **Formation initiale des enseignants/formateurs des cours techniques**

Retours contrastés des acteurs sur l'opportunité de renforcer la formation initiale pédagogique des formateurs et enseignants des cours techniques, au-delà de ce qui est déjà prévu dans la Réforme de la Formation Initiale des Enseignants

G **Formation professionnelle continue des enseignants/formateurs des cours techniques**

Opportunité de généraliser (pour la formation professionnelle) et d'améliorer (pour l'enseignement qualifiant) la formation professionnelle continue avec une focalisation technique pour les enseignants/formateurs de cours généraux et une focalisation pédagogique pour les enseignants/formateurs techniques

H **Importance du leadership des directions d'établissement du qualifiant/des centres de formation**

Plus encore que dans l'enseignement de transition, importance du leadership des équipes de direction d'établissement/des centres de formation comme déterminant de la qualité et du développement des apprentissages et centres

I **Travail collaboratif/collaboration entre enseignants/formateurs de cours techniques et généraux**

Hétérogénéité entre les écoles, avec certaines écoles ayant une collaboration avancée entre enseignants/formateurs (y compris entre enseignants et formateurs de cours généraux et techniques)

Néanmoins, opportunité manquée d'une meilleure collaboration entre enseignants et formateurs de cours techniques et généraux pour une majorité d'écoles

F. Les exigences pédagogiques en termes de formation initiale varient entre types d'enseignement/opérateur

Exigences de titres des enseignants/formateurs en formation initiale

Type d'enseignement/ enseignants/formateurs		Formation pédagogique	Formation technique
CG & Cefa	Cours généraux (CG)	Degré **inférieur : Diplôme AESI**[1] Degré **supérieur : Diplôme AESS**[2] ou master à finalité didactique	- Diplôme **d'études supérieures dans le domaine** enseigné
CG & Cefa	Cours techniques (CT) et de pratique professionnelle (PP)	**Diplôme CAP**[3] (ou agrégation) **Dans le cas de pénurie d'enseignants/difficulté à recruter, un ensemble de règles permettent de déroger à ces exigence de titre**	**Certificat de qualification, diplôme ou expérience professionnelle en lien avec le métier** ou secteur enseigné
efp	Cours techniques	▪ < 128 heures de cours – **pas de titre requis**[4] ▪ >= 128 heures de cours – obligation de suivre un module de base de formation « FormaGo »[5]	**Diplôme dans le métier et expérience utile de 2 ans minimum** après obtention du diplôme
IFAPME	Cours généraux (« cours A »)	**Diplôme AESI**[1]**, diplôme d'instituteur, CAP**[3]**, Master en pédagogie** (ou équivalent)	**Diplôme dans la matière enseigné**
IFAPME	Cours professionnels (« cours B »)	▪ < 256 heures de cours – **pas de formation pédagogique requise** ▪ >= 256 heures de cours et CDD – module de base de la formation pédagogique « Cœur de métier »[6] requis ▪ >= 512 heures de cours – suivre la formation pédagogique complète endéans 5 ans, « Cœur de métier » coordonée par FormaForm	**Diplôme/certificat/brevet et expérience utile dans le métier** (durée requise selon le diplôme de formation initiale, de 1 à 9 ans)
forem	Autres opérateurs de formation (par ex., Forem)	**Pas de titre pédagogique requis** **Formation initiale obligatoire dispensée par le Forem**, à l'engagement, portant sur les aspects institutionnels, organisationnels, pédagogiques, méthodologiques et sécurité au travail	Selon le règlement du Forem, il n'est pas **précisé de diplôme/certificat requis à l'embauche** Cependant, les formateurs sont testés sur les **volets techniques** (les formateurs doivent être des professionnels du métier, ce qui est vérifié lors d'une épreuve devant un jury composé de partenaires sociaux et syndicats du métier), **pédagogiques et sur leur adéquation au métier**

1. Agrégation de l'enseignement secondaire inférieur ; 2. Agrégation de l'enseignement secondaire supérieur ; 3. Certificat d'aptitude professionnelle; 4. Détenteur d'un titre pédagogique (CAP, AESI, AESS) représente un plus à l'emploi ; 5. Composé de 5 jours de formation plus de l'observation ; 6. Il existe de nombreux modules Coeur de Métier dont les durées varient ; 7. Réforme de la Formation Initiale des Enseignants

Source : données reçues par les différents opérateurs de formation, septembre 2022 | Entretiens et focus groups réalisés entre avril et septembre 2022 | SIEP « Comment devenir enseignant ? »

Messages clés

Les **enseignants du qualifiant** sont en théorie **soumis à des exigences de titre pédagogique** (qui vont être renforcées selon la RFI[7]) :

- En effet, les données indiquent que la **majorité des enseignants détient un titre pédagogique** (90% pour les CG, 86% pour les CT / PP) – *voir Constat 2*
- Cependant, lors de **pénurie d'enseignants/difficulté à recruter, il est possible de déroger à cette règle**

Pour les opérateurs régionaux d'alternance, les formateurs ne sont généralement **pas soumis à des exigences en termes de compétences pédagogiques pour les cours techniques/professionnels** (sauf s'ils dépassent un nombre défini d'heures de cours)

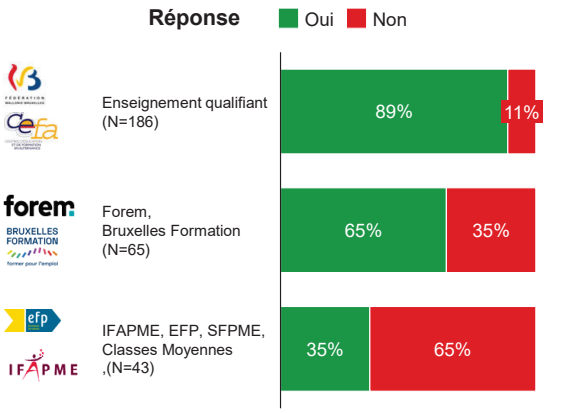
L'EFP est **plus exigeante que l'IFAPME** sur ce point : formation pédagogique obligatoire à partir de 128 heures vs 256 heures à l'IFAPME

Le **Forem** prend quant à lui, **plusieurs formations en charge**, en particulier **à l'accueil**

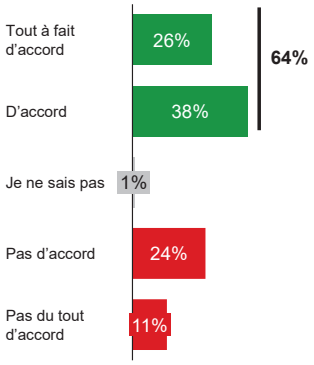
RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE EN LIGNE - POTENTIEL BIAIS DE RÉPONSE – TAILLE DE L'ÉCHANTILLON RESTREINTE POUR CERTAINES SOUS-CATÉGORIES

F. Les données de l'enquête confirment l'existence d'une différence significative dans la proportion d'enseignants/formateurs ayant suivi une formation initiale pédagogique (réserve : échantillon limité sur base volontaire)

« Avez-vous suivi une formation initiale pédagogique avant de commencer à enseigner ? », en % (N=294)



« Les formations pédagogiques que j'ai reçues m'ont permis d'acquérir les compétences nécessaires pour être un enseignant/formateur », en % (N=222[1])



Sur base des **réponses préliminaires à l'enquête « formateurs & enseignants »**, mise en ligne et réalisée au 3ème trimestre 2022 auprès de 302 formateurs et enseignants en Wallonie et en RBC

Note : (1) **Résultats par sous-catégorie à prendre avec précaution** étant donné le nombre de répondants ; (2) Afin d'améliorer la qualité des résultats de cette analyse, les catégories d'opérateur pour lesquelles moins de 5 enseignants/formateurs ont répondu au questionnaire ont été retirées, ainsi que les enseignants/formateurs travaillant dans plusieurs types d'établissements / opérateurs

1. Parmi les enseignants/formateurs ayant suivi une formation initiale

Source : enquête en ligne commanditée par les Gouvernements de FWB, RBC, COCOF et Wallonie (2022) – Extraction de données le 4/10/2022

Échantillon de taille modérée avec réponse sur base volontaire

Messages clés

Les données de l'enquête confirment l'existence d'une **grande différence dans la proportion d'enseignants/formateurs ayant suivi une formation initiale pédagogique selon le type d'établissement/opérateur de formation** dans lequel ils enseignent :

- Dans l'enseignement, **une grande majorité d'enseignants a suivi une formation initiale** (89%),
- Pour les **formateurs des opérateurs,** malgré l'absence d'exigence formelle en matière de titre pédagogique (en cours de vérification), une **majorité de formateurs a suivi une formation initiale** (65%). Il est à noter que les formateurs ont une formation pédagogique de base dans les 6 mois de leur entrée en fonction
- Pour **les opérateurs d'alternance**, **une plus faible proportion de formateurs a suivi une formation initiale** (35%)

Pour une **majorité d'enseignants/formateurs** (64%), les **formations pédagogiques suivies ont permis d'acquérir des compétences utiles** pour l'exercice de la profession

F. Les retours sont contrastés sur l'opportunité de renforcer les exigences en termes de formation initiale (au-delà de ce qui est prévu dans la Réforme de la Formation Initiale des Enseignants)

L'assouplissement des exigences de formation initiale pédagogique pour les enseignants/formateurs de cours techniques n'est pas propre à la Wallonie et à la RBC

Selon l'OCDE, des **niveaux de qualification** pédagogique **inférieurs,** mais complétés par une **expérience professionnelle** sont généralement acceptés pour les **enseignants/formateurs de cours techniques**,

Par exemple :

- Certificat de formation professionnelle secondaire
- Certificat de maître artisan

sont acceptés en Allemagne, Hongrie, Islande, Lettonie, Pologne, Slovénie, Slovaquie, etc.

Les retours des acteurs présentent des avis mitigés sur l'opportunité de renforcer la formation initiale des formateurs/enseignants de cours techniques

« On a vu des professionnels très compétents dans leur métier mais qui n'ont pas les compétences pédagogiques pour devenir formateur »

« On a déjà des problèmes à recruter et ce n'est pas en renforçant les conditions que cela ira mieux »

« Le plus important pour un enseignant de cours technique, c'est qu'il connaisse bien le métier et qu'il sache transmettre sa passion »

« Mieux vaut renforcer la formation professionnelle et le développement en cours de carrière plutôt que de restreindre l'accès par la formation initiale »

Source : OCDE, *Professional development for VET teachers and trainers*, (Juin 2016) | Entretiens et focus groups réalisés entre avril et septembre 2022

Messages clés : Constats transversaux

D **Connaissance des réalité du métier enseigné et du monde du travail dans son ensemble**

Opportunité d'amélioration des connaissances de la réalité « actuelle » du métier enseigné par les enseignants/formateurs de cours techniques

E **Pénurie des enseignants/formateurs techniques des métiers en pénurie**

Au-delà de la pénurie générale d'enseignants/formateurs, difficulté particulière à recruter des enseignants/formateurs de cours techniques dans les métiers en pénurie/les fonctions critiques

F **Formation initiale des enseignants/formateurs des cours techniques**

Retours contrastés des acteurs sur l'opportunité de renforcer la formation initiale pédagogique des formateurs et enseignants des cours techniques, au-delà de ce qui est déjà prévu dans la Réforme de la Formation Initiale des Enseignants

G **Formation professionnelle continue des enseignants/formateurs des cours techniques**

Opportunité de généraliser (pour la formation professionnelle) et d'améliorer (pour l'enseignement qualifiant) la formation professionnelle continue avec une focalisation technique pour les enseignants/formateurs de cours généraux et une focalisation pédagogique pour les enseignants/formateurs techniques

H **Importance du leadership des directions d'établissement du qualifiant/des centres de formation**

Plus encore que dans l'enseignement de transition, importance du leadership des équipes de direction d'établissement/des centres de formation comme déterminant de la qualité et du développement des apprentissages et centres

I **Travail collaboratif/collaboration entre enseignants/formateurs de cours techniques et généraux**

Hétérogénéité entre les écoles, avec certaines écoles ayant une collaboration avancée entre enseignants/formateurs (y compris entre enseignants et formateurs de cours généraux et techniques)

Néanmoins, opportunité manquée d'une meilleure collaboration entre enseignants et formateurs de cours techniques et généraux pour une majorité d'écoles

G. Les obligations de formation professionnelle continue varient entre l'enseignement (où la formation professionnelle est obligatoire) et la formation professionnelle (où elle est moins développée)

✓ Formation continue obligatoire ✗ Formation continue non-obligatoire

Type d'enseignement/ enseignants/formateurs	Exigences pour les enseignants/formateurs en formation professionnelle continue – Formation pédagogique	Formation technique
Cours généraux (CG) & **Cours techniques et de pratique professionnelle (CT / PP)**	✓ **6 demi-jours de formation obligatoires pour les besoins collectifs** par an (ou capitalisable sur max. 6 ans) organisés par l'IFPC, WBE et les Fédérations de PO[1] **Formations facultatives** : **max. 6 demi-jours** avec obligation de thématique définie par le gouvernement et/ou **max. 5 demi-jours** (capitalisables) réalisés sur base volontaire *La participation aux formations à hauteur des obligations mentionnées ci-dessus n'est pas systématiquement vérifiée* Les formations, dispensées par l'IFPC, les Fédérations de PO et/ou WBE, portent sur les orientations et thèmes **pédagogiques et techniques prioritaires** définis par le gouvernement **–** il n'y a cependant **pas d'obligation de mise à jour technique** pour les enseignants en CT et PP A noter que les **fonds sectoriels** et les **CTA** peuvent jouer un rôle important en établissant notamment des **conventions de collaboration** avec **l'IFPC** pour **inclure leurs formations dans le programme**	
Cours généraux	✓ **2 journées pédagogiques (voir ci-dessous)**	*Non-applicable*
& **Cours techniques / professionnels**	✓ **IFAPME - 2 journées pédagogiques obligatoires et payées** par an (1 pour les formateurs CDI et 1 pour tout le réseau) – celle pour l'ensemble du réseau porte soit sur des sujets pédagogiques soit techniques (par modules) ✗ **EFP** – pas d'obligation[2], mais **possibilité depuis 2 ans d'avoir 5 jours de formation payés, ce qui impacte positivement le taux de participation des formateurs**. Reconnaissance positive des formations FormaForm	✓ Exigence de **rester professionnel du métier à temps partiel** (IFAPME & EFP)
Autres opérateurs de formation (par ex., Forem)	✗ **Chaque membre du personnel peut bénéficier d'une formation continuée** Ces formations continuées sont confiées au dispositif FormaForm dont le Forem est membre	✗ **10 jours de formation non-obligatoires,** axés sur le développement de compétences transversales de formateurs

Messages clés

La formation professionnelle continue est **obligatoire dans l'enseignement et en cours de renforcement** dans le cadre du Pacte pour un enseignement d'excellence

En ce qui concerne la **formation professionnelle**, la formation professionnelle continue est moins structurée/développée et plus souvent non obligatoire, malgré des initiatives récentes ou en cours sur ce point (*voir point G sur Formaform*)

A noter que, pour **les opérateurs régionaux :**

- une partie des formateurs a des **besoins moins importants** en termes **techniques**, au vu de leur statut de vacataires
- les **formations** relatives aux **méthodes pédagogiques** apparaissent plus pertinentes au regard du manque fréquent de formation initial sur ce point *(voir point F sur la formation initiale)*

1. Possibilité d'augmenter de 5 demi-jours pour les écoles en dispositif d'ajustement 2. Sauf dans le cas où les formateurs donnent plus de 150 heures de cours, alors ils ont l'obligation de suivre la formation initiale de formateur

Source : données reçues par les différents opérateurs de formation, septembre 2022 | Entretiens et focus groups réalisés entre avril et septembre 2022

G. Zoom Formation professionnelle – Le déploiement de Formaform est largement reconnu comme positif… mais un chemin reste à parcourir

Description

FormaForm est un **dispositif partenarial** mis en place par le Forem, Bruxelles Formation et l'IFAPME

Il s'inscrit dans un projet de **mutualisation des ressources et de renforcement des organisations** par le développement d'une offre commune de formation

Chiffres-clés

10 ans d'expérience

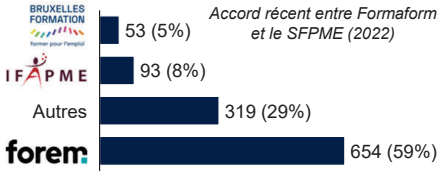
118 modules

92 formateurs (dont 26 internes)

3407 participations (1118 personnes uniques)

30,8 % taux d'annulation de sessions

Nombre de formateurs formés selon l'opérateur



Accord récent entre Formaform et le SFPME (2022)

Public bénéficiaire

FormaForm s'adresse aux **travailleurs de la formation et de l'insertion socio-professionnelle** et en priorité aux **Opérateurs Publics de Formation en Wallonie et en RBC**

L'enseignement n'est pas couvert par FormaForm – leurs formations sont organisées par l'IFPC et les FPOs

FormaForm

Les formations organisées par FormaForm ne sont pas obligatoires et leur participation se fait **sur base volontaire**

Dans certains cas, notamment l'IFAPME, les formateurs de cours techniques **doivent se former lors de leurs congés** ce qui pourrait expliquer la **proportion de participation plus faible de l'IFAPME (8%)** par rapport au **Forem (59%)**

> *FormaForm c'est très utile, les modules sont pertinents et leur organisation est efficace*

> *FormaForm permet de former des professionnels du métier aux méthodes pédagogiques – cela permet d'augmenter la qualité des cours donnés*

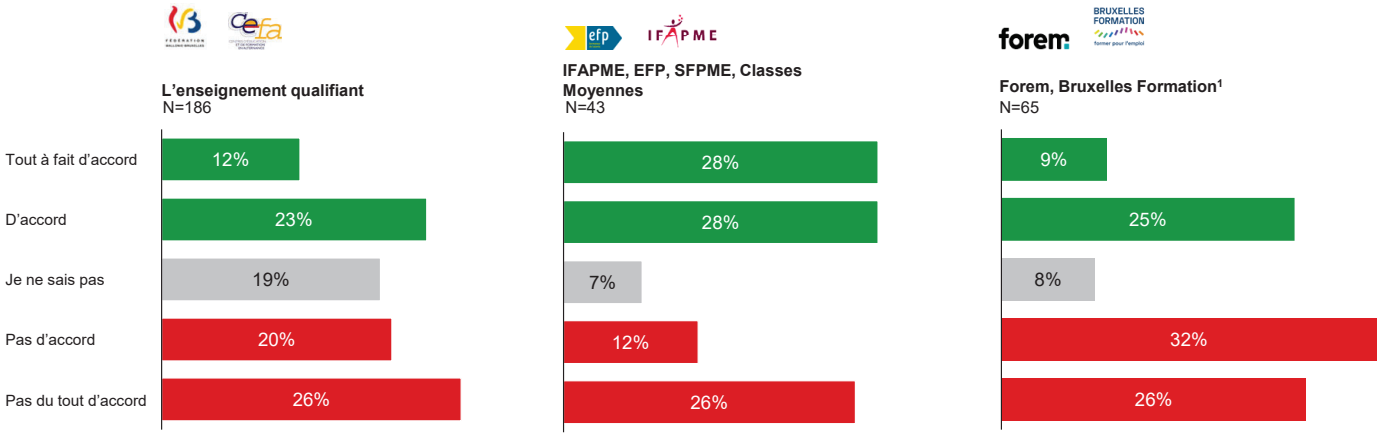
> *FormaForm c'est très bien mais on est encore loin d'une formation systématique de tous les formateurs*

Source : recherche documentaire | site internet Formaform | Formaform, *Rapport d'activités 2021*, 2022 | Entretiens et focus groups réalisés entre avril et septembre 2022

RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE EN LIGNE - POTENTIEL BIAIS DE RÉPONSE – TAILLE DE L'ÉCHANTILLON RESTREINTE POUR CERTAINES SOUS-CATÉGORIES

G. Une majorité des formateurs en alternance (>60%) se rend parfois en entreprise ; c'est moins de 35% dans l'enseignement et au FOREM (réserve : échantillon limité sur base volontaire)

« Je me rends parfois en entreprise pour me tenir au courant des dernières technologies »,
% de répondants pour chacun des types d'établissement/opérateur (N=294)



Sur base des **réponses préliminaires à l'enquête « formateurs & enseignants »**, mise en ligne et réalisée au 3ème trimestre 2022 auprès de 302 formateurs et enseignants en Wallonie et en RBC

Echantillon de taille modérée avec réponse sur base volontaire

Note : Afin d'améliorer la qualité des résultats de cette analyse, les catégories d'opérateur pour lesquelles moins de 5 enseignants/formateurs ont répondu au questionnaire ont été retirées, ainsi que les enseignants / formateurs travaillant dans plusieurs types d'établissements / opérateurs

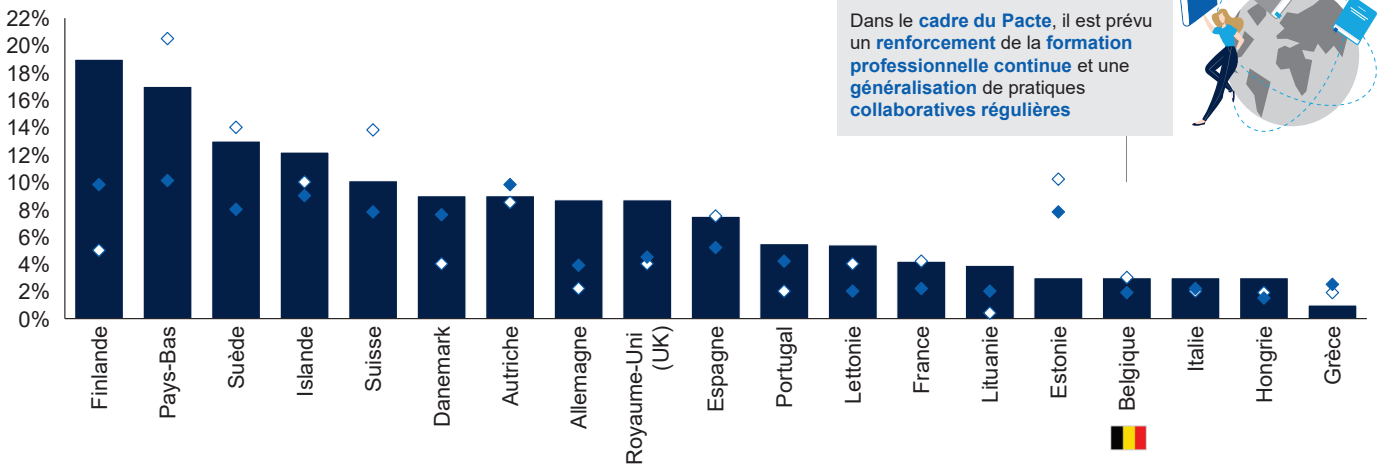
1. Lors de l'accompagnement des stagiaires en Centres de compétence, une partie des formateurs se rend sur les lieux de stage, créant automatiquement un lien avec le milieu du travail

Source : enquête en ligne commanditée par les Gouvernements de FWB, RBC, COCOF et Wallonie (2022) – Extraction de données le 4/10/2022

G. Zoom Enseignement – Malgré les obligations de formation professionnelle continue, la part d'enseignants (du qualifiant comme du général) participant à des activités de développement professionnel apparaît plus faible que dans d'autres pays

Enseignants du qualifiant ◇ Enseignants de l'enseignement général ◆ Travailleurs ayant une formation tertiaire

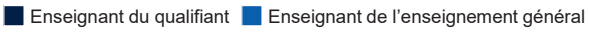
Part des enseignants/travailleurs actifs dans leur développement professionnel (formations formelles) par type d'activités d'apprentissage au cours des 4 dernières semaines, %, 2017-2019



Dans le **cadre du Pacte**, il est prévu un **renforcement** de la **formation professionnelle continue** et une **généralisation** de pratiques **collaboratives régulières**

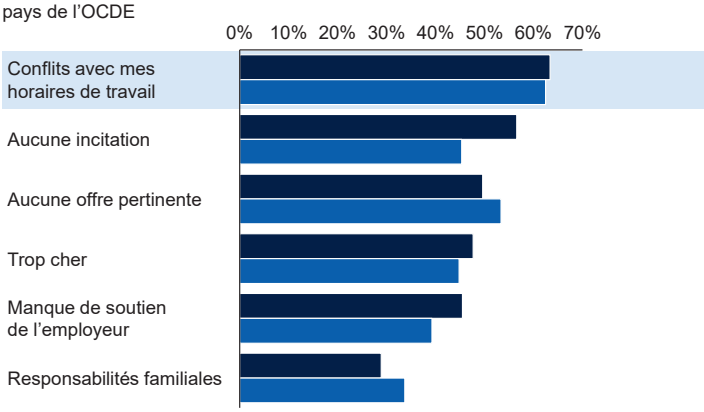
Source : OCDE, *Teachers' Professional Learning (TPL) Study*

G. Zoom Enseignement – Les enseignants de la FWB – comme ceux des autres pays de l'OCDE[1] – sont confrontés à des obstacles au développement professionnel



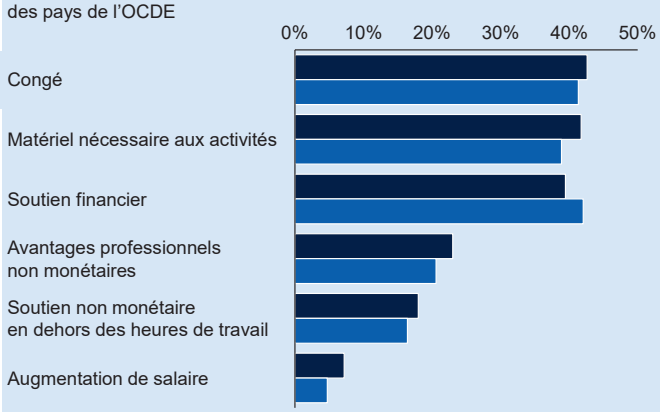
Les enseignants du qualifiant font face à des obstacles au développement professionnel

Part (%) des enseignants ayant répondu qu'ils rencontrent les obstacles suivants à la participation au développement professionnel, moyenne des pays de l'OCDE



Peu d'enseignants du qualifiant sont soutenus ou récompensés pour leur participation à des activités de développement professionnel

Part (%) des enseignants ayant déclaré avoir reçu un soutien pour leur développement professionnel au cours des 12 derniers mois, moyenne des pays de l'OCDE



1. Sur base de pays européens, incl. Belgique dans son ensemble

Source : OCDE, *Teachers' Professional Learning (TPL) Study*)

G. Zoom Formation professionnelle – La Wallonie et la RBC ne sont pas une exception : la formation professionnelle continue des formateurs reste généralement peu structurée dans les autres pays qui lancent des initiatives ponctuelles et/ou pilotes

Les recommandations internationales préconisent généralement le développement de la formation professionnelle continue des formateurs

Selon l'OCDE, il est nécessaire de :

1. Concevoir des programmes efficaces de formation continue en :

- **Développant et renforçant les compétences pédagogiques** des enseignants/formateurs (mise à jour du programme, collaboration avec les institutions, innovation des approches pédagogiques)
- **Offrant des possibilités d'apprentissage par le travail** dans l'industrie avec des stages, détachements
- **Encourageant une formation flexible** et offrant un soutien financier – cours en ligne, du soir, à temps partiel, etc.

2. Augmenter la participation à la formation continue en :

- **Coordonnant les parties prenantes** assurant que les bonnes compétences soient couvertes (pédagogiques, industrielles ou technologiques)
- **Donnant le droit et soutien aux enseignants de participer aux formations**
- **Identifiant les besoins de formation**
- **Augmentant la pertinence** et ainsi **la participation**

En pratique cependant, les exemples internationaux cités démontrent qu'on en reste généralement à des initiatives non-généralisées voire pilotes dans la plupart des pays - exemples

1 Albanie — Portfolio de l'enseignant

Dans deux écoles **d'hôtellerie-tourisme**, des **professeurs expérimentés** se sont rassemblés pour créer un portfolio comprenant :

- **Exemples de structure d'organisation** de **classes**, méthodes pédagogiques
- Matériel **didactique**
- **Echantillons d'évaluation**
- **Tâches** pour les élèves
- Etc.

2 Bosnie Herzégovine et Danemark — Formation jumelée

Une école de **Bosnie** s'est rendue au **Danemark** pour découvrir l'enseignement qualifiant – ce partage se focalise sur :

- **Développement des programmes scolaires**,
- Introduction de **nouveaux équipements** pour les ateliers scolaires
- **Formation** des **enseignants**

3 Bosnie Herzégovine — Réseau de mentors

Des **mentors** sont formés durant un **séminaire de 4 jours** et reçoivent un **certificat** à l'issue de celui-ci. Ils deviennent alors **mentors officiels** et ils **forment d'autres enseignants** sur :

- **Développement du programme d'études**,
- **Éducation** des adultes,
- **Évaluation**
- **Nouvelles méthodologies** interactives

4 Croatie — Reforme CARDS

Sur base de trois rapports élaborés par trois groupes de travail, la Croatie a mis en place :

- **Programme de mentoring** entre professeurs d'université et professeurs techniques
- **Programme de formation** pour les **directeurs d'école** couvrant des thèmes tels que gestion de business, gestion de personnes, pédagogie, procédures et innovations pédagogiques, etc.
- **Réforme de la formation continue** des enseignants
- **Élaboration d'une stratégie d'équipe d'agents de changement** (CAT) comme outil de formation continue des enseignants
- **Mise en place d'une institution unique** pour le **qualifiant**

Source : OCDE, *Teachers and leaders in VET*, 2021 | European Trade Union Committee for Education, Listening to vocations teachers and principals – results of the ETF's international survey, (2018)

Messages clés : Constats transversaux

D **Connaissance des réalité du métier enseigné et du monde du travail dans son ensemble**

Opportunité d'amélioration des connaissances de la réalité « actuelle » du métier enseigné par les enseignants/formateurs de cours techniques

E **Pénurie des enseignants/formateurs techniques des métiers en pénurie**

Au-delà de la pénurie générale d'enseignants/formateurs, difficulté particulière à recruter des enseignants/formateurs de cours techniques dans les métiers en pénurie/les fonctions critiques

F **Formation initiale des enseignants/formateurs des cours techniques**

Retours contrastés des acteurs sur l'opportunité de renforcer la formation initiale pédagogique des formateurs et enseignants des cours techniques, au-delà de ce qui est déjà prévu dans la Réforme de la Formation Initiale des Enseignants

G **Formation professionnelle continue des enseignants/formateurs des cours techniques**

Opportunité de généraliser (pour la formation professionnelle) et d'améliorer (pour l'enseignement qualifiant) la formation professionnelle continue avec une focalisation technique pour les enseignants/formateurs de cours généraux et une focalisation pédagogique pour les enseignants/formateurs techniques

H **Importance du leadership des directions d'établissement du qualifiant/des centres de formation**

Plus encore que dans l'enseignement de transition, importance du leadership des équipes de direction d'établissement/des centres de formation comme déterminant de la qualité et du développement des apprentissages et centres

I **Travail collaboratif/collaboration entre enseignants/formateurs de cours techniques et généraux**

Hétérogénéité entre les écoles, avec certaines écoles ayant une collaboration avancée entre enseignants/formateurs (y compris entre enseignants et formateurs de cours généraux et techniques)

Néanmoins, opportunité manquée d'une meilleure collaboration entre enseignants et formateurs de cours techniques et généraux pour une majorité d'écoles

H. Les directions d'école de l'enseignement qualifiant/centres de formation ou de l'alternance font souvent face à des problèmes spécifiques

Défis spécifiques ou additionnels rencontrés par les directions du qualifiant/des centres de formations ou de l'alternance

Complexité organisationnelle : organiser au jour le jour et planifier le travail pour un grand nombre d'options (vs plus grande simplicité dans le général/les cours généraux)

Recrutement enseignants/formateurs : difficulté à recruter des enseignants/formateurs au vu du manque d'attractivité du métier, en particulier pour les métiers en pénurie

Equipements et infrastructures : besoins en matériels et infrastructures plus importants

Gestion d'élèves/apprenants : nécessité de gestion plus avancée au vu d'arrivées d'élèves/apprenants en cours d'année (pour l'enseignement, transfert vers le qualifiant)

Public d'élèves/apprenants : gestion d'un public d'élèves/apprenants ayant un indice social économique (ISE) plus bas et/ou cumulant des problèmes scolaires, familiaux et personnels plus importants, en moyenne, que dans l'enseignement de transition, ou de manière générale dans d'autres options de formation

Décrochage scolaire/abandon de formation : taux de décrochage scolaire/abandon de formation plus élevé dans l'enseignement qualifiant/la formation professionnelle nécessitant une attention et des moyens plus importants pour y remédier

Climat scolaire/en centre : capacité de gérer un climat scolaire/en centre plus difficile, notamment en termes de respect de la discipline, de criminalité, etc.

Messages clés

1) La fonction de **direction** est une fonction **complexe et exigeante,** faisant appel à un **haut niveau de compétences et d'engagement personnel**
2) La **qualité de l'équipe de direction** est un déterminant clé de la **qualité de l'enseignement/la formation**

« Le qualifiant c'est tellement complexe à organiser que sans équipe de direction de haute qualité, cela ne peut pas bien fonctionner » - Membre d'une équipe de Direction

« Le leadership des équipes de direction est plus important que jamais ; elles ont un ensemble de rôles cruciaux à jouer et sont confrontées à des défis croissants » - OCDE

Source : entretiens et focus groups réalisés entre avril et septembre 2022 | OCDE, *Teachers and leaders in VET*, 2021

H. Illustration issue de l'enseignement – Importance du « leadership » des équipes dans le qualifiant et la formation professionnelle : dans un contexte général de baisse d'élèves/apprenants, certaines équipes ont augmenté leur nombre d'élèves/apprenants

DONNEES 2020-21 EN PERIODE DE COVID

Bassin	Evolution moyenne du nombre d'élèves dans le bassin	Répartition des établissements ayant changé leur nombre d'élèves, # établissements, 15/16 vs 20/21 : -10% et moins	Entre +/- 10%	+10% et plus
Bruxelles	- 816	22	39	12
Luxembourg	- 703	13	15	9
Liège	- 31	12	21	11
Namur	- 581	16	23	8
Wallonie Picarde	- 392	13	20	3
Verviers	+ 56	6	6	7
Hainaut Centre	- 529	10	21	8
Hainaut Sud	- 299	15	18	14
Huy-Waremme	+ 169	2	8	6
Brabant wallon	- 408	9	13	2
Total	- 5268	**118**	**184**	**80**

Source : FWB, *Stat Eleves, 14-15 à 2021* | entretiens et focus groups réalisés entre avril et septembre 2022

Messages clés

Malgré une **baisse générale du nombre d'élèves** dans l'enseignement **qualifiant**, **80 écoles** ont réussi, sur 5 années, à **augmenter** le **nombre d'élèves inscrits** dans leur établissement

Selon le retour des acteurs interrogés, outres les effets démographiques, ces exemples de « réussite » sont liés en grande partie à une **équipe éducative de haute qualité** qui « se démène » pour développer son école, mener des projets, développer des liens avec le monde du travail…

H. Exemples d'initiatives recommandées au niveau international ou avancées par les acteurs pour développer le « leadership » des équipes de direction dans l'enseignement qualifiant et la formation professionnelle

Domaines d'action potentiels : recommandations	Ce que nous avons entendu
Développer et/ou renforcer une formation spécifique pour les directions du qualifiant/de centres de formation couvrant les compétences nécessaires à la fonction	*« Le qualifiant c'est très différent du reste ; il faut une formation bien spécifique »*
Renforcer l'attractivité de la fonction avec une rémunération à hauteur de la tâche, et des cadres intermédiaires de qualité	*« C'est inconcevable, un directeur sans une bonne équipe de middle management »*
Prévoir du coaching/mentorat spécifique pour les directions Au-delà de la formation initiale, les directions d'établissement/de centre de formation nécessitent une formation continue alliée à des séances de mentorat et de partage avec d'autres chefs d'établissement/directions de centre	*« J'aurais aimé partagé avec d'autres directeurs et directrices sur nos défis et voir comment eux les résolvent »*
Mettre en place un **vivier d'identification des futurs talents** et les préparer à leur prise de fonction	*« J'aurais souhaité avoir un temps de passage pour pouvoir apprendre la fonction de mon prédécesseur et me préparer à cette nouvelle fonction »*

Source : OCDE, Teachers and leaders in VET, 2021 | entretiens et focus groups réalisés entre avril et septembre 2022

Messages clés : Constats transversaux

D **Connaissance des réalité du métier enseigné et du monde du travail dans son ensemble**

Opportunité d'amélioration des connaissances de la réalité « actuelle » du métier enseigné par les enseignants/formateurs de cours techniques

E **Pénurie des enseignants/formateurs techniques des métiers en pénurie**

Au-delà de la pénurie générale d'enseignants/formateurs, difficulté particulière à recruter des enseignants/formateurs de cours techniques dans les métiers en pénurie/les fonctions critiques

F **Formation initiale des enseignants/formateurs des cours techniques**

Retours contrastés des acteurs sur l'opportunité de renforcer la formation initiale pédagogique des formateurs et enseignants des cours techniques, au-delà de ce qui est déjà prévu dans la Réforme de la Formation Initiale des Enseignants

G **Formation professionnelle continue des enseignants/formateurs des cours techniques**

Opportunité de généraliser (pour la formation professionnelle) et d'améliorer (pour l'enseignement qualifiant) la formation professionnelle continue avec une focalisation technique pour les enseignants/formateurs de cours généraux et une focalisation pédagogique pour les enseignants/formateurs techniques

H **Importance du leadership des directions d'établissement du qualifiant/des centres de formation**

Plus encore que dans l'enseignement de transition, importance du leadership des équipes de direction d'établissement/des centres de formation comme déterminant de la qualité et du développement des apprentissages et centres

I **Travail collaboratif/collaboration entre enseignants/formateurs de cours techniques et généraux**

Hétérogénéité entre les écoles, avec certaines écoles ayant une collaboration avancée entre enseignants/formateurs (y compris entre enseignants et formateurs de cours généraux et techniques)

Néanmoins, opportunité manquée d'une meilleure collaboration entre enseignants et formateurs de cours techniques et généraux pour une majorité d'écoles

I. Certains acteurs indiquent une opportunité manquée de collaboration entre enseignants de cours techniques et généraux

> *« Il y a bien souvent peu d'échange et de travail collaboratif entre enseignants de cours technique et généraux »*

> *« Dans certaines écoles, les professeurs de cours techniques ont une salle des professeurs différente des professeurs de cours généraux »*

> *« Les professeurs de cours généraux et techniques auraient beaucoup à apprendre l'un de l'autre »*

Le nouveau **Parcours d'Enseignement Qualifiant** (PEQ) prévoit de mettre en place un lien régulier entre les enseignants de cours généraux, de cours techniques et/ou de pratique professionnelle[1]

Sur base de retours qualitatifs d'acteurs interrogés **non-représentatifs de l'opinion générale,** une enquête formelle par échantillonnage serait nécessaire pour tirer des conclusions définitives

1. Par exemple, via la mise en place de dossiers d'apprentissage remplis par les différents types d'enseignants permettant de lien entre les compétences nécessaires pour le développement de l'élève

Source : entretiens et focus groups réalisés entre avril et septembre 2022

Partie VII.

Chapitres 2a. et 2b.

Promotion et image des métiers et formations & Orientation vers la formation

Cadre d'analyse de l'Etat des lieux

Objet du présent Chapitre

3. Système, structure & ressources

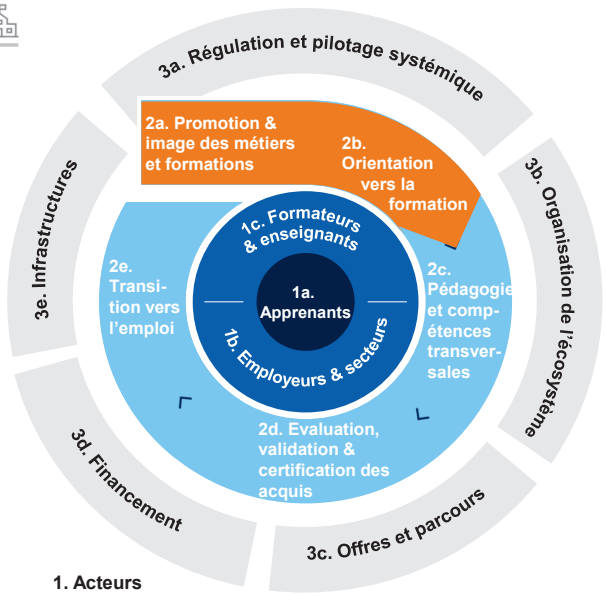
(a) Régulation et pilotage systémique
- Instances de gouvernance et modalités de pilotage du système
- Mécanismes d'évaluation / approche qualité au niveau macro (bassin / secteur) et au niveau de chaque opérateur
- Accréditation & évaluation des opérateurs de formation
- Rôles et implication des acteurs dans la gouvernance

(b) Organisation de l'écosystème
- Périmètre de compétence entre différents niveaux de pouvoir
- Acteurs de l'écosystème (répartition des rôles, objectifs, gouvernance, etc.)
- Accords de coopération & partenariats, et leur régulation

(c) Offres & parcours
- Structure & définition de l'offre et des parcours (types, durée, curriculum, options, débouchés, profils)
- Pertinence de l'offre au regard des besoins sociétaux (de société, des employeurs, des futurs métiers, etc.)
- Contenu et qualité des formations, référentiels, profils formation, dossiers pédagogiques
- Articulation et fluidité des parcours de formation

(d) Financement
- Sources, montants et mécanismes de financement des différents acteurs et formations
- Modalité d'utilisation des fonds

(e) Infrastructures
- Disponibilité des infrastructures et technologies pour l'enseignement et la formation
- Gestion et mutualisation des infrastructures



2. Parcours de l'apprenant

(a) Promotion & image des métiers et formations
- Promotion et accès à l'information sur les opportunités de formation et des métiers

(b) Orientation vers la formation
- Aide au choix et orientation vers la formation la plus adéquate
- Prérequis et mécanismes de sélection (motivation, évaluation des compétences de bases)
- Accompagnement (vers centres, écoles, employeurs)

(c) Pédagogies, compétences transversales et savoir-être
- Canaux de formation (écoles / centres, en ligne / présentiel, etc.)
- Modalités d'organisation (durée, rythme, méthodes et ressources pédagogiques, duale/triale, etc.)
- Méthodes pédagogiques
- Innovation pédagogique (digitalisation, hybridation des parcours, classe inversée, etc.)
- Compétences transversales et savoir-être

(d) Evaluation, validation et certification des acquis
- Procédures et gouvernance des certifications (y.c. équivalences)
- Evaluation / validation des compétences de la formation et expériences professionnelles
- Reconnaissance des certifications sur le marché du travail et dans le système d'enseignement / formation

(e) Transition vers l'emploi
- Accompagnement post–formation
- Mise en correspondance avec les employeurs

1. Acteurs

(a) Apprenants
- Capacités, sens et motivation (sens de l'apprentissage)
- Accompagnement de l'apprenant durant la formation
- Incitants (financiers & non–financiers) à la formation ; rémunération

(b) Employeurs, secteurs et partenaires sociaux
- Niveau d'implication dans la formation (p.ex., en alternance, stage, mise à disposition de ressources, équipements, formateurs, etc.)
- Implication dans la gouvernance de l'écosystème
- Incitants à la participation à la formation

(c) Formateurs et enseignants
- Organisation du travail
- Statut et carrière
- Formation et développement professionnel

Périmètre de l'analyse

Les analyses du présent Chapitre portent sur la question de l'orientation de et vers l'enseignement qualifiant et la formation professionnelle

Le chantier global de l'orientation hors-qualifiant (en ce compris le développement de l'approche orientante durant le tronc commun) ne relève pas du présent Etat des lieux et n'a pas été investigué dans ce cadre (à l'exception du choix d'une formation qualifiante en fin de tronc commun qui relève bien des constats ci-dessous)

Messages clé : Promotion des métiers et Orientations vers la formation

A **L'orientation et la promotion des métiers comme défi majeur de l'écosystème de formation professionnelle et de l'enseignement qualifiant**

- **L'information / promotion des métiers et l'orientation ressortent toutes deux des activités de diagnostic réalisées comme un des principaux défis** à relever pour le système d'enseignement qualifiant et de formation professionnelle en Wallonie et en RBC, et ce sur plusieurs dimensions :
  - La perception de **l'enseignement qualifiant et des formations qualifiantes** comme **filières de relégation**
  - Des décisions de formation trop **rarement basées sur un choix « bien informé »** d'après le retour des acteurs – cependant en partie nuancé par les résultats des enquêtes en ligne
  - Des métiers **techniques et manuels – métiers « de la main»** - et (dans une moindre mesure) scientifiques, technologiques, ingénierie et mathématiques continuent **à souffrir d'une image négative et / ou genrée dans notre société**
  - Une pénurie d'apprenants, se marquant par la **difficulté d'attirer suffisamment d'apprenants dans les formations qui mènent le plus à un métier porteur d'emploi**, pour laquelle l'amélioration de l'information et de l'orientation des apprenants apparaît comme un des leviers d'action pour adresser cette « pénurie d'apprenants»
- **Spécifique alternance :** Outre les éléments mentionnés ci-dessus, l'information / promotion des métiers et l'orientation constituent **d'autant plus un défi majeur pour l'alternance** étant donné que :
  - Le choix **de l'alternance est encore trop peu souvent le résultat d'un choix informé** tant en ce qui concerne le choix du métier que de l'alternance comme modalité de formation : dû aux préconceptions négatives vis-à-vis de l'alternance, de la concurrence de périmètre entre opérateurs et de l'absence de dispositif d'orientation vers l'alternance « à l'échelle », certains acteurs indiquent qu'il y a peu d'orientation « proactive » de l'enseignement vers l'alternance
  - L'alternance (en particulier en ce qui concerne les CEFA) apparaît comme **la « dernière filière de relégation »** et souffre **d'une image négative auprès des apprenants**, des enseignants, des employeurs et des autres acteurs du système éducatifs
  - Les filières d'alternance et leur potentiel souffrent encore d'un **manque de visibilité et de connaissances** (y compris les conseillers en orientation)

B **Écart par rapport aux bonnes pratiques internationales**

A l'heure actuelle (avant implémentation des réformes en projet), les **pratiques et l'organisation de l'information/promotion des métiers et de l'orientation en Wallonie et en RBC** ne semblent pas, pour la plupart des dimensions, en ligne avec les **« bonnes pratiques » identifiées et recommandées au niveau international**

De plus, les **initiatives prises en matière d'orientation et promotion des métiers** (notamment spécifiques à l'alternance) ont, jusqu'à présent, eu un **impact limité**

C **Initiatives engagées dans la bonne direction**

Plusieurs réformes majeures sont en cours ou en projet tant au niveau de la FWB que des régions (chantier du Pacte, projets portés par **l'OTLAV**) : les sujets de travail et la « **direction** » suivie dans ces réformes sont globalement **les « bons »** au regard des **manquements identifiés** par rapport aux bonnes pratiques
A noter par ailleurs qu'il n'y a pas, à l'heure actuelle, d'initiative majeure spécifique pour développer l'orientation vers l'alternance (au-delà des actions des opérateurs-mêmes)

D **Questionnements sur l'opportunité/la nécessité d'élever le niveau d'ambition et les moyens déployés**

Cependant, plusieurs éléments amènent à se demander si la **dynamique actuelle** sera **suffisante** pour apporter une **amélioration majeure** dans les années à venir par rapport à la situation actuelle : Des **initiatives spécifiques en matière d'orientation vers l'alternance** pourraient-elle faire la différence ? **Ira-t-on assez vite, assez loin ?** Les mesures proposées sont-elles assez **ambitieuses** au regard des défis à relever ? Les **conditions** sont-elles **réunies** pour une **mise en œuvre « au bon niveau »** et « **durable** » des réformes envisagées ? Les moyens déployés sont-ils suffisants pour faire la différence ?

Messages clé : Promotion des métiers et Orientation vers la formation

A **L'orientation et la promotion des métiers comme défi majeur de l'écosystème de formation professionnelle et de l'enseignement qualifiant**

- **L'information / promotion des métiers et l'orientation ressortent toutes deux des activités de diagnostic réalisées comme un des principaux défis** à relever pour le système d'enseignement qualifiant et de formation professionnelle en Wallonie et en RBC, et ce sur plusieurs dimensions :
  - La perception de **l'enseignement qualifiant et des formations qualifiantes** comme **filières de relégation**
  - Des décisions de formation trop **rarement basées sur un choix « bien informé »** d'après le retour des acteurs – cependant en partie nuancé par les résultats des enquêtes en ligne
  - Des métiers **techniques et manuels – métiers « de la main»** - et (dans une moindre mesure) scientifiques, technologiques, ingénierie et mathématiques continuent **à souffrir d'une image négative et / ou genrée dans notre société**
  - Une pénurie d'apprenants, se marquant par la **difficulté d'attirer suffisamment d'apprenants dans les formations qui mènent le plus à un métier porteur d'emploi**, pour laquelle l'amélioration de l'information et de l'orientation des apprenants apparaît comme un des leviers d'action pour adresser cette « pénurie d'apprenants»
- **Spécifique alternance :** Outre les éléments mentionnés ci-dessus, l'information / promotion des métiers et l'orientation constituent **d'autant plus un défi majeur pour l'alternance** étant donné que :
  - Le choix **de l'alternance est encore trop peu souvent le résultat d'un choix informé** tant en ce qui concerne le choix du métier que de l'alternance comme modalité de formation : dû aux préconceptions négatives vis-à-vis de l'alternance, de la concurrence de périmètre entre opérateurs et de l'absence de dispositif d'orientation vers l'alternance « à l'échelle », certains acteurs indiquent qu'il y a peu d'orientation « proactive » de l'enseignement vers l'alternance
  - L'alternance (en particulier en ce qui concerne les CEFA) apparaît comme **la « dernière filière de relégation »** et souffre **d'une image négative auprès des apprenants**, des enseignants, des employeurs et des autres acteurs du système éducatifs
  - Les filières d'alternance et leur potentiel souffrent encore d'un **manque de visibilité et de connaissances** (y compris les conseillers en orientation)

B **Écart par rapport aux bonnes pratiques internationales**

A l'heure actuelle (avant implémentation des réformes en projet), les **pratiques et l'organisation de l'information/promotion des métiers et de l'orientation en Wallonie et en RBC** ne semblent pas, pour la plupart des dimensions, en ligne avec les **« bonnes pratiques » identifiées et recommandées au niveau international**

De plus, les **initiatives prises en matière d'orientation et promotion des métiers** (notamment spécifiques à l'alternance) ont, jusqu'à présent, eu un **impact limité**

C **Initiatives engagées dans la bonne direction**

Plusieurs réformes majeures sont en cours ou en projet tant au niveau de la FWB que des régions (chantier du Pacte, projets portés par **l'OTLAV**) : les sujets de travail et la « **direction** » suivie dans ces réformes sont globalement **les « bons »** au regard des **manquements identifiés** par rapport aux bonnes pratiques
A noter par ailleurs qu'il n'y a pas, à l'heure actuelle, d'initiative majeure spécifique pour développer l'orientation vers l'alternance (au-delà des actions des opérateurs-mêmes)

D **Questionnements sur l'opportunité/la nécessité d'élever le niveau d'ambition et les moyens déployés**

Cependant, plusieurs éléments amènent à se demander si la **dynamique actuelle** sera **suffisante** pour apporter une **amélioration majeure** dans les années à venir par rapport à la situation actuelle : Des **initiatives spécifiques en matière d'orientation vers l'alternance** pourraient-elle faire la différence ? **Ira-t-on assez vite, assez loin ?** Les mesures proposées sont-elles assez **ambitieuses** au regard des défis à relever ? Les **conditions** sont-elles **réunies** pour une **mise en œuvre « au bon niveau »** et « **durable** » des réformes envisagées ? Les moyens déployés sont-ils suffisants pour faire la différence ?

A. Préliminaires - qu'entend-on par…

… Orientation

Il existe plusieurs définitions mais celles-ci se rejoignent largement dans leurs principaux éléments

Selon le Conseil de l'Europe , la Commission Européenne et la Banque mondiale

L'orientation est un **processus continu** qui permet aux citoyens, **à tout âge** et **tout au long de leur vie,** de **déterminer** leurs **capacités**, leurs **compétences** et leurs **intérêts**, de prendre des **décisions** en **matière d'éducation**, de **formation** et **d'emploi** et de **gérer leurs parcours de vie personnelle** dans l'éducation et la formation, au travail et dans d'autres cadres où il est possible d'acquérir et d'utiliser ces capacités et compétences

L'orientation comprend des **activités individuelles** ou **collectives** d'information, de **conseil**, de **bilan de compétences**, **d'accompagnement** ainsi que d'enseignement des compétences nécessaires à la prise de décision et à la gestion de carrière

Les autres sources comme l'article 41, §1, 6° du décret du 21 novembre 2013, l'UNESCO, l'OCDE, la Commission Européenne et la Banque mondiale s'accordent sur les principaux éléments

Processus se déroulant à tout **âge** et **tout au long de la vie**

Porte sur les choix : **d'études**, de **formations** et **d'activités professionnelles**

Objectif: développer les compétences de **gestion** de **parcours personnels et professionnels**

À l'aide d'activités **individuelles** ou **collectives**

Repose sur la **production** et la diffusion **d'information**, de **conseils** et **d'accompagnement**

1. Décret organisation divers dispositifs scolaires favorisant le bien-être des jeunes à l'école, l'accrochage scolaire, la prévention de la violence à l'école et l'accompagnement des démarches d'orientation scolaire, 21 novembre 2013

Source : Conseil de l'Éducation et de la Formation (CEF), « *Orientation et information sur les études, les formations et les métiers*« , Avis 78, 2001 |Conseil de l'Europe, « *Mieux inclure l'orientation tout au long de la vie dans les stratégies d'éducation et de formation tout au long de la vie* », 2008

… Information et promotion des métiers

Condition préalable à une orientation **réussie**

Education progressive et accès aisé à une information complète et **intégrée sur le marché du travail** et les **métiers** (revenus, conditions de travail, opportunités d'emploi, exigences en terme de formation, carrières, etc.)

Objectifs :

1. S'assurer que les individus, à chaque étape de leur carrière / parcours d'enseignement, aient une **compréhension fiable, objective** et **aussi large que possible :**
   - De la **réalité du marché du travail** et des métiers existants
   - Des **implications en** termes de formation pour les exercer et du chemin à suivre à partir de leur propre situation
   - Capacité à identifier les voies « possibles» pour soi-même
2. S'assurer que l'ensemble des **professionnels de la formation** et de **l'orientation** disposent eux-aussi **des connaissances nécessaires** dans ce domaine
3. **Lutter contre les préjugés et renforcer la compréhension** à l'encontre de certains types de métiers (y compris en termes **d'égalité d'accès** aux métiers)

A. L'information / promotion des métiers et l'orientation ressortent comme un des principaux défis à relever en Wallonie et en RBC

Principaux constats transversaux

i La perception de l'enseignement qualifiant et des formations qualifiantes comme filières de relégation

Dans l'enseignement secondaire: le choix de **l'enseignement qualifiant, et plus généralement des formations qualifiantes**, ne relève que trop **rarement d'un choix positif :**

- Le qualifiant est un **choix par défaut** justifié par les échecs scolaires
- Au sein du qualifiant, le choix des métiers / filières est **trop peu souvent le résultat d'un processus bien informé**, **indépendant** et **positif**

ii Des décisions de formation trop rarement basées sur un choix « bien informé »

Dans l'enseignement et la formation pour adulte, il y a également une **marge de progression** pour assurer des choix de formation bien informés en ce qui concerne tant :

- l'**implication des choix de formation sur les opportunités de carrière**
- le **choix des sujets / métiers** de formation
- le **choix de l'opérateur / de la formation** pertinents
- la **promotion de la formation** en **cours de carrière** en tant que telle

iii Une image négative des métiers techniques / manuels

De manière générale, **les métiers techniques et manuels** – métiers « de la main» - et (dans une moindre mesure) scientifiques, technologiques, ingénierie et mathématiques continuent de **souffrir d'une image négative et / ou genrée** dans notre société

iv Une pénurie d'apprenants

La **difficulté d'attirer** suffisamment **d'apprenants dans les formations qui mènent le plus à un métier porteur d'emploi** est un des **principaux défis** du système d'enseignement qualifiant et de formation professionnelle ; bien qu'il ne s'agisse pas de la seule cause du problème, l'amélioration de **l'information** et de **l'orientation** des apprenants apparaît comme un des **leviers d'action** pour adresser cette « **pénurie d'apprenants** »

Voir *Partie V.* « **Diagnostic des facteurs d'output et de résultat** », *section 4 :* « **Pénurie d'apprenants** »

Constats spécifiques à l'alternance

v Image négative, méconnaissance et choix négatifs de l'alternance

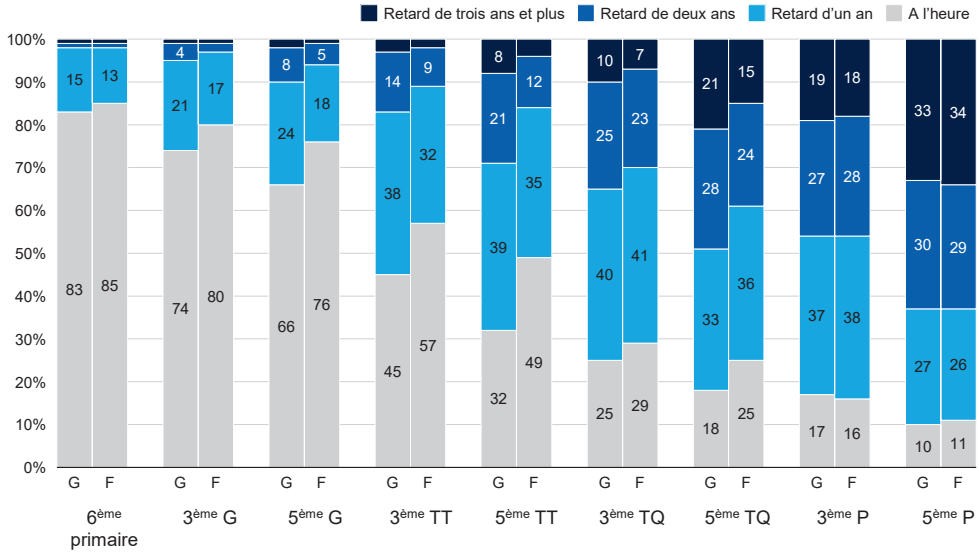
L'alternance (en particulier en ce qui concerne les CEFA) apparaît comme la « **dernière filière de relégation** » et souffre d'une image négative auprès des apprenants, des enseignants, des employeurs et des autres acteurs du système éducatifs

Les **filières d'alternance et leur potentiel souffrent encore d'un manque de visibilité et de connaissances** (y compris les conseillers en orientation)

Le **choix de l'alternance** est encore trop **peu souvent le résultat d'un choix informé** tant en ce qui concerne le **choix du métier que de l'alternance comme modalité de formation**

« Les francophones gaspillent de l'argent inutilement dans ce secteur : ils payent trois fois pour obtenir quelque chose qu'ils n'obtiennent pas du premier coup…. Ainsi, un élève qui ne réussit pas le général est orienté vers le qualifiant dans des OBG dans lesquelles on ne se salit pas les mains (ici c'est la FWB qui paie). Ensuite, le jeune ne trouve pas d'emploi car l'OBG n'est pas très porteuse en matière d'emplois (ici c'est le fédéral qui prend en charge les allocations de chômage). Enfin, les régions interviennent pour offrir des formations professionnelles qui donneront aux jeunes une vraie qualification en phase avec les réalités socio-économiques des régions concernées, à savoir Wallonie et RBC (ici ce sont les régions qui paient)» - Acteur de l'enseignement

A. i. Dans l'enseignement secondaire : le choix de l'enseignement qualifiant est le produit d'une série d'échecs successifs (1/2)



Source : FWB | Indicateurs de l'enseignement, 2021

En 5ème TQ, entre **75 et 82 %** des élèves ont accumulé au **moins une année de retard**

Ce retard est encore plus important dans l'enseignement professionnel où **~ 90 % des élèves** ont **redoublé au moins une année et 30 % ont trois années de retard**

A. i. Dans l'enseignement secondaire : le choix de l'enseignement qualifiant, et dans le qualifiant d'une option / métier particulier, ne relève pas assez souvent d'un choix positif et pleinement informé (2/2)

« *Pour la plupart des étudiants dans le qualifiant, ils sont arrivés là par relégation, pas par choix. On doit travailler avec un public qui ne perçoit pas qu'ils ont le choix* » - accompagnateur en orientation

« *Les jeunes qui se retrouvent dans la formation qualifiante relèvent d'un choix par défaut / par dépit– le manque de savoir-être et de motivation est aussi lié à l'absence de ce choix positif* » - représentant d'un fonds sectoriel

« *La plupart des élèves et même des conseillers en orientation n'ont pas d'informations objectives sur les réalités des métiers (contenu, niveau de rémunération, implications en termes de risque de chômage, etc.)* » - représentant de groupements d'entreprises

« *On communique peu aux étudiants sur les conséquences concrètes de leur choix d'abandonner leur formation, de choisir une formation plutôt qu'une autre et d'avoir la chance de pouvoir choisir un métier de qualité* » - employeur

« *Je suis inquiet d'entendre que l'on parle d'excellence mais que si un jeune échoue à l'issue du tronc commun, il pourra quand même aller dans l'alternance… Je dis non : le jeune devrait avoir terminé et réussi son TC pour accéder à l'alternance* » - employeur

« *Il existe actuellement un phénomène de relégation en cascade de l'enseignement général vers l'enseignement qualifiant - beaucoup d'écoles qualifiantes ont un indice socio-économique faible – les élèves à ISE faible s'y retrouvent délégués* » - représentant dispositif orientation

« *Le défi n°1 est que l'enseignement qualifiant est avant tout une filière de relégation. Le choix de l'enseignement qualifiant doit devenir un choix positif ! L'introduction du nouveau tronc commun ainsi que l'éducation à l'orientation vise à changer cela…* » - représentant FPO

Source : Statbel | Enquête sur les Forces de Travail, 2021 | Forem, Enquête de satisfaction menée le 26 avril et le 25 juin 2021, n=780 | Groupes de discussion avec employeurs

A. ii. Dans l'enseignement et la formation pour adulte, il y a également une marge de progression pour assurer des choix de formation bien informés

70% des demandeurs d'emploi inscrits au Forem ont indiqué ne pas avoir une bonne connaissance des métiers qu'il était possible de faire

« *J'avais toujours envie de devenir menuisier mais je ne savais pas que je pouvais me reconvertir et que des formations existaient – quand j'ai vu la publicité, je me suis inscrite* » - apprenant

« *Avant ce groupe de discussion, je ne connaissais pas l'alternance et je réalise que nous faisons trop peu en matière de formations pour nos employés* » - responsable formation dans une entreprise

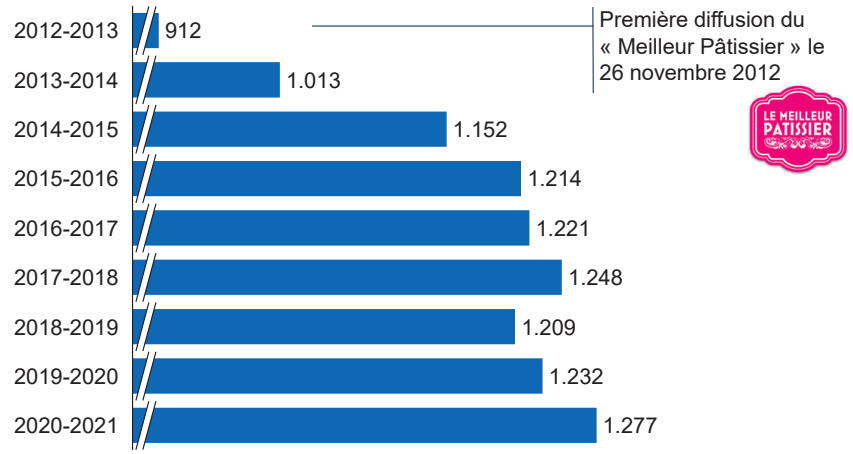
« *L'accès à l'information sur les formations reste compliqué et peu ergonomique*» - apprenant

Source : Statbel | Enquête sur les Forces de Travail, 2021 | Forem, Enquête de satisfaction menée le 26 avril et le 25 juin 2021, n=780 | Groupes de discussion avec employeurs

A. ii. Le canal et la communication utilisés peuvent susciter de nouvelles vocations

Illustration – Le nombre d'inscrits dans les OBG en pâtisserie dans le qualifiant a fortement augmenté après la création de l'émission populaire « Le Meilleur Pâtissier »

Evolution du nombre d'apprenants dans des métiers de la pâtisserie dans le qualifiant[1], nombre d'apprenants par année (2012-21)



1. Couvre les formations de "Boulanger(ie) - pâtissie/erie", en ce compris patron et artisan(ne)

Source : Base de données Stat-élève | Liste des OBG (OQMT)

Ce que nous avons entendu

« *Avec top chef, on a vu que les sections boulangerie-pâtisserie et les écoles d'hôtellerie ont eu des taux d'inscriptions qui ont explosé - les académies n'avaient plus de place pour les élèves* » - ancien directeur d'établissement scolaire

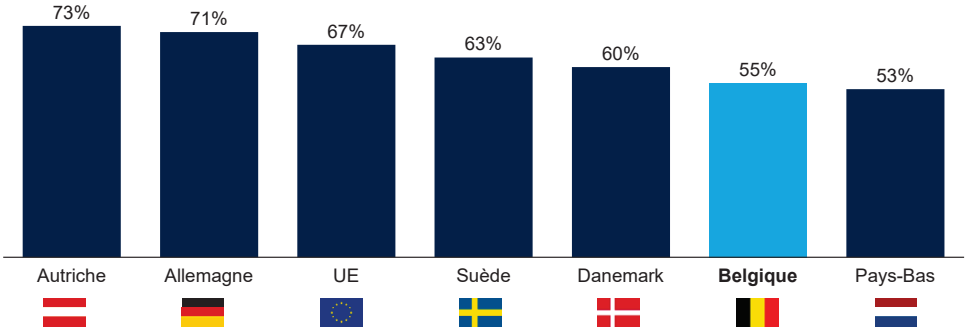
« *On voit beaucoup de personnes s'inscrire dans l'option agent immobilier en voyant l'émission de Stéphane Plaza – Recherche appartement ou maison car ils ont l'impression qu'ils gagnent bien leur vie* » - représentant FPO

« *Quand je demandais à mes apprenants pourquoi ils étaient dans leur option ils se basaient souvent sur des 'on m'a dit que' plutôt que sur des informations objectives et factuelles ou un choix positif* » - ancien enseignant

A. iii. De manière générale, l'enseignement qualifiant a une image moins positive que dans d'autres pays européens

55% des personnes interrogées ont une image positive de l'enseignement qualifiant contre 67 % en UE,

% total de personnes ayant répondu « image positive »[1]



La population suisse a une image de l'enseignement qualifiant et de l'alternance très positive avec 65 % des élèves en secondaire supérieur participant à l'enseignement qualifiant (vs 47 % en UE), et 90 % des élèves dans le qualifiant font de l'alternance (vs 28 % en UE)

1. Question: Diriez-vous que de nos jours, l'enseignement qualifiant dans l'enseignement secondaire supérieur pour 16-18 ans a une image positive ou négative dans votre pays ?

Source : FWB | Base de données Stat Élèves pour l'année scolaire 2020-2021 | CEDEFOP | Opinion survey on VET, Juin 2016, n=35 000 | Entretiens individuels et groupes de discussion avec acteurs concernés entre mai et juillet 2022

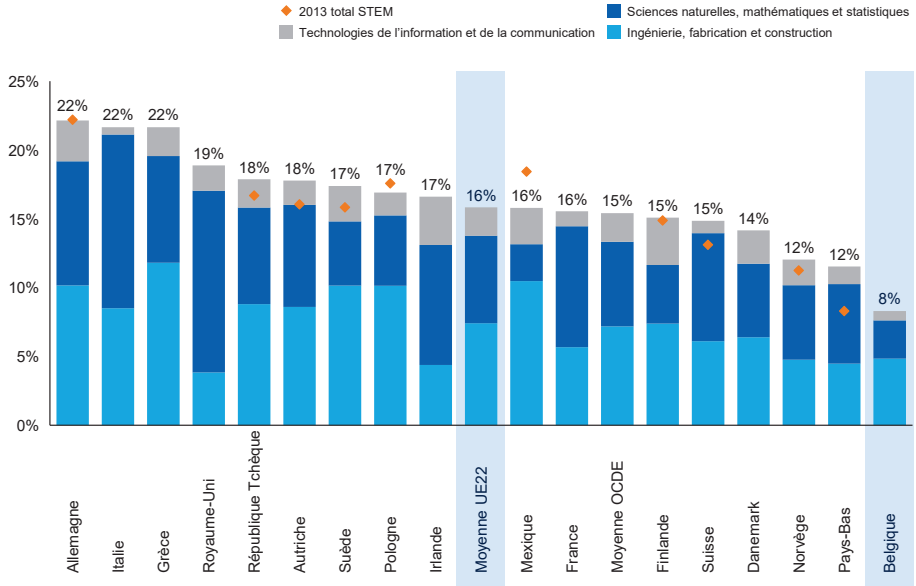
Ce que nous avons entendu

« *On a pris beaucoup de mesures comme la hausse des salaires, primes, etc., pour augmenter l'attractivité mais le problème fondamental c'est l'image négative et la pénibilité du métier manuel* » - employeurs

« *Toutes les parties prenantes créent des retombées négatives sur l'image des métiers manuels, par exemple 'si tu rates, tu iras sur ce chantier', le fond du problème est sociétal* » - employeurs

A. iii. C'est aussi vrai, dans une moindre mesure, pour les carrières scientifiques et technologiques

Répartition des nouveaux entrants de genre féminin dans l'enseignement supérieur par domaine d'enseignement STEM
(%, 2013, 2019)



L'étude en 2016 de l'OCDE met, quant à elle, en évidence des constats relatifs à cette sous-représentation et l'importance du rôle de l'orientation :

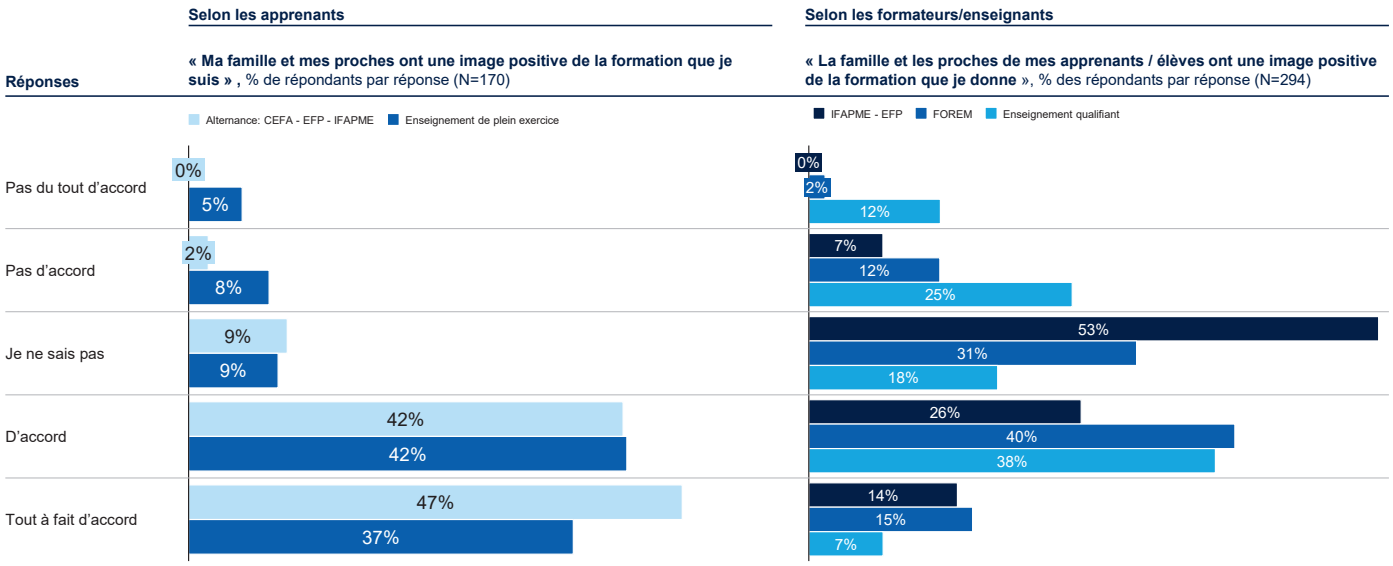
Les **contacts positifs** avec les sciences et les technologies à un **âge précoce** peuvent avoir une incidence durable

Les **stéréotypes** et le caractère **incomplet** des renseignements fournis soulèvent actuellement de **graves difficultés**

Source : OECD | Education at a glance, 2021| Forem, « *Les déterminants de l'attrait pour les études et les métiers scientifiques et techniques chez les 12-25 ans* », Novembre 2020 | CESE, Renforcer l'attractivité des filières STEM, Mars 2020 | ARES, Statsup'info, Juin 2021

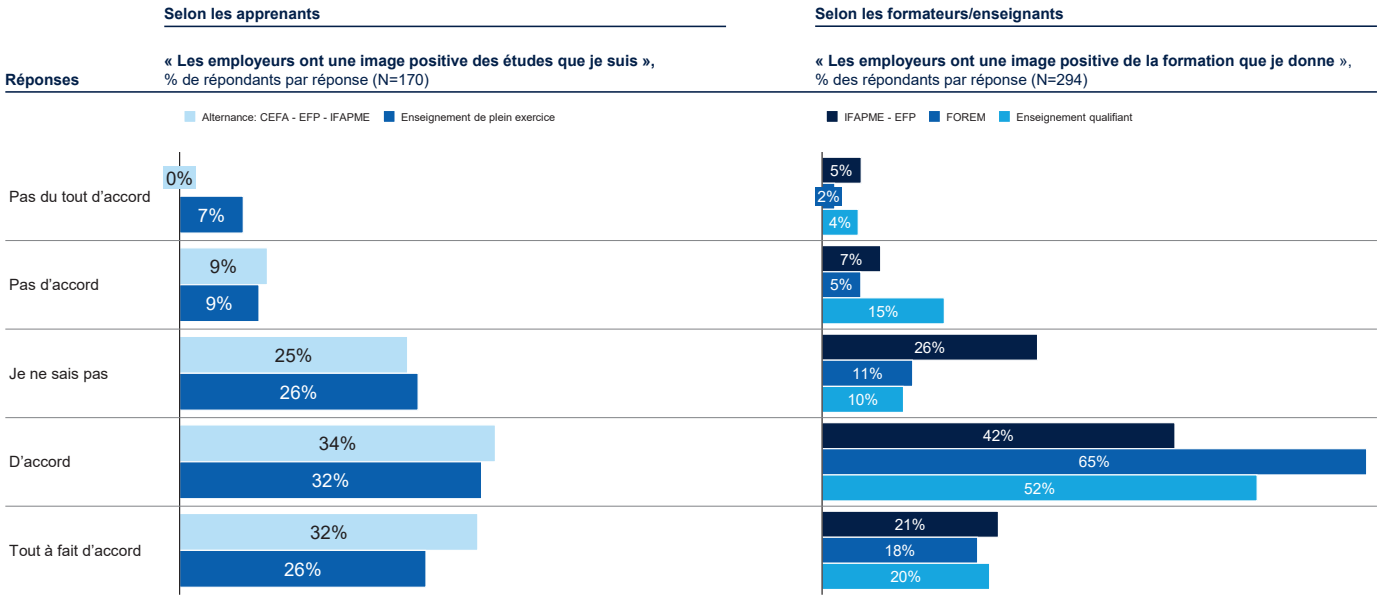
A. iii. Cependant, il apparaît que les apprenants et formateurs / enseignants prenant part à la formation en alternance ont une bonne image des formations qu'ils suivent / encadrent (réserve : échantillon limité sur base volontaire)

RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE EN LIGNE – POTENTIEL BIAIS DE RÉPONSE – TAILLE DE L'ÉCHANTILLON RESTREINTE POUR CERTAINES SOUS-CATÉGORIE



Source : Enquête en ligne commanditée par les Gouvernements de FWB, RBC, COCOF et Wallonie (2022) – Extraction de données le 7/10/2022

A. iii. Les apprenants et formateurs / enseignants semblent également penser dans l'ensemble que les employeurs ont une bonne image des formations suivies (réserve : échantillon limité sur base volontaire)



RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE EN LIGNE – POTENTIEL BIAIS DE RÉPONSE – TAILLE DE L'ÉCHANTILLON RESTREINTE POUR CERTAINES SOUS-CATÉGORIE

Source : Enquête en ligne commanditée par les Gouvernements de FWB, RBC, COCOF et Wallonie (2022) – Extraction de données le 7/10/2022

A. iv. Alternance – L'information / promotion des métiers et l'orientation vers l'alternance rencontrent en outre des défis spécifiques encore plus marqués

Image négative de filière de relégation

L'alternance est, pour beaucoup, perçue comme « **la filière de relégation des filières de relégation**»

Cette perception est ancrée tant au sein des **apprenants** que de leurs **familles,** des employeurs et les autres **parties prenantes** de la formation et du système éducatif

Cette image est largement citée comme un des principaux freins au développement de l'alternance

« *L'alternance est vue comme une filière pour les apprenants en situation d'échec scolaire* » - référent en alternance

Détail à la page suivante

Méconnaissance de l'alternance et de son potentiel

L'alternance et son **potentiel** sont **peu connus** des **employeurs**, des **apprenants, des enseignant(e)s** et des **parties prenantes** (y compris les conseillers en orientation et autres acteurs du système éducatif)

« *L'alternance est une filière mal connue et mal comprise, des apprenants, de leurs parents, des enseignants et même des services d'orientation* » - acteur de l'alternance

Opportunité de promouvoir un choix de l'alternance mieux informé

Le choix d'étudier en alternance est fréquemment lié à des **facteurs** comme la **proximité** de l'école/entreprise, amis fréquentant l'école, etc., plutôt qu'à une **décision éclairée** concernant un métier spécifique et une **compréhension** des **implications** du choix de l'alternance comme **modalité de formation**

« *Les apprenants en alternance ne connaissent pas le métier avant de s'y inscrire et c'est pour cela qu'on en voit beaucoup qui ne commencent même pas la formation après les essais métiers* » - formateur

Détail à la page suivante

Biais structurel d'orientation

Des retours de certains acteurs indiquent que les autres acteurs de l'enseignement et de la formation **orientent peu** proactivement vers l'alternance du fait de **préconceptions négatives** sur **l'alternance** et son **public**, de **concurrence de périmètre** et **de l'absence de dispositif d'orientation « à l'échelle » vers l'alternance**

« *Un des problèmes principaux, c'est que très peu d'autres acteurs réorientent vers l'alternance pour diverses raisons* » - opérateur de formation

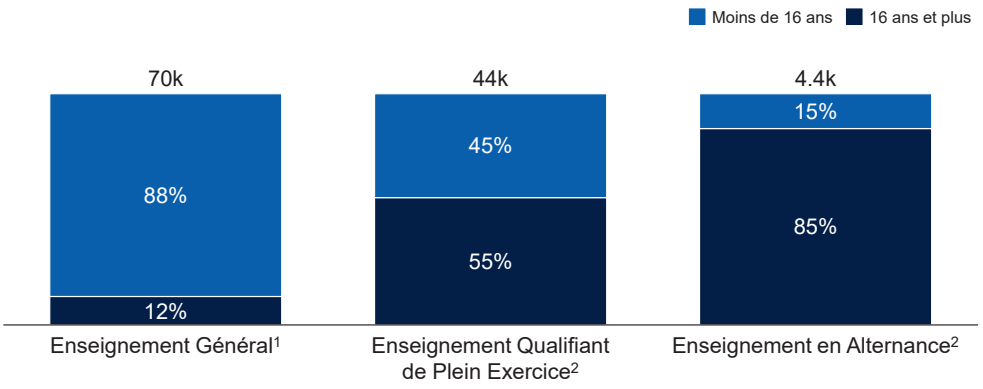
Détail à la page suivante

Source : Entretiens individuels et groupes de discussion avec acteurs concernés entre mai et juillet 2022

A. v. Parmi les filières de relégation, l'alternance est, pour beaucoup, perçue comme « la filière de relégation des filières de relégation»

85% des étudiants entrant en degré 2 d'alternance ont 16 ans ou plus, donc au moins un an de retard

Part d'étudiants du deuxième degré dans l'enseignement général, qualifiant de plein exercice et en alternance selon qu'ils aient moins de 16 ans (à l'heure ou en retard d'une année) **ou 16 ans et plus** (en retard de un ans ou plus), %, 2020-2021



1. Etudiants en D23G et D24G (N = 69.528) 2. Etudiants en degré 2 de qualifiant (ayant une OBG, excluant enseignement de transition) de plein exercice (N = 43.558) et d'alternance (N = 4.437)

Source : Base de données Stat Elèves (2020-2021) | FWB, *Indicateurs de l'enseignement 2021* | Entretiens individuels et groupes de discussion avec acteurs concernés entre mai et juillet 2022

« *La plupart du temps, les étudiants en alternance sont arrivés là par relégation, sans vraiment avoir fait le choix* » - accompagnant orientation

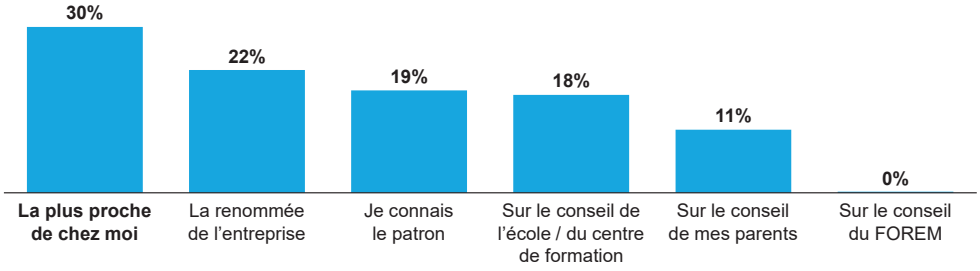
« *Il est très difficile de faire valoir l'alternance, même auprès des parents, car ce système de filière de relégation est difficile à casser* » - représentant de l'AGE

« *L'alternance reste une filière de relégation, peu valorisée alors qu'on a des tensions extrêmes sur le marché du travail* » - opérateur de formation

« *Parfois les professeurs dans le secondaire qualifiant ou en alternance disent eux-mêmes à leurs élèves 'si tu es ici c'est que tu n'as rien réussi d'autre'* » - ancien enseignant en alternance

A. v. Alternance – L'alternance relève plus souvent de facteurs de proximité et/ou de relations personnelles que du choix informé d'un métier et d'une pédagogie

Raisons du choix de l'entreprise par l'apprenant: réponses des apprenants dans l'enquête des IBEFE (2022), % des répondants



De manière plus générale, les retours de terrain indiquent une opportunité de promouvoir des choix mieux informés de l'alternance

Constats

La **proximité et/ou les connaissances personnelles déterminent** souvent **le choix** de l'alternance chez les apprenants
A contrario, il n'y a pas assez de réflexions et de connaissance informée au moment du choix sur :

- Le **choix du métier**
- **L'alternance** comme **filière/pédagogie**

Conséquences

- **Taux d'abandon et de rupture élevé**, manque de motivation
- **Impact négatif** de long terme sur la volonté des **employeurs** de participer à l'alternance

Source : Enquête IBEFE (2022) | Entretiens bilatéraux

« *On voit beaucoup d'étudiants qui n'ont aucune idée du métier pour lequel ils se forment* » - ancien enseignant en alternance

« *La qualité d'un établissement CEFA dépend de sa proximité car il s'agit d'un facteur clé de choix* » - représentant syndical

« *On travaille souvent avec un public qui ne perçoit pas qu'il a le choix – ils choisissent les options et formations proches de chez eux ou chez qui ils peuvent travailler* » - représentant dispositif d'orientation

« *Je n'ai pas considéré les formations qui sont trop éloignées de mon domicile* » - apprenant

A. v. Dû aux préconceptions négatives vis-à-vis de l'alternance, de la concurrence de périmètre entre opérateurs et de l'absence de dispositif d'orientation vers l'alternance « à l'échelle », certains acteurs indiquent qu'il y a peu d'orientation « proactive » de l'enseignement vers l'alternance

Préconceptions négatives

Une partie des acteurs de l'enseignement et de la formation **possèdent une vision de l'alternance comme « réservée »** aux élèves en **situation d'échec / décrochage** et/ou constituant une **filière de mauvaise qualité**

Paradoxalement, selon certains acteurs, le discours des acteurs politiques qui, depuis plus de 15 ans, parlent de **« faire de l'alternance une filière d'excellence »** peut avoir eu pour effet de renforcer le stéréotypes de l'alternance comme une **« filière de seconde zone »**

« *Pour les enseignants et directions du secondaire, envoyer un jeune en alternance, c'est perçu uniquement comme le dernier recours* »

« *Tant qu'on ne changera pas l'image de l'alternance auprès des directions et enseignants du secondaire, on n'arrivera pas à développer l'alternance* »

Concurrence de périmètre

Pour certains acteurs, la **concurrence de périmètre** est aussi une des **causes premières** d'une **orientation limitée** vers l'alternance

« *Pour l'enseignement, orienter vers l'IFAPME/l'EFP c'est perdre des élèves et du financement : il n'est donc pas étonnant qu'ils n'y orientent que peu d'élèves* »

« *Le Forem oriente d'abord et avant tout vers ses formations, car son budget aussi en dépend: il n'a donc pas intérêt à orienter vers l'IFAPME* »

Absence de dispositif « à l'échelle »

Il n'existe pas à l'heure actuelle de **dispositif « à l'échelle » d'orientation proactive et positive vers l'alternance** que ce soit depuis l'enseignement de plein exercice ou les autres acteurs de la formation professionnelle

« *Il n'y a pas suffisamment d'orientation vers l'alternance du fait de la méconnaissance mutuelle de « deux mondes » (formation et enseignement) et de la « méfiance » du monde de l'enseignement vis-à-vis des opérateurs régionaux de l'alternance (en particulier concernant les différences de mission ressenties entre enseignement et formation)* » - représentant employeurs

Ces facteurs placent les opérateurs d'alternance dans une position difficile, et isolée, en termes de recrutement d'apprenants

Messages clé : Promotion des métiers et Orientation vers la formation

A **L'orientation et la promotion des métiers comme défi majeur de l'écosystème de formation professionnelle et de l'enseignement qualifiant**

- **L'information / promotion des métiers et l'orientation ressortent toutes deux des activités de diagnostic réalisées comme un des principaux défis** à relever pour le système d'enseignement qualifiant et de formation professionnelle en Wallonie et en RBC, et ce sur plusieurs dimensions :
  - La perception de **l'enseignement qualifiant et des formations qualifiantes** comme **filières de relégation**
  - Des décisions de formation trop **rarement basées sur un choix « bien informé »** d'après le retour des acteurs – cependant en partie nuancé par les résultats des enquêtes en ligne
  - Des métiers **techniques et manuels – métiers « de la main»** - et (dans une moindre mesure) scientifiques, technologiques, ingénierie et mathématiques continuent **à souffrir d'une image négative et / ou genrée dans notre société**
  - Une pénurie d'apprenants, se marquant par la **difficulté d'attirer suffisamment d'apprenants dans les formations qui mènent le plus à un métier porteur d'emploi**, pour laquelle l'amélioration de l'information et de l'orientation des apprenants apparaît comme un des leviers d'action pour adresser cette « pénurie d'apprenants»
- **Spécifique alternance :** Outre les éléments mentionnés ci-dessus, l'information / promotion des métiers et l'orientation constituent **d'autant plus un défi majeur pour l'alternance** étant donné que :
  - Le choix **de l'alternance est encore trop peu souvent le résultat d'un choix informé** tant en ce qui concerne le choix du métier que de l'alternance comme modalité de formation : dû aux préconceptions négatives vis-à-vis de l'alternance, de la concurrence de périmètre entre opérateurs et de l'absence de dispositif d'orientation vers l'alternance « à l'échelle », certains acteurs indiquent qu'il y a peu d'orientation « proactive » de l'enseignement vers l'alternance
  - L'alternance (en particulier en ce qui concerne les CEFA) apparaît comme **la « dernière filière de relégation »** et souffre **d'une image négative auprès des apprenants**, des enseignants, des employeurs et des autres acteurs du système éducatifs
  - Les filières d'alternance et leur potentiel souffrent encore d'un **manque de visibilité et de connaissances** (y compris les conseillers en orientation)

B **Écart par rapport aux bonnes pratiques internationales**

A l'heure actuelle (avant implémentation des réformes en projet), les **pratiques et l'organisation de l'information/promotion des métiers et de l'orientation en Wallonie et en RBC** ne semblent pas, pour la plupart des dimensions, en ligne avec les **« bonnes pratiques » identifiées et recommandées au niveau international**

De plus, les **initiatives prises en matière d'orientation et promotion des métiers** (notamment spécifiques à l'alternance) ont, jusqu'à présent, eu un **impact limité**

C **Initiatives engagées dans la bonne direction**

Plusieurs réformes majeures sont en cours ou en projet tant au niveau de la FWB que des régions (chantier du Pacte, projets portés par **l'OTLAV**) : les sujets de travail et la « **direction** » suivie dans ces réformes sont globalement **les « bons »** au regard des **manquements identifiés** par rapport aux bonnes pratiques
A noter par ailleurs qu'il n'y a pas, à l'heure actuelle, d'initiative majeure spécifique pour développer l'orientation vers l'alternance (au-delà des actions des opérateurs-mêmes)

D **Questionnements sur l'opportunité/la nécessité d'élever le niveau d'ambition et les moyens déployés**

Cependant, plusieurs éléments amènent à se demander si la **dynamique actuelle** sera **suffisante** pour apporter une **amélioration majeure** dans les années à venir par rapport à la situation actuelle : Des **initiatives spécifiques en matière d'orientation vers l'alternance** pourraient-elle faire la différence ? **Ira-t-on assez vite, assez loin ?** Les mesures proposées sont-elles assez **ambitieuses** au regard des défis à relever ? Les **conditions** sont-elles **réunies** pour une **mise en œuvre « au bon niveau »** et « **durable** » des réformes envisagées ? Les moyens déployés sont-ils suffisants pour faire la différence ?

B. La comparaison internationale permet d'identifier plusieurs facteurs clés de succès en matière d'orientation et d'information / promotion des métiers

Promotion et information des métiers

1 **Information progressive et extensive**

Information progressive et extensive durant le parcours scolaire ou de recherche d'emploi permettant aux jeunes et aux adultes en cours de carrière d'avoir :
a) une bonne connaissance des différents métiers et carrières,
b) une compréhension des implications de leurs choix d'orientation sur leurs perspectives de vie et de carrière et la capacité à poser ses choix

2 **Activités & expériences**

Intégration dans le parcours scolaire (et en recherche d'emploi) d'activités de prise de connaissance et d'expérimentation des **métiers et de la vie en entreprise**

3 **Promotion des métiers**

Actions proactives pour promouvoir une **image positive** (et, si nécessaire), **combattre les stéréotypes négatifs** à l'égard des **métiers techniques et technologiques, des métiers « en pénurie » et des métiers « de demain»**

Ecosystème & acteurs

4 **Ecosystème**

Ecosystème d'opérateurs de services d'orientation compréhensible, navigable et accessible pour répondre aux besoins individuels tout au long de la vie et pour tous les publics

5 **Collaboration**

Collaboration et coordination effective des acteurs de l'écosystème pour assurer l'efficacité, l'efficience et la cohérence de l'offre d'orientation

6 **Indépendance**

Accès à des services d'orientation indépendants des intérêts des entreprises et neutres par rapport à tous les opérateurs de formation

7 **Spécialistes outillés**

Conseils d'orientation réalisés par des **spécialistes formés**, **qualifiés et outillés**, accessibles aux individus quand et où ils en ont besoin via une diversité de canaux

Services et activités d'orientation

8 **Information complète et de qualité**

Accès à l'information complète et intégrée, **navigable et ergonomique** (p.ex, portail digital). **Accès à des outils de service d'orientation de qualité** (p.ex, outil d'auto-évaluation)

9 **Compétences des individus**

Développement des **compétences** pour préparer les individus dans la **connaissance** de **soi**, **l'apprentissage** à s'orienter, la **connaissance** des possibles, **l'aide à la décision** et à la **transition** de leurs parcours professionnels et scolaires

Pilotage et ressources

10 **Ressources**

Disponibilité de ressources dédiées et suffisantes (financières, humaines et matérielles) et utilisées de manière efficiente afin d'assurer que les services d'orientation puissent communiquer, s'outiller et opérer de manière optimale

11 **Assurance qualité**

Assurance qualité et **amélioration continue** des services de l'orientation afin de garantir la qualité et la **mise à jour continue** permettant de **répondre** à l'évolution des **besoins individuels**

12 **Innovation**

Innovation des services de l'orientation en particulier la mobilisation **d'outils digitaux** permettant un accès **multicanaux**, une **amélioration de la qualité des services fournis**, augmenter **leur accessibilité et l'efficience**

13 **Personnalisé**

Mise en place de **services d'orientation individualisés** avec un **suivi** et une **présence accrue** dans les **passages de transition décisifs** des parcours des individus

14 **Intégration**

Intégration pleine et entière de **l'orientation** au **pilotage** structurant la possibilité **d'appropriation** et de travail local

Détails des dimensions aux pages suivantes

Source : OCDE, *« L'orientation professionnelle »*, 2004 | CEDEFOP, « Investing in career guidance » | OSP, Sens de la vie, sens du travail et orientation professionnelle : *« Un dispositif innovant d'accompagnement des adultes »* 2015 | UAB, *« Methods and Approaches in Educational Guidance »*, 2021/2022 | Ronald G. Sultana, *« Enhancing the quality of career guidance in secondary schools »* , septembre 2018

B. A l'heure actuelle[1], les pratiques d'orientation en Wallonie et en RBC/COCOF ne correspondent pas aux « bonnes pratiques » identifiées à l'international (1/4)

Promotion et information des métiers

SUR BASE D'ENTRETIENS AVEC LES ACTEURS DE TERRAIN | **CONSTATS SIMPLIFIÉS: LA RÉALITÉ DE TERRAIN EST FORTEMENT HÉTÉROGÈNE** | **SITUATION ACTUELLE AVANT IMPLÉMENTATION DU PACTE POUR UN ENSEIGNEMENT D'EXCELLENCE ET DES INITIATIVES RÉGIONALES EN COURS**

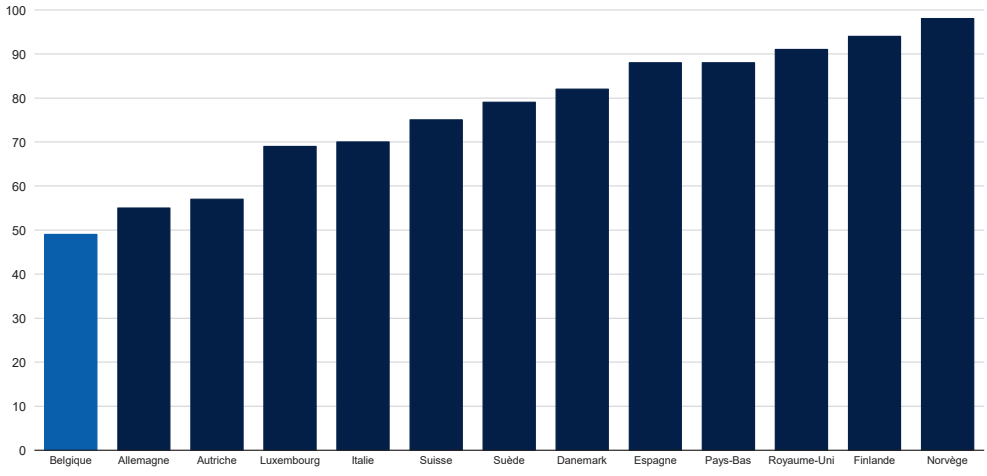
Dimension	Situation actuelle / historique en FWB, Wallonie et RBC/COCOF
1 **Information progressive et extensive durant le parcours scolaire ou de recherche d'emploi** permettant aux jeunes et aux adultes en cours de carrière d'avoir : a) une bonne connaissance des différents métiers et carrières, b) une compréhension des implications de leurs choix d'orientation sur leurs perspectives de vie et de carrière	**Enseignement qualifiant :** ▪ Intégration insuffisante des savoirs et compétences sur la réalité du marché du travail et des métiers dans les programmes de cours ▪ Nouveau Parcours d'Enseignement Qualifiant (PEQ) intégrant en 3ème année, la possibilité de découvrir un ou plusieurs secteurs avant de se spécialiser dans une option /un métier ▪ Communication proactive à destination des élèves sur le niveau de revenu et le taux d'emploi des métiers techniques et STEM limitée ▪ Informations fiables, indépendantes & complètes pas assez souvent disséminées de manière proactive ▪ Manque de connaissances / compétences du personnel CPMS sur certains aspects nécessaires à l'orientation (formations, métiers, filières, etc.) ▪ Interventions des CPMS principalement réactives sur base de résultats scolaires et/ou propre initiative de l'élève / enseignant ▪ Mise à disposition de quelques sites internet (p.ex., mon école, mon métier, Abdel en Vrai – capsules vidéos, etc.) et initiatives (p.ex, JEEP en RBC/COCOF) **Formation professionnelle :** ▪ 70% des demandeurs d'emploi inscrits au Forem indiquant ne pas avoir une bonne connaissance des métiers qu'il était possible de faire ▪ Organisation de journées d'information (choix de formations, implications sur le statut social pendant la formation, etc.) ▪ Portails d'information (p.ex, Horizon Emploi) mais peu connus et ergonomiques
2 **Intégration dans le parcours scolaire** (et en recherche d'emploi) d'activités de prise de connaissance et d'expérimentation des **métiers et de la vie en entreprise**	**Enseignement qualifiant :** ▪ Présence de nombreuses initiatives mais celles-ci demeurent généralement à une échelle limitée et hétérogènes (variables par territoire, centre ou établissement d'information / orientation) **Formation professionnelle :** ▪ Intégration systématique d'initiatives de découverte / expérimentation métiers[2] dans la formation professionnelle mais celles-ci ont souvent lieu après qu'un premier choix ait été posé ▪ Alternance : manque de connaissance des apprenants des métiers pour lesquels ils se forment
3 Actions proactives pour promouvoir une **image positive** (et, si nécessaire), **combattre les stéréotypes négatifs** à l'égard des **métiers techniques et technologiques, des métiers « en pénurie » et des métiers « de demain »**	▪ De manière générale, image encore négative et genrée des métiers techniques et technologiques ainsi que des formations qui y mènent (en particulier de la filière d'alternance) ▪ Existence d'initiatives multiples dans ce domaine (notamment sous l'impulsion des secteurs[3]) mais de l'avis de la majorité des acteurs, celles-ci demeurent globalement limitées et/ou n'atteignent qu'un public restreint (p.ex, WorldSkills) ▪ Peu d'initiatives relatives à la promotion de l'alternance

1. Avant implémentation des réformes en projets 2. Telles que Découverte Métiers (IFAPME), MISIP (Forem), Défi des Talents (EFP), visites d'entreprises ou lancées via secteurs (p.ex, journée Chantiers Ouverts) 3. Par exemple, « Je construis mon Avenir » , « Cap'Orientation », « Y a du boulot »

Source : Forem, Enquête de satisfaction menée le 26 avril et le 25 juin 2021, n=780 | CEDEFOP, Opinion survey on VET, Juin 2016 | Entretiens individuels et groupes de discussion avec acteurs concernés entre mai et juillet 2022

B. Zoom – Moins de 50% des chefs d'établissements secondaires en Belgique déclarent consacrer du temps scolaire spécifique l'orientation

Pourcentage d'écoles secondaires où l'orientation professionnelle est officiellement prévue dans l'emploi du temps des élèves, selon les entretiens avec les chefs d'établissement



Source : OECD (2007) | Programme for International Student Assessment (PISA) Database, 2006

D'après l'enquête TALIS, seulement la **moitié** des **établissements scolaires prévoit officiellement** des **activités d'orientation** dans le programme des élèves

La Belgique est un des pays avec le **taux le pus bas**, la **Norvège** atteignant **quasi 100 %** des établissements, la **Suisse** étant presque à **75 %**

B. Zoom – Certaines initiatives de promotion des métiers existent en Wallonie et en RBC mais celles-ci maintiennent une portée limitée

Exemples illustratifs

NON-EXHAUSTIF

Initiative	Description	Résultat
WorldSkills Belgium	Worldskills compte 85 pays membres et 31 en Europe Ce mouvement **promeut** et met en valeur les **métiers techniques**, **technologiques** et **scientifiques** au travers de **différents canaux** tels que des **compétitions** (internationales), des **conférences**, des **capsules vidéos**, etc.	**50 millions** de **mentions** de WorldSkills Belgium à travers **150 articles de presse** écrite, **238 articles** sur le web, **38 passages radio**, **39 passages tv** et **12 articles** d'agences de presse et un **film** de 26' qui a touché **600,000 personnes**
Campagne publicitaire	Campagne publicitaire « **JapprendsleflamandavecVincent** » lancé par **Actiris** en **2017** pour **inciter l'inscription aux cours de néerlandais**	**Augmentation x4** des **inscriptions** aux cours de néerlandais des chercheurs d'emploi
« Y a du boulot »	**Capsules vidéos de 2-3 minutes** sur **YouTube** présentées par Sandrine Corman qui met en lumière un **métier en pénurie** en faisant **découvrir une journée type** à un étudiant ou à une personne au chômage	15 épisodes **Vidéos accumulant ~ 2,000 – 80,000 vues** sur YouTube
Mini entreprise – mini-onderneming (LJE)	Avec la **Mini-Entreprise**, les **étudiants** (plein exercice, qualifiant et alternance) de 5ème, 6ème et 7ème secondaire se lancent dans la **création** et la **gestion** d'une **entreprise** de **petite taille** en quelques mois, pendant l'année scolaire	**120 h réparties de septembre à mai** En 2020-2021 ~ **14,000 jeunes mobilisés** et **~1,200 enseignants**
Story-Me	**Story-me** permet chaque année à des élèves d'apprendre à **mieux se connaître**, à **appréhender le monde professionnel** qui les attend et à **développer leur projet professionnel** P.ex., : organisation de **forums d'éducation** au choix, **journées Story-me** où chaque jeune rencontre 3 professionnels issus des métiers de l'enseignement qualifiant, expliquant leur métier et répondant à leurs questions	**1300 jeunes** de **2ème et 3ème** secondaire d'établissements secondaires organisant des filières qualifiantes

Source : Recherche documentaire des initiatives

« On a pris ici et là des initiatives pour promouvoir l'image des métiers manuels et STEM mais soyons honnête, cela reste limité par rapport à ce qui pourrait être fait »

« Si on voulait vraiment s'assurer que nos jeunes aient une bonne image des métiers techniques, il y a tellement plus qu'on pourrait faire »

« A aucun moment on n'explique aux jeunes combien ils gagneront s'ils choisissent tel ou tel métier technique : on a une sorte de pudeur autour de cela alors qu'il ne devrait pas y avoir de tabou, au contraire »

« Dans d'autres pays, on communique systématiquement aux jeunes sur l'impact de leurs choix d'études en termes de niveau de revenu et de taux de chômage pour la suite de leur vie »

B. Zoom – Par ailleurs, différentes initiatives sont ou ont été prises pour promouvoir l'image de l'alternance mais leur impact reste limité

Initiative	Description	Illustrations
La marque Alt+	Au travers de la création de la marque **Alt+**, l'OFFA entend **promouvoir** « le **système alternance** » dans son ensemble comme **filière d'excellence porteuse**, notamment, en matière de débouchés La marque Alt+ a débuté sur une conférence de presse et s'appuie sur divers supports promotionnels (pour apprenants, parents, entreprises, acteurs de l'orientation) tels que des **campagnes d'affichage,** une **vidéo promotionnelle** générale sur l'alternance, des capsules vidéos **YouTube** et des **publications** sur les **réseaux sociaux**	
Journées portes ouvertes & salons	Organisation de **portes ouvertes** permettant à tout individu d'en **apprendre plus sur les centres**, les **options** et la **pédagogie** de l'alternance Ces portes ouvertes proposent des **présentations d'options**, des **rencontres avec des formateurs**, des **flyers**, une **découverte des infrastructures**, etc. Par ailleurs, les différents opérateurs (CEFA, IFAPME, SFPME) **participent à des salons** liés à la **formation** et à **l'emploi**	
Campagnes publicitaires des opérateurs de formation	Les opérateurs de formation en alternance **communiquent** au travers de **divers canaux** sur les options de **formation en alternance** en vue **d'attirer des apprenants** et de **promouvoir** ces **formations** Ces campagnes de communication prennent différentes formes telles que des **campagnes d'affichage**, des **pages web interactives, des publications** sur les **réseaux sociaux**, des **campagnes radio**, etc.	
Défi Des Talents	Le Défi Des Talents est un événement **interactif** et **innovant**, dédié à **l'orientation des jeunes de 2ème et 3ème secondaires** Les **élèves** réalisent en équipe des **épreuves** pour **découvrir** et **expérimenter** des métiers **techniques** et **technologiques** Le Défi des Talents dispose également d'un site internet avec : une **boîte à outils** (dossier pédagogique, fiches activités, panneaux de présentation, etc.), le **planning**, les **photos**, vidéos, **reportages**, etc.	

Source : Recherche documentaire des initiatives | Entretiens bilatéraux

B. A l'heure actuelle[1], les pratiques d'orientation en Wallonie et en RBC/COCOF ne correspondent pas aux «bonnes pratiques» identifiées à l'international (2/4)

Ecosystème & acteurs

SITUATION ACTUELLE AVANT IMPLÉMENTATION DU PACTE POUR UN ENSEIGNEMENT D'EXCELLENCE ET DES INITIATIVES RÉGIONALES EN COURS | **SUR BASE D'ENTRETIENS AVEC LES ACTEURS DE TERRAIN** | **CONSTATS SIMPLIFIÉS: LA RÉALITÉ DE TERRAIN EST FORTEMENT HÉTÉROGÈNE**

Dimension	Situation actuelle / historique en FWB, Wallonie et RBC/Cocof
4 **Ecosystème d'opérateurs de services d'orientation compréhensible, navigable et accessible pour répondre aux besoins individuels** tout au long de la vie et pour tous les publics	▪ Multiplication et diversité d'acteurs offrant des services d'orientation internes et externes à l'école (privés, publics, non-marchands, marchands, etc.), créant un écosystème difficilement navigable pour les apprenants et leurs familles ▪ Absence de textes légaux consacrés à l'orientation et créant un cadre commun à l'ensemble des acteurs
5 **Collaboration et coordination effective des acteurs de l'écosystème** pour assurer l'efficacité, l'efficience et la cohérence de l'offre d'orientation	▪ Pas d'instance de pilotage et coordination de l'ensemble des politiques d'orientation en Wallonie et en RBC, ni même au niveau de chaque entité fédérée ▪ Collaboration et coordination considérées par les acteurs concernés comme encore trop limitées (en particulier entre enseignement et formation professionnelle) ▪ Manque de connaissance réciproque sur les services et spécialités des autres opérateurs engendrant confusion, mauvaises redirections et dispersion ▪ Démultiplication des initiatives parfois redondantes (p.ex., Portail de l'Orientation et Portail Coupole) ▪ Méfiance et concurrence entre certaines initiatives et dispositifs locaux (avis nuancé sur régionalisations potentielles) ▪ *Plusieurs initiatives sont en cours:* – *collaboration entre FPO-WBE au sein d'un comité d'apprentissage Story-me et GT Orientation de la FPE, pour co-construire, mutualiser et opérationnaliser des actions concrètes au départ des écoles, ancrées dans leurs objectifs, et mise en lien avec tous les acteurs : antennes locales, CDM, etc.* – *Initiative de co-construction des secteurs Agoria, Essenscia, CCW, Fevia autour des métiers porteurs/STEM, prenant le plan de relance comme point d'appui*
6 **Accès à des services d'orientation indépendants** des intérêts des entreprises et neutres par rapport à tous les opérateurs de formation	▪ Conseils d'orientation et information fréquemment confiés aux opérateurs de formation eux-mêmes dans un contexte où tant les règles de financement que la « pénurie d'apprenants » incitent les opérateurs à « conserver les apprenants » : ceci est considéré comme un biais majeur par une partie importante des acteurs rencontrés ▪ Cité des métiers avec détachés poursuit l'objectif de neutralité mais avis partagés sur leur efficacité (et manque de détachés pour couvrir la demande) ▪ Centres d'information et d'orientation des universités et hautes écoles en FWB (p.ex., CIO, SOU, Infor-études) considérés comme relais de qualité dans la transition secondaire-supérieur
7 Conseils d'orientation réalisés par des **spécialistes formés, qualifiés et outillés,** accessibles aux individus quand et où ils en ont besoin via une diversité de canaux	▪ Peu de formations spécifiques en orientation existantes en FWB ▪ Compétences en orientation des personnes en charge fortement hétérogènes et jugées insuffisantes par une partie des acteurs de l'orientation ▪ Qualité du service des CPMS fortement hétérogène ▪ Orientation confiée en grande partie à des professionnels dont ce n'est pas le métier principal ▪ À plusieurs endroits, outillage absent, rudimentaire, hétérogène et/ou obsolète des conseillers en orientation ▪ Connaissance limitée de la réalité du monde du travail dans l'enseignement alors que dans le cadre de l'approche orientante, les enseignants feront partie des « spécialistes formés, qualifiés et outillés » ▪ Rôle d'Infor-Jeunes comme « formateurs d'informateurs » - collaborant notamment avec l'EFP et la Cité des Métiers

1. Avant implémentation des réformes en projets

Source : Entretiens individuels et groupes de discussion avec acteurs concernés entre mai et juillet 2022

B. Zoom – Ecosystème d'opérateurs de services d'orientation facilement compréhensible, navigable et accessible

Plus de 25 types d'organismes assurent des services d'orientation et d'accompagnement vers la formation, l'enseignement et l'emploi

NON-EXHAUSTIF

Information et promotion des métiers et formations	Orientation et/ou accompagnement vers la formation	Orientation et/ou accompagnement vers l'emploi	Accompagnement psycho-social
la cité des Métiers, aptaskil, Centre de compétence forem business, IFAPME, Centre de compétence forem pigments, *Centre de références STEM*, Centre de compétence forem cepegra, Centre de compétence forem tourisme, technofutur TIC, Centre de compétence forem construform, IFAPME, EPICURIS, Centre de compétence forem secteurs verts, technobel, TECHNIFUTUR, technocité, Wan, AUTOFORM, Centre de compétence forem formalim, FOREM Formation, Polygone Eau, TECHNOcampus	forem, IFAPME		
	CPEONS, WALLONIE-BRUXELLES ENSEIGNEMENT, ARES, FELSI, Cefa, epS, *Etablissements d'enseignement secondaire de plein exercice, ordinaire et spécialisé; Universités et Hautes Ecoles*	*Administration générale de l'Aide à la jeunesse (AGAJ)*, *Missions locales d'insertion socio-professionnelle*, *OISP*, WXYZ, la maison de l'emploi	PMS, CISP, *CEFISPA*
Cité des métiers Bxl, *Pôle Formation-Emploi (PFE)*, *Centre de références STEM*, Digitalcity.brussels, beezy.brussels, BRC CDR, horeca forma	BRUXELLES FORMATION, sfpme, efp		
Le carrefour des métiers			

> « Il y a une multitude d'acteurs qui font de l'orientation. Dans un sens, c'est une richesse et il ne faudrait surtout pas tout réduire à un seul acteur mais il faut avouer que, pour les élèves et leur famille, c'est très difficile de s'y retrouver » - ancien enseignant

> « La porte d'entrée ce sont les Carrefours et Cités des Métiers, mais il faut d'abord les connaître » - représentant dispositif en orientation

Source : Recherche documentaire | Portails des différents acteurs

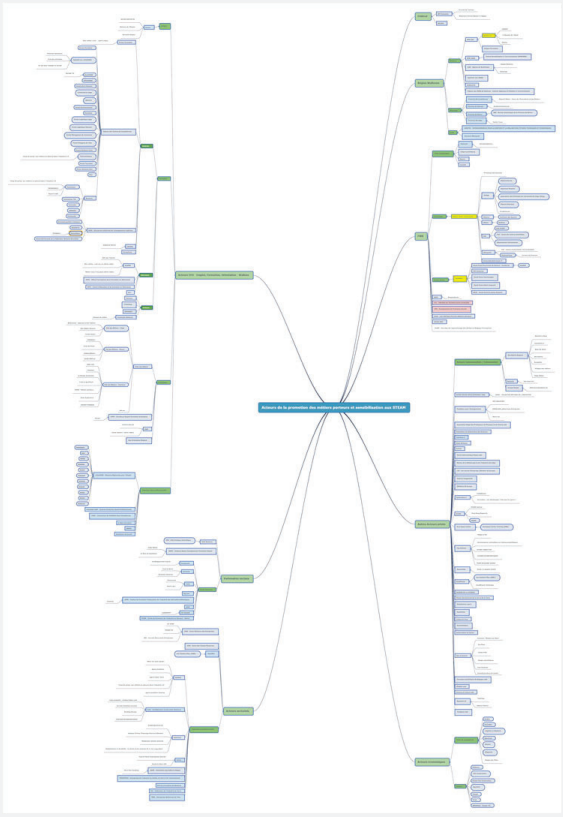
B. Zoom – Cartographie des acteurs de promotion des métiers porteurs et sensibilisation aux STEAM

8 catégories:

- Acteurs EFO
- Fédéral
- Région wallonne
- FWB
- Partenaires sociaux
- Acteurs sectoriels
- Acteurs économiques
- Autres acteurs privés

230+

initiatives / acteurs recensés



Source : UWE, *Mapping STEM*, février 2021

B. En Communauté germanophone, l'Office de l'Emploi (ADG) est en charge de l'orientation et propose plusieurs initiatives à succès

L'Office de l'emploi ADG offre des informations et outils pour une orientation professionnelle réussie

Le site internet de l'Office de l'Emploi dispose d'une section dédiée à l'orientation professionnelle

Celle-ci s'adresse aux apprenants, aux chercheurs d'emploi, aux personnes en reconversion professionnelle, employeurs et également aux parents

Le site internet rassemble des informations relatives à :

- **Emploi:** les métiers, carrières, films professionnels, comment réussir son entretien d'embauche
- **Formation** : éducation, formations et modalités de celles-ci (p.ex., cours du soir, etc.) et mobilité (études à l'étranger)
- **Rôle des parents** : carrière, rôle dans l'orientation, devenir enseignant, etc.
- **Carrière** : Conseils d'orientation, orientation dans d'autres communautés, etc.

Brochures disponibles et téléchargeables

Un site internet rassemblant de nombreuses informations

Section dédiée aux décrocheurs scolaires

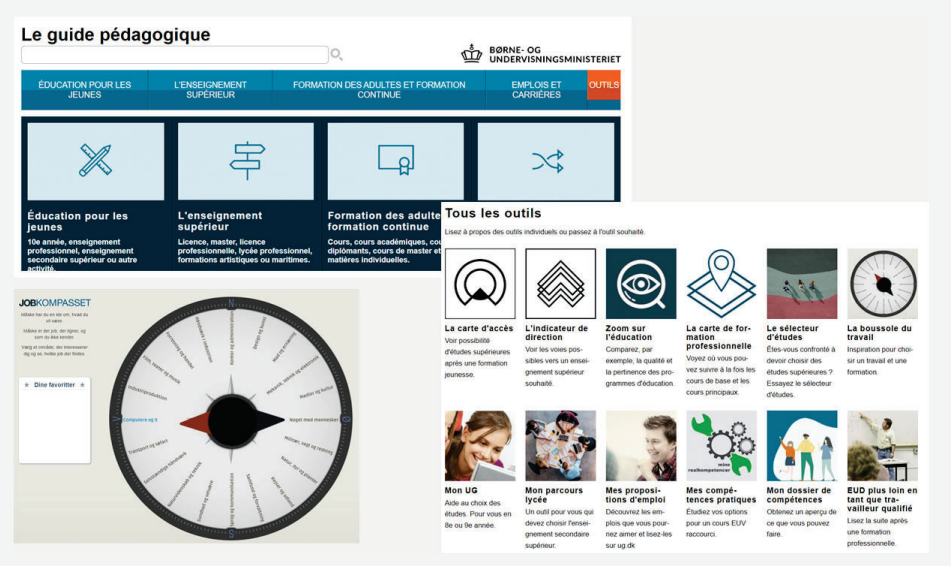
Source : Entretiens bilatéraux | Analyse du site internet ADG – orientation professionnelle

B. Au Danemark, il existe un guichet unique rassemblant informations et outils pour aider les jeunes et adultes à faire des choix informés et positifs

Le site internet danois UG est un guichet unique de qualité

Le site web danois UddannelsesGuiden (www.ug.dk) est un exemple de **guichet unique** qui :

- Rassemble des **informations** sur les **différentes options d'éducation**, la **structure du marché** du travail danois et le **rôle** des **industries** et des **entreprises**
- **Propose plusieurs outils** dont "Job Compasset", permettant aux personnes de **s'informer** sur les différents **secteurs** de **l'économie**, les différentes **professions** au sein des secteurs, etc.
- Comprend pour chaque profession une **description des activités** quotidiennes, le **revenu moyen**, les **outils** ou **l'équipement utilisés**, et même les **perspectives** de la profession
- Donne accès à des **conseils** par **chat**, **téléphone** ou **courriel**



Source : OCDE, « *Adult Learning Systems* », 2019 | UG, « *The Education Guide – analyse de site internet* », 2021

5

B. Zoom – Collaboration et coordination effective des acteurs de l'écosystème pour assurer l'efficacité, l'efficience et cohérence de l'offre d'orientation –

L'écosystème actuel demeure morcelé

« *Il y a une multitude d'acteurs actifs dans l'orientation mais chacun continue de travailler principalement dans son coin* » - acteur de l'orientation

«*Tous les opérateurs parlent d'orientation et font quelque chose de différent sans qu'il n'y ait aucune consistance* » - acteur de l'orientation

« *Au niveau du pouvoir régulateur, on a pu apercevoir qu'il n'y avait pas de service de l'orientation* » - membre d'un pouvoir régulateur

« *Avant la création de l'OTLAV, il n'y avait aucun forum de coordination des différents acteurs et niveau de pouvoir ; c'est déjà un progrès mais cela reste très limité et ne concerne que le niveau central* » - *acteur de l'orientation*

« *Je me suis renseignée auprès d'un Carrefour Métiers qui m'a inscrite dans une formation mais au Forem, je devais d'abord avoir suivi une autre formation, ils n'étaient pas assez informés* » - apprenant en formation professionnelle

« *Il existe une grande variété dans la façon dont les écoles abordent l'orientation, c'est principalement dû aux CPMS* » - accompagnateur en orientation

« *Le nerf de la guerre, c'est l'usage des ressources. On a beaucoup de ressources mais on ne sait pas toujours qui fait quoi, on n'a pas de suivi, pas de rapport d'activités*» - membre d'un pouvoir régulateur

Source : Entretiens individuels et groupes de discussion avec acteurs concernés entre mai et juillet 2022

6

B. Zoom – Accès à des services d'orientation indépendants des intérêts des entreprises et neutres par rapport à tous les opérateurs de formation –

Les modes actuels de financement des opérateurs induisent un biais d'orientation

« *Aujourd'hui, le principal défi de chaque opérateur de formation professionnelle est d'attirer assez d'apprenants pour conserver son budget : aucun opérateur n'a donc intérêt à orienter vers ses 'concurrents'* » - opérateur de formation

« *Le Forem est juge et partie dans l'orientation : il oriente d'abord vers ses formations puis seulement vers celle des autres opérateurs* » - acteur de l'orientation

« *Il existe un cercle vicieux avec les directeurs d'écoles qui ne veulent pas fermer d'options obsolètes pour ne pas perdre d'élèves et ainsi perdre du financement* » - ancien enseignant en alternance

« *L'orientation aujourd'hui est influencée par ce qui est disponible dans l'école et moins par ce qui est dans l'intérêt de l'étudiant* » - dirigeant fondation

« *Les centres PMS sont plus indépendants mais ils restent associés à leurs écoles et cela induit nécessairement un biais* » - directeur d'établissement

« *Certains conseillers connaissent mieux certains opérateurs ce qui génère un biais par défaut* » - représentant dispositif régional en orientation

Source : Entretiens individuels et groupes de discussion avec acteurs concernés entre mai et juillet 2022

B. Zoom – Accès à des services d'orientation indépendants des intérêts des entreprises et neutres par rapport à tous les opérateurs de formation (1/3)

6

Contexte: Seuls ~37% des élèves du qualifiant étudient dans un établissement coopérant avec un CEFA

Nombre total

Répartition des apprenants et des établissements coopérants avec un CEFA par bassin pour l'année scolaire 2020-2021

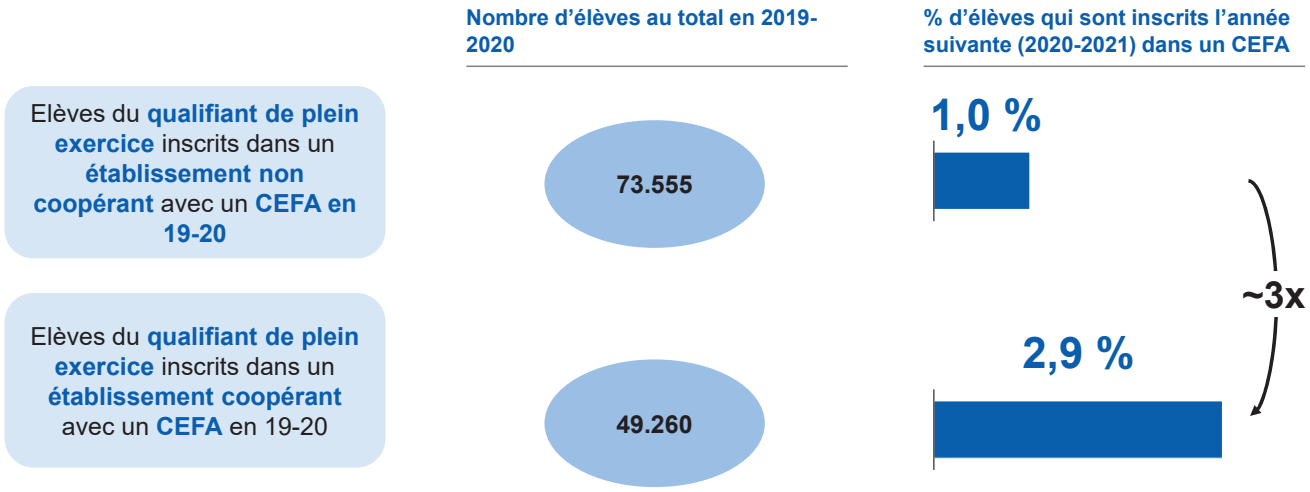
Bassin	Nombre d'établissements sièges CEFA	Nombre d'établissements de plein exercice coopérants avec un CEFA	% d'établissement avec un CEFA en part du total d'établissements organisant du qualifiant	Proportion d'élèves du qualifiant au sein d'un établissement coopérant avec un CEFA
Liège	6	19	41 %	41 %
Luxembourg	6	11	30 %	58 %
Namur-Dinant	5	18	38 %	33 %
Bruxelles	5	6	8 %	10 %
Tournai	5	14	37 %	44 %
Charleroi	5	20	40 %	54 %
Mons	5	15	37 %	46 %
Nivelles	2	6	24 %	25 %
Verviers	2	6	30 %	47 %
Huy-Waremme	2	3	19 %	32 %
Total	**43**	**118**	30 %	37 %

Source : Base de données Stat Élèves pour l'année scolaire 2020-2021

B. Zoom – Accès à des services d'orientation indépendants des intérêts des entreprises et neutres par rapport à tous les opérateurs de formation (2/3)

Analyse pour les élèves inscrits dans le secondaire qualifiant de plein exercice en 2019-2020 (suivi des élèves en 2020-2021)

Les élèves du qualifiant de plein exercice qui étudient dans un établissement coopérant avec un CEFA ont ~3 fois plus de chance de transférer dans l'alternance d'une année à l'autre

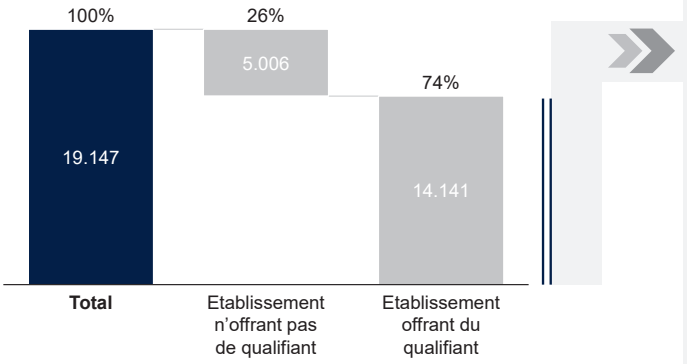


Source : Base de données Stat Élèves pour les années scolaire 2019-2020 et 2020-2021; OQMT (coopération CEFA-établissement)

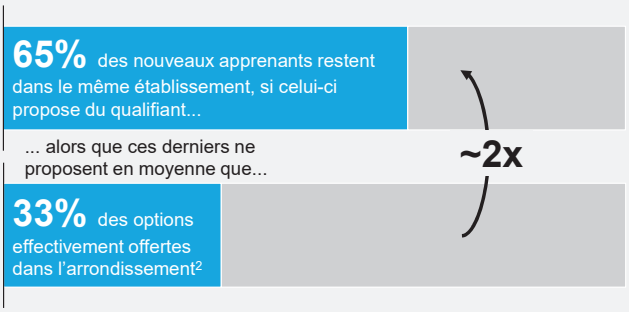
B. Zoom – Accès à des services d'orientation indépendants des intérêts des entreprises et neutres par rapport à tous les opérateurs de formation (3/3)

Alors que les établissements du qualifiant n'offrent en moyenne que 33% des OBG, ils orientent leurs élèves en interne pour ~65% des cas (soit X2)

Répartition des apprenants entrant dans l'enseignement qualifiant en 3e et 4e années du secondaire, en fonction de leur établissement d'origine[1]



Description de l'effet de l'établissement précédant l'entrée dans le qualifiant quant à l'orientation vers les OBG



Conclusion

En moyenne, un établissement secondaire n'offre que 33% des OBG disponibles dans le bassin

Pourtant, 65% des élèves provenant d'établissements qui proposent du qualifiant restent dans ce même établissement

1. Données 2020-2021; l'établissement d'origine correspond à l'établissement de l'élève en 2019-2020
2. Pondéré par le nombre d'élève dans chaque occurrence d'OBG

Note: Seul les apprenants qui arrivent dans le qualifiant entre les années 3 et 4 sont pris en compte, tout en excluant ceux qui vont vers le technique et artistique de transition

Source : Base de données Stat Élèves pour les années scolaires 2019-2020 et 2020-2021

7

B. Zoom – Accès à l'orientation par des spécialistes formés et qualifiés et outillés pour ceux qui en ont besoin et au moment où ils en ont besoin –

La marge d'amélioration apparaît grande

« *Aujourd'hui, en Wallonie comme à Bruxelles, il n'y a quasi pas de 'professionnels de l'orientation' au sens de personnes qui ont été formées spécifiquement à ce métier* » - représentant entité fédérée

« *Il y a trop peu de personnes qui ne font* ***que*** ***de l'orientation***» - accompagnateur en orientation

« *L'orientation vers la formation est souvent réalisée par des gens qui n'ont qu'une connaissance partielle voir erronée de la réalité du marché du travail* » - représentante dispositif en orientation

« *On a au final très peu d'outils de haute qualité pour aider à bien orienter : le niveau des outils existants est généralement très bas avec des acteurs qui bien souvent bricolent* » - représentant dispositif en orientation

« *Beaucoup d'enseignants sont convaincus de l'approche orientante, mais n'ont aucune idée de comment informer les jeunes vers des portails de l'orientation* » - accompagnateur en orientation

« *Certains professeurs n'ont jamais mis les pieds dans une entreprise et c'est eux qui orientent nos jeunes* » - représentante de fonds sectoriels

« *On essaie de former les enseignants à orienter mais la plupart ne sait pas ce qu'est l'approche orientante* » - accompagnatrice en orientation

Source : Entretiens individuels et groupes de discussion avec acteurs concernés entre mai et juillet 2022

B. A l'heure actuelle[1], les pratiques d'orientation en Wallonie et en RBC/Cocof ne correspondent pas aux «bonnes pratiques» identifiées à l'international (3/4)

Services et activités d'orientation

SITUATION ACTUELLE AVANT IMPLÉMENTATION DU PACTE POUR UN ENSEIGNEMENT D'EXCELLENCE ET DES INITIATIVES RÉGIONALES EN COURS

SUR BASE D'ENTRETIENS AVEC LES ACTEURS DE TERRAIN

CONSTATS SIMPLIFIÉS: LA RÉALITÉ DE TERRAIN EST FORTEMENT HÉTÉROGÈNE

Dimension	Situation actuelle/historique en FWB, Wallonie et RBC/COCOF
8 **Accès à l'information complète** et intégrée, **navigable et ergonomique** (p.ex., portail digital). **Accès à des outils de service d'orientation de qualité** (p.ex., outil d'auto-évaluation)	▪ Informations dispersées sur une multitude de portails, sites internet et acteurs ▪ Sites internet non-ergonomiques, recherche par mots-clés inadéquats ▪ Données lacunaires ou non mises à jour ▪ Absence d'outils de service d'orientation de qualité à disposition des individus ▪ Manque de collaboration dans le développement d'outils de qualité et répondant à des critères de neutralité
9 Développement des **compétences** pour préparer les individus dans la **connaissance** de **soi**, **l'apprentissage** à s'orienter, la **connaissance** des possibles, **l'aide à la décision** et à la **transition** de leurs parcours professionnels et scolaires	▪ Absence dans le parcours scolaire de modules pour apprendre à s'orienter ▪ Existence de certaines initiatives pilote / ponctuelles à portée limitée telle que StoryMe (sur base volontaire uniquement) ▪ Formation professionnelle focalisée sur l'apprentissage d'un métier et moins sur les compétences d'orientation ▪ Module de Formation Individualisé (MFI) aux CEFA peu utilisés ▪ Approche orientante prévue dans le Pacte pour un Enseignement d'Excellence ▪ Initiative Story-Me – version pilote de l'approche orientante financé par le privé et lancé au sein de 12 établissements bruxellois (https://www.story-me.be/)

1. Avant implémentation des réformes en projets

Source : Entretiens individuels et groupes de discussion avec acteurs concernés entre mai et juillet 2022

B. Zoom – Accès à l'information complète et intégrée, navigable et ergonomique (1/2)

Il existe de nombreux sites qui offrent des informations dispersées et fragmentées sur les formations et les parcours professionnels et qui sont peu ergonomiques

NON-EXHAUSTIF

CFWB

- Le site « Mon école, mon métier » https://monecolemonmetier.cfwb.be de la DGEO
- Le site « Ton métier en main » www.tonmetierenmain.com de la Chambre Enseignement du Luxembourg belge
- Le site « Ma qualification mon métier » www.maqualificationmonmetier.be de la Chambre enseignement de Verviers
- Le site « Mes études.be » https://www.mesetudes.be/ de l'ARES
- Pôle académique de Bruxelles : https://www.poleacabruxelles.be
- Pôle académique hainuyer : https://www.polehainuyer.be
- Pôle académique Liège-Luxembourg : https://www.poleliegelux.be
- Pôle académique de Louvain : http://polelouvain.be
- Pôle académique de Namur : https://www.poledenamur.be
- Le site « Girls day, Boys day : http://www.egalite.cfwb.be de la direction Egalité des chances de la FWB
- Site de l'enseignement obligatoire actuellement en construction

Wallonie

- Le site de la Cité des métiers de Charleroi http://www.cdmcharleroi.be
- Le site de la Cité des métiers de Namur https://www.cdmnamur.be
- Le site de la Cité des métiers de Liège (en (re)construction)
- La rubrique « Horizon emploi » sur le site du FOREM www.leforem.be/HE/former/horizonsemploi-index.html
- La rubrique « FORMAPass » sur le site du FOREM www.leforem.be/FORMAPass/catalogue-des-formations-insertions.html
- Le site Humanitech : http://www.humanitech.be/enseignement/humanitech
- Centres de compétences et CTA (p.ex, https://www.alimento.be/index.php/fr/chercher-une-formation)

Bruxelles

- Le site de la Cité des métiers de Bruxelles https://www.citedesmetiers.brussels/fr
- Le site IMT-B, développé par ACTIRIS, http://imtb.actiris.be/
- Le site « Dorifor » développé par Bruxelles Formation, http://www.dorifor.be/
- Site internet de la Cité des Métiers Bruxelles rassemblant l'ensemble des sites internet relatifs à l'orientation, les métiers, les formations etc. https://www.symbaloo.com/mix/test-ceul

Associatives/ Associations professionnelles

- Le site du SIEP http://www.siep.be
- Le Site du centre de documentation et d'information sur les études et professions (le CIEDEP) https://cediep.be/infosetudes/services-belges-dinformation/
- Le Site « Je construis mon avenir » https://jeconstruismonavenir.be de la Confédération construction wallonne.
- Le site « World skills Belgium » http://www.worldskillsbelgium.be/fr/
- Le site DIORES (Dispositif Orientation Enseignement Supérieur) https://www.diores.be/projet

Autre

- Le site de l'Office Francophone de la Formation en Alternance (OFFA) https://www.formationalternance.be/home.html
- Orientation.be https://orientation.be/
- Entr'Apprendre https://entrapprendre.be/

> « *Il n'existe pas un seul endroit / site internet qui recense les métiers, les entreprises qui recrutent pour ces métiers, les rémunérations, les centres qui proposent la formation, etc.*» - accompagnatrice en orientation

Source : OTLAV, *Recommandations stratégique OTLAV,* Nov 2020 | Entretiens bilatéraux

B. Zoom – Accès à l'information complète et intégrée, navigable et ergonomique (2/2)

Il existe de nombreux sites qui offrent des informations dispersées et fragmentées sur les formations et les parcours professionnels et qui sont peu ergonomiques

ILLUSTRATIF

Site internet Cité des Métiers Bruxelles

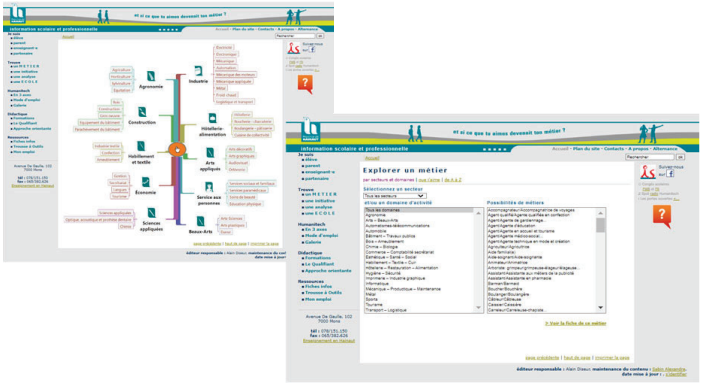
Le site internet de la Cité des Métiers Bruxelles rassemble l'ensemble des sites qui ont attrait et peuvent aider dans l'orientation

Celui-ci est un ensemble de logos sur lesquels il faut cliquer pour être redirigé vers le site de l'organisation en question

Site internet Humanitech

Le site internet Humanitech reprend de nombreuses informations mais il n'existe pas de recherche par mot-clés (celle-ci renvoie vers une recherche Google, pas de fiches formations)

Le site internet ne dispose pas d'un design et d'outils digitaux mis à jour (p.ex., chat bot, gamification, questionnaire interactif, etc.)



Source : Recherche internet | Entretiens bilatéraux

B. A l'heure actuelle[1], les pratiques d'orientation en Wallonie et en RBC/Cocof ne correspondent pas aux «bonnes pratiques» identifiées à l'international (4/4)

Pilotage et ressources

SITUATION ACTUELLE AVANT IMPLÉMENTATION DU PACTE POUR UN ENSEIGNEMENT D'EXCELLENCE ET DES INITIATIVES RÉGIONALES EN COURS — SUR BASE D'ENTRETIENS AVEC LES ACTEURS DE TERRAIN — CONSTATS SIMPLIFIÉS: LA RÉALITÉ DE TERRAIN EST FORTEMENT HÉTÉROGÈNE

Dimension	Situation actuelle/historique en FWB, Wallonie et RBC/COCOF
10 **Disponibilité de ressources dédiées et suffisantes** (financières, humaines et matérielles) afin d'assurer que les services d'orientation puissent communiquer, s'outiller et opérer de manière optimale	▪ Existence de certaines ressources dédiées (Cité des Métiers, CEFO) ou partiellement dédiées (p.ex, CPMS) mais un investissement financier et humain dans l'orientation qui demeure, de manière générale, limité au regard des besoins et des montants investis dans l'enseignement et la formation (voir section IV) ▪ Financement d'initiatives multiples sur des budgets ad hoc / temporaire et/ou de délégation de ressources d'autres acteurs ne permettant pas la mise à l'échelle et/ou la pérennisation
11 **Assurance qualité** et **amélioration continue** des services de l'orientation afin de garantir la qualité et la **mise à jour continue** permettant de **répondre** à l'évolution des **besoins individuels**	▪ De manière générale, pas de mécanisme d'assurance qualité en place pour les activités et services d'orientation
12 **Innovation** des services de l'orientation en particulier la mobilisation **d'outils digitaux** permettant un accès **multicanaux**, une **amélioration de la qualité des services fournis**, augmenter **leur accessibilité et l'efficience**	▪ Inexistence d'un lieu (digital ou physique) de référence en matière de bonnes pratiques, innovations, études de cas internationaux, etc. en Wallonie et En RBC ▪ Existence d'initiatives individuelles ou propres à certains acteurs de l'orientation ▪ Mobilisation des outils digitaux demeurant limitée au regard de ce qui peut être observé dans d'autres systèmes ▪ E-classe, Happi, Portail de l'orientation, etc. sont des initiatives en cours mais manque de clarté sur les complémentarités et synergies entre les outils (voir aussi supra)
13 Mise en place de **services d'orientation individualisés** avec un **suivi** et une **présence accrue** dans les **passages de transition décisifs** des parcours des individus	▪ Service de l'orientation principalement réactifs « en cas de problème » (sur base de résultats scolaires, initiative de l'individu/parents/enseignants, etc.) ▪ Peu de suivi de la part des opérateurs de formation/d'enseignement ▪ Présence accrue des services et activités lors de (a) la transition secondaire – supérieur, (b) à l'inscription des demandeurs d'emploi, (c) lors de licenciement collectifs ▪ Peu de présence pour les personnes licenciées individuellement ou les personnes à la recherche de reconversion professionnelle
14 **Intégration pleine et entière** de **l'orientation** au **pilotage** structurant la possibilité **d'appropriation** et de travail local	▪ Pas de pilotage intégré et impulsion stratégique donnée par un dispositif existant ▪ Orientation menée localement de manière hétérogène sans direction alignée (p.ex., entre régions et communautés)

1. Avant implémentation des réformes en projets

Source : Entretiens individuels et groupes de discussion avec acteurs concernés entre mai et juillet 2022

B. Les faiblesses identifiées en Wallonie et en RBC sont partagées avec d'autres pays

9 problématiques récurrentes dans l'orientation professionnelle des jeunes dans les pays de l'OCDE

Manque de formation des personnes dispensant les conseils d'orientation

Manque de spécialisation des personnes dispensant les conseils d'orientation

Nombre insuffisant de ressources humaines pour la satisfaction des besoins et attentes

Interactions principalement présentielles compliquant le taux de réponse

Manque de ressources / outillage

Absence de liens ténus entre orientation professionnelle et monde du travail

Manque de partage de responsabilités de la part de tout le corps enseignant

Absence d'approches et méthodologies structurées

Manque de suivi de satisfaction et d'audit (pas de récolte de données)

Source : OCDE, *« L'orientation professionnelle »*, 2004

- Le corps enseignant ne **connaît pas suffisamment le monde du travail** et les emplois
- Le corps enseignant a **peu de contacts** avec les **services publics de l'emploi**
- Les **élèves** ont peu/pas d'occasions d'effectuer des **stages d'initiation**
- Les **employeurs** sont rarement **invités à venir parler dans les écoles**
- Les **parents participent peu** aux **programmes d'orientation professionnelle**
- Il n'y a **pas / peu de salons professionnels**

Messages clé : Promotion des métiers et Orientation vers la formation

A **L'orientation et la promotion des métiers comme défi majeur de l'écosystème de formation professionnelle et de l'enseignement qualifiant**

- **L'information / promotion des métiers et l'orientation ressortent toutes deux des activités de diagnostic réalisées comme un des principaux défis** à relever pour le système d'enseignement qualifiant et de formation professionnelle en Wallonie et en RBC, et ce sur plusieurs dimensions :
  - La perception de **l'enseignement qualifiant et des formations qualifiantes** comme **filières de relégation**
  - Des décisions de formation trop **rarement basées sur un choix « bien informé »** d'après le retour des acteurs – cependant en partie nuancé par les résultats des enquêtes en ligne
  - Des métiers **techniques et manuels – métiers « de la main»** - et (dans une moindre mesure) scientifiques, technologiques, ingénierie et mathématiques continuent **à souffrir d'une image négative et / ou genrée dans notre société**
  - Une pénurie d'apprenants, se marquant par la **difficulté d'attirer suffisamment d'apprenants dans les formations qui mènent le plus à un métier porteur d'emploi**, pour laquelle l'amélioration de l'information et de l'orientation des apprenants apparaît comme un des leviers d'action pour adresser cette « pénurie d'apprenants»
- **Spécifique alternance :** Outre les éléments mentionnés ci-dessus, l'information / promotion des métiers et l'orientation constituent **d'autant plus un défi majeur pour l'alternance** étant donné que :
  - Le choix **de l'alternance est encore trop peu souvent le résultat d'un choix informé** tant en ce qui concerne le choix du métier que de l'alternance comme modalité de formation : dû aux préconceptions négatives vis-à-vis de l'alternance, de la concurrence de périmètre entre opérateurs et de l'absence de dispositif d'orientation vers l'alternance « à l'échelle », certains acteurs indiquent qu'il y a peu d'orientation « proactive » de l'enseignement vers l'alternance
  - L'alternance (en particulier en ce qui concerne les CEFA) apparaît comme **la « dernière filière de relégation »** et souffre **d'une image négative auprès des apprenants**, des enseignants, des employeurs et des autres acteurs du système éducatifs
  - Les filières d'alternance et leur potentiel souffrent encore d'un **manque de visibilité et de connaissances** (y compris les conseillers en orientation)

B **Écart par rapport aux bonnes pratiques internationales**

A l'heure actuelle (avant implémentation des réformes en projet), les **pratiques et l'organisation de l'information/promotion des métiers et de l'orientation en Wallonie et en RBC** ne semblent pas, pour la plupart des dimensions, en ligne avec les **« bonnes pratiques » identifiées et recommandées au niveau international**

De plus, les **initiatives prises en matière d'orientation et promotion des métiers** (notamment spécifiques à l'alternance) ont, jusqu'à présent, eu un **impact limité**

C **Initiatives engagées dans la bonne direction**

Plusieurs réformes majeures sont en cours ou en projet tant au niveau de la FWB que des régions (chantier du Pacte, projets portés par **l'OTLAV**) : les sujets de travail et la « **direction** » suivie dans ces réformes sont globalement **les « bons »** au regard des **manquements identifiés** par rapport aux bonnes pratiques
A noter par ailleurs qu'il n'y a pas, à l'heure actuelle, d'initiative majeure spécifique pour développer l'orientation vers l'alternance (au-delà des actions des opérateurs-mêmes)

D **Questionnements sur l'opportunité/la nécessité d'élever le niveau d'ambition et les moyens déployés**

Cependant, plusieurs éléments amènent à se demander si la **dynamique actuelle** sera **suffisante** pour apporter une **amélioration majeure** dans les années à venir par rapport à la situation actuelle : Des **initiatives spécifiques en matière d'orientation vers l'alternance** pourraient-elle faire la différence ? **Ira-t-on assez vite, assez loin ?** Les mesures proposées sont-elles assez **ambitieuses** au regard des défis à relever ? Les **conditions** sont-elles **réunies** pour une **mise en œuvre « au bon niveau »** et « **durable** » des réformes envisagées ? Les moyens déployés sont-ils suffisants pour faire la différence ?

C. Plusieurs réformes importantes sont en cours et en projet, elles ciblent bien les faiblesses actuelles du système

Résumé

I Pacte pour un Enseignement d'Excellence – Chantier n°4 & Réforme CPMS & PEQ

Description

Le chantier n°4 porte sur le « Développement de l'approche éducative de l'orientation »

Il est composé de quatre axes stratégiques :

1. Clarifier le cadre général de référence
2. Développer la capacité à s'orienter tout au long de la vie
3. Favoriser l'accessibilité aux services et dispositifs de l'orientation
4. Elaborer les mécanismes de coordination et la coopération entre acteurs de l'orientation
5. Nouveau Parcours de l'Enseignement Qualifiant : 4ème année secondaire comme année orientante (PEQ)

II Le dispositif de l'OTLAV

Le dispositif OTLAV a été mis en place en décembre 2020 par les 4 gouvernements[1] et poursuit 4 objectifs:

1. Assurer une meilleure visibilité de l'orientation
2. Assurer une offre de service en orientation, reposant sur un socle commun avec une gouvernance commune
3. Formaliser le dispositif d'orientation tout au long de la vie dans des textes légaux et règlementaires
4. Assurer une montée en puissance quantitative et qualitative de l'offre en orientation via le dépôt d'un portefeuille de projets dans le cadre de la programmation FSE + '21-'27.

Ces réformes se traduisent en quelques projets concrets

Initiatives en cours/ prévues

Détails aux pages suivantes

- Le Portail de l'Orientation
- Cadastre des outils et activités d'orientation
- Délégué(e) de l'orientation
- Nouveau référentiel du tronc commun – apprendre à s'orienter
- Carnet de bord
- Réforme des CPMS
- Coordination et mise en réseau des acteurs
- Le Portail Coupole
- Centre de ressources, de recherche et développement
- Réseau Cité des métiers
- Charte éthique de collaboration entre partenaires du dispositif
- Cadastre de l'OTLAV

1. FWB, Wallonie, RBC et COCOF

Source : Pacte pour un Enseignement d'Excellence, *Note générale-Chantier 4 : Développer l'approche éducative de l'orientation,* Février 2020 | OTLAV, « *Dispositif d'orientation tout au long de la vie* », décembre 2020

C. I. Le Pacte pour un Enseignement d'Excellence – Chantier n°4 (1/3)

Principales initiatives en cours/prévues		Bonnes pratiques associées
Le Portail de l'Orientation	• Source **d'informations coordonnées**, **mises à jour** et **articulées** aux **réalités du marché de l'emploi** • Informations de qualité, **accessibles** • Porte sur toutes les filières d'enseignement de **qualification** et de transition, de **formation professionnelle**, d'études **supérieures** et sur les **métiers**	Information progressive et extensive Information complète Spécialistes outillés Collaboration Innovation
Cadastre des outils et activités d'orientation	Objectif : • **Informer les acteurs de l'orientation sur les outils et les activités disponibles** • Développer une **orientation positive** des jeunes en obligation scolaire, tout au long de leur **parcours scolaire**	Ecosystème Spécialistes outillés
Délégué(e) de l'orientation	Rôle du délégué : ▪ **Dispenser l'information** et la **documentation** sur les métiers, les études et les formations, ▪ **Fournir les premiers conseils** afin de choisir les informations pertinentes en fonction d'un projet existant ou d'un bilan de compétences, ▪ **Fournir une aide à l'organisation et à la mise en œuvre du domaine 8** (voir nouveau référentiel du tronc commun – apprendre à s'orienter) ▪ **Guider** (avec le conseiller CPMS), vers les **structures externes** spécialisées	Spécialistes outillés Ecosystème Personnalisé

Source : Pacte pour un Enseignement d'Excellence, Avis n°3 du Groupe Central, 2017 | Chantier n°4 du Pacte, *Note technique du Cadastre,* 2020 | Chantier n°4 du Pacte, *Note technique du délégué de l'orientation*, 2020 | Pacte pour un Enseignement d'Excellence – FWB, *Référentiel des compétences initiales*, juillet 2020 | Chantier 4 – Orientation, *Note d'orientation, Chantier 04 – Orientation positive -Projet 02 Généraliser l'approche éducative de l'orientation en s'inspirant de l'approche orientante, Sous-projet 01 – Soutenir la prise en compte de la stratégie relative à l' « orientation » dans les plans de pilotage/contrats d'objectifs des établissements*, 26 février 2021 | Chantier n°4 du Pacte, *Note technique Proposition des contenus et fonctionnalités du portail d'information sur l'orientation et plan de travail*, 2021 | Entretiens individuels et groupes de discussion avec acteurs concernés entre mai et juillet 2022

C. I. Le Pacte pour un Enseignement d'Excellence – Chantier n°4 (2/3)

Principales initiatives en cours / prévues		Bonnes pratiques associées
Nouveau référentiel du tronc commun – apprendre à s'orienter	Domaine apprendre à s'orienter comprenant : ▪ Se **connaître soi-même** et s'ouvrir aux autres pour apprendre à poser des choix ; ▪ **Apprendre à apprendre**; ▪ Développer une **pensée critique** et complexe; ▪ Développer la **créativité** et **l'esprit d'entreprendre**; ▪ Découvrir le **monde scolaire**, la diversité des **filières** et des **options** qui s'ouvrent après le Tronc commun et mieux connaître le monde des **activités professionnelles** ; ▪ Développer des **projets personnels** et **professionnels** : anticiper et **poser des choix**	Compétences des individus
Carnet de bord	**Document personnel** de l'élève, élaboré par l'élève en tant **qu'acteur** de **son apprentissage** et de son orientation Il comprend trois sections: 1. **Collecter des observations** sur son vécu et sur soi-même 2. **Prendre du recul** sur soi-même, s'analyser pour apprendre à se connaître 3. **Elaborer** son / ses **projet**(s), de **formation**, **d'études** et de **vie**	Compétences des individus Information complète

Source : Pacte pour un Enseignement d'Excellence, Avis n°3 du Groupe Central, 2017 | Chantier n°4 du Pacte, *Note technique du Cadastre,* 2020 | Chantier n°4 du Pacte, *Note technique du délégué de l'orientation*, 2020 | Pacte pour un Enseignement d'Excellence – FWB, *Référentiel des compétences initiales*, juillet 2020 | Chantier 4 – Orientation, *Note d'orientation, Chantier 04 – Orientation positive -Projet 02 Généraliser l'approche éducative de l'orientation en s'inspirant de l'approche orientante, Sous-projet 01 – Soutenir la prise en compte de la stratégie relative à l' « orientation » dans les plans de pilotage/contrats d'objectifs des établissements*, 26 février 2021 | Chantier n°4 du Pacte, *Note technique Proposition des contenus et fonctionnalités du portail d'information sur l'orientation et plan de travail*, 2021 | Entretiens individuels et groupes de discussion avec acteurs concernés entre mai et juillet 2022

C. I. Le Pacte pour un Enseignement d'Excellence – Chantier n°4 (3/3)

Principales initiatives en cours/prévues		Bonnes pratiques associées
Réforme des CPMS	**Nouveau décret** CPMS souligne trois missions : 1. **Contribuer** à promouvoir les conditions favorisant la **confiance en soi**, le **bien-être**, développement de soi et **rôle de citoyen** autonome et responsable 2. Contribuer au **processus éducatif** de l'élève 3. **Soutenir** l'élève dans la **construction positive de son projet de vie** personnel, scolaire, professionnel et de son insertion socio-professionnelle dans une optique **d'orientation tout au long de la vie**	Spécialistes outillés Innovation Ressources Personnalisé
Nouveau parcours de l'enseignement qualifiant	Le PEQ prévoit de débuter le **processus de qualification dès la 4ème année** mais elle reste une **année d'orientation** pendant laquelle **l'élève** a la **possibilité de confirmer**, **d'affiner** ou de **modifier son choix d'option** que ce soit **en cours d'année** ou **au terme de celle-ci**, dans le respect de la règlementation et moyennant, le cas échéant, l'accord du conseil d'admission *Voir annexe pour description du PEQ*	Activités & expériences Information progressive et extensive

Source : Pacte pour un Enseignement d'Excellence, Avis n°3 du Groupe Central, pp. 263-275, 2017 | Entretiens individuels et groupes de discussion avec acteurs concernés entre mai et juillet 2022

C. II. Le dispositif de l'OTLAV (1/2)

Principales initiatives en cours/prévues		Bonnes pratiques associées
Coordination et mise en réseau des acteurs	Objectif de l'OTLAV : • **Coordination** de l'offre d'orientation • Structure et **coordination** des **initiatives** • **Implémentation** d'un **espace de dialogue** et de **concertation** pour la mise en réseau	Collaboration
Portail Coupole	**Portail digital commun** sur l'orientation : • **Porte d'entrée virtuelle** du Réseau Cité des Métiers • **Informations complètes** de **qualité** sur les métiers (d'avenir), études (et filières) et formations • **Visibilité** et **lisibilité** auprès du public • **Hébergé** par le **Forem**	Information progressive et extensive Collaboration Information complète Innovation Spécialistes outillés
Centre de ressources, de recherche et développement	Centre de **ressources**, de **recherche** et **développement** avec les missions suivantes : • **Veille**, **formation**, **information**, **innovation**, **partage d'outils** et de pratiques • **Développement** de la **complémentarité** inter-institutionnelle, de **partenariats** avec les universités • **Valorisation** d'une **culture commune** et d'une culture métier Potentiellement accueilli chez FormaForm	Spécialistes outillés Innovation Collaboration Ressources Assurance qualité

Source : OTLAV, *« Dispositif d'orientation tout au long de la vie »*, décembre 2020 ; Entretiens individuels et groupes de discussion avec acteurs concernés entre mai et juillet 2022

C. II. Le dispositif de l'OTLAV (2/2)

Principales initiatives en cours/prévues		Bonnes pratiques associées
Réseau Cité des métiers	• Composé des **Cités des métiers** et des **CEFO; Porte d'entrée** « centrale » • Lieu **multi partenarial**, ouvert à **tout public** en recherche **d'information et de conseil** en matière d'offres d'enseignement et de formation, d'opportunités d'emploi, de sensibilisation à la création d'activités, pour la construction des projets scolaires et professionnels • Objectif : **l'insertion socio-professionnelle** de tous les citoyens • **6,6 millions d'euros ont été débloqués en Wallonie** pour le projet Cité des Métiers qui sera opérationnel d'ici la fin de la législature	Collaboration Ecosystème Information complète Activités & expériences
Charte éthique de collaboration entre partenaires du dispositif	• Objectif : **fédérer l'ensemble** des **partenaires** de l'orientation • Apporter : **cohérence** dans l'offre de service, de la **fluidité** dans les parcours des bénéficiaires et **avancer ensemble** dans une **direction commune** • Repose sur **7 valeurs collaboratives**: intérêt des bénéficiaires, coopération, efficacité, solidarité et engagement, neutralité, transparence et ouverture d'esprit	Collaboration Indépendance Assurance qualité
Cadastre de l'OTLAV	Élaboration d'un **cadastre facilitant la prise de décision** avec : ▪ **L'identification** de l'ensemble des **acteurs,** des **actions existantes** et leur **classement** selon les objectifs poursuivis ▪ La **représentation** des **actions géographiquement** et dans le **temps** ▪ **L'identification** des **actions manquantes/incomplètes** ▪ **Mise à jour**, **suivi** et **veille** des informations ▪ **Partage** et mise à disposition des **informations** aux partenaires	Ecosystème Collaboration

Source : OTLAV, *« Dispositif d'orientation tout au long de la vie »*, décembre 2020 | Entretiens individuels et groupes de discussion avec acteurs concernés entre mai et juillet 2022

Messages clé : Promotion des métiers et Orientation vers la formation

A **L'orientation et la promotion des métiers comme défi majeur de l'écosystème de formation professionnelle et de l'enseignement qualifiant**

- **L'information / promotion des métiers et l'orientation ressortent toutes deux des activités de diagnostic réalisées comme un des principaux défis** à relever pour le système d'enseignement qualifiant et de formation professionnelle en Wallonie et en RBC, et ce sur plusieurs dimensions :
  - La perception de **l'enseignement qualifiant et des formations qualifiantes** comme **filières de relégation**
  - Des décisions de formation trop **rarement basées sur un choix « bien informé »** d'après le retour des acteurs – cependant en partie nuancé par les résultats des enquêtes en ligne
  - Des métiers **techniques et manuels – métiers « de la main»** - et (dans une moindre mesure) scientifiques, technologiques, ingénierie et mathématiques continuent **à souffrir d'une image négative et / ou genrée dans notre société**
  - Une pénurie d'apprenants, se marquant par la **difficulté d'attirer suffisamment d'apprenants dans les formations qui mènent le plus à un métier porteur d'emploi**, pour laquelle l'amélioration de l'information et de l'orientation des apprenants apparaît comme un des leviers d'action pour adresser cette « pénurie d'apprenants»
- **Spécifique alternance :** Outre les éléments mentionnés ci-dessus, l'information / promotion des métiers et l'orientation constituent **d'autant plus un défi majeur pour l'alternance** étant donné que :
  - Le choix **de l'alternance est encore trop peu souvent le résultat d'un choix informé** tant en ce qui concerne le choix du métier que de l'alternance comme modalité de formation : dû aux préconceptions négatives vis-à-vis de l'alternance, de la concurrence de périmètre entre opérateurs et de l'absence de dispositif d'orientation vers l'alternance « à l'échelle », certains acteurs indiquent qu'il y a peu d'orientation « proactive » de l'enseignement vers l'alternance
  - L'alternance (en particulier en ce qui concerne les CEFA) apparaît comme **la « dernière filière de relégation »** et souffre **d'une image négative auprès des apprenants**, des enseignants, des employeurs et des autres acteurs du système éducatifs
  - Les filières d'alternance et leur potentiel souffrent encore d'un **manque de visibilité et de connaissances** (y compris les conseillers en orientation)

B **Écart par rapport aux bonnes pratiques internationales**

A l'heure actuelle (avant implémentation des réformes en projet), les **pratiques et l'organisation de l'information/promotion des métiers et de l'orientation en Wallonie et en RBC** ne semblent pas, pour la plupart des dimensions, en ligne avec les **« bonnes pratiques » identifiées et recommandées au niveau international**

De plus, les **initiatives prises en matière d'orientation et promotion des métiers** (notamment spécifiques à l'alternance) ont, jusqu'à présent, eu un **impact limité**

C **Initiatives engagées dans la bonne direction**

Plusieurs réformes majeures sont en cours ou en projet tant au niveau de la FWB que des régions (chantier du Pacte, projets portés par **l'OTLAV**) : les sujets de travail et la « **direction** » suivie dans ces réformes sont globalement **les « bons »** au regard des **manquements identifiés** par rapport aux bonnes pratiques
A noter par ailleurs qu'il n'y a pas, à l'heure actuelle, d'initiative majeure spécifique pour développer l'orientation vers l'alternance (au-delà des actions des opérateurs-mêmes)

D **Questionnements sur l'opportunité/la nécessité d'élever le niveau d'ambition et les moyens déployés**

Cependant, plusieurs éléments amènent à se demander si la **dynamique actuelle** sera **suffisante** pour apporter une **amélioration majeure** dans les années à venir par rapport à la situation actuelle : Des **initiatives spécifiques en matière d'orientation vers l'alternance** pourraient-elle faire la différence ? **Ira-t-on assez vite, assez loin ?** Les mesures proposées sont-elles assez **ambitieuses** au regard des défis à relever ? Les **conditions** sont-elles **réunies** pour une **mise en œuvre « au bon niveau »** et « **durable** » des réformes envisagées ? Les moyens déployés sont-ils suffisants pour faire la différence ?

D. Plusieurs éléments amènent à se demander s'il n'est pas nécessaire d'élever le niveau d'ambition et les moyens déployés pour « faire la différence »

Constats spécifiques à l'alternance | **Constats transversaux** | Détail aux pages suivantes

Questionnements par rapport à la dynamique actuelle[1]

Les **filières d'alternance** et leur **potentiel** souffrent encore d'un **manque de visibilité** et de **connaissances** (y compris les conseillers en orientation)

Biais de l'orientation vers l'alternance liés à la **méconnaissance** de l'alternance, son **image négative** et à **l'intérêt de conserver les apprenants** dans les périmètres respectifs des opérateurs

La collaboration entre l'OTLAV et les chantiers du Pacte apparaît comme un point de tension à résoudre ; les 4 gouvernements francophones ne semblent pas 100% alignés sur les priorités et objectifs
Absence **d'organisme pérenne responsable** du pilotage de l'orientation en Wallonie et en RBC

Certains **points d'attention demeurent** quant à la **mise en œuvre** des **initiatives en projet**

Les **ressources engagées pour l'orientation** sont-elles suffisantes et pérennes au regard des besoins et manques observés ?

Les **projets et initiatives** en cours **sont-ils suffisamment ambitieux** pour répondre aux défis, enjeux et besoins identifiés ?

La **promotion des métiers techniques et manuels** demeure limitée alors qu'il s'agit d'un défi majeur

A l'heure actuelle, utilisation limitée du **potentiel des données** pour contribuer à une **meilleure orientation** des apprenants

Biais d'orientation liés aux modes de financement incitant les opérateurs à conserver les parents « dans leur giron »

Opportunités d'action potentielles

i. *Opportunité de **déployer un plan d'action ambitieux** pour promouvoir (l'image de) l'alternance ? - avis nuancé*

ii. Opportunité de mettre en place des **initiatives spécifiques pour favoriser l'orientation vers l'alternance** par les **acteurs de l'enseignement** et de la **formation** ?

iii. Opportunité d'assurer la **cohérence** des **initiatives** et de s'accorder sur une **gouvernance pleinement intégrée** permettant d'avancer « tous ensemble dans la même direction » ?

iv. Opportunité d'**augmenter** la **rapidité** de déploiement des initiatives en cours pour répondre aux défis identifiés ?

v. Opportunité de **consacrer et pérenniser** des **moyens régionaux** et **communautaires plus important aux conseils en orientation ?**

vi. Opportunité **d'augmenter le niveau d'ambition des initiatives en cours et planifiées pour adresser plus en profondeur les faiblesses actuelles ?**

vii. Opportunité de **déployer un plan d'action à grande échelle pour l'information et la promotion des métiers manuels et techniques ?**

viii. Déployer un **outil d'aide à l'orientation** mobilisant le **potentiel** des **données** et des **outils digitaux** (p.ex., l'intelligence artificielle) pour aider à l'orientation des demandeurs d'emploi

*Voir Partie VII. Chapitre 3d. **« Financement » :** opportunité de revoir le mode de financement des opérateurs pour minimiser les biais d'orientation liés à ceux-ci ?*

1. Piste de réflexion additionnelle - s'appuyer davantage sur la mobilité interne des apprenants au sein-même de l'enseignement en systématisant les visites / rencontres entre les élèves du tronc commun, des écoles qualifiantes et des CEFA

Source : Entretiens individuels et groupes de discussion avec acteurs concernés entre mai et juillet 2022

D. i. D'autres pays ont également des campagnes de communication pour promouvoir et faire connaître l'alternance

Campagne	Dates	Description
I ♥ Apprenticeship contract – campaign	22.9.'21 – 17.10.'21	Les apprenants sont invités à **partager** un **article**, **histoire** ou **tout autre élément en lien avec l'alternance** et à **publier** ceci sur les **réseaux sociaux** (Facebook, Instagram, Twitter, LinkedIn et TikTok) avec des hashtags prédéfinis La publication avec le **plus de réactions sera récompensée**
AKTO - #IciCestMaPlace	01.10.'21-présent	AKTO a lancé une **campagne de publication** en **filmant** le **quotidien d'une dizaine d'alternants** afin de capturer leurs moments de joie et de satisfaction professionnels **Objectif**: **Casser les idées reçues** autour de l'alternance aussi bien pour les entreprises que pour les jeunes (2 vidéos sur les idées reçues des apprenants et des entreprises ont été publiées sur YouTube également) La **première campagne** a été **visionnée 8 millions de fois** par les entreprises et **27 millions de fois par des jeunes et leur famille**
Campagnes d'employeurs	N/A	En France, de **nombreux employeurs lancent des campagnes** de **recrutement** d'alternants p.ex., Studi, Carrefour, Safigec, Suez, etc.

Source : Recherche web

Opportunité de **déployer des moyens significatifs** et à **grande échelle** pour un **plan coordonné** entre **régions** et **communautés** pour **informer** et **promouvoir l'alternance comme filière d'excellence ?**

« On dit qu'on veut développer l'alternance mais au final on fait très peu pour la faire connaître et la promouvoir à grande échelle » - fédération sectorielle

« *Plusieurs opérateurs investissent dans l'orientation mais sans communication, ces ressources ne peuvent pas être mobilisées de manière efficiente* » - opérateur de formation

D. i. Des avis divergents des acteurs rencontrés sur l'opportunité de déployer un plan d'action ambitieux pour promouvoir (l'image de) l'alternance

Arguments en faveur du lancement d'un plan d'action commun

Les **filières d'alternance** et leur **potentiel** semblent encore souffrir d'un **manque de visibilité** et de **connaissance**

Les initiatives actuelles sont au niveau de chaque opérateurs

Une **campagne de promotion de l'alternance à grande échelle** en **mobilisant les ressources** de tous les acteurs impliqués pourrait :

- **Augmenter le niveau de connaissance** de l'alternance
- **Améliorer l'image** de l'alternance
- **Répondre aux besoins de main d'œuvre** des employés

« Il y a beaucoup de petites initiatives et de campagnes de communication à gauche et à droite mais aucune n'a la portée qu'elle mérite pour faire véritablement bouger les lignes »

– ancien directeur d'établissement

Scepticisme d'une partie des acteurs sur le potentiel d'un tel plan d'action

Certains acteurs estiment que l'image négative dont souffre l'alternance aujourd'hui tient à des problèmes structurels qu'il faut d'abord résoudre avant de penser à lancer une nouvelle campagne de promotion

« Il y a déjà beaucoup de communication, une publicité supplémentaire ne va rien changer, le problème est structurel, sociétal »

– opérateur de formation

« Tant que l'alternance occupera la place qu'elle occupe dans le parcours scolaire, elle est condamnée à demeurer une filière de relégation, campagne de pub ou pas »

– opérateur de formation

« Tant que l'enseignement n'a pas intérêt à orienter vers l'IFAPME et l'EFP ce n'est pas une campagne de promotion de plus qui fera la différence »

– opérateur de formation

Source : Entretiens individuels et groupes de discussion avec acteurs concernés entre mai et juillet 2022

D. ii. Opportunité de mettre en place des actions pour promouvoir l'orientation vers l'alternance par les autres acteurs ?

RESERVE ET POINT D'ATTENTION - EXEMPLES D'IDÉES POTENTIELLES À INVESTIGUER EN DÉTAILS EN TERMES D'EFFICACITÉ, D'OPPORTUNITÉ ET D'ÉVENTUELS EFFETS NÉGATIFS POTENTIELS - CECI NE CONSTITUE PAS UNE RECOMMANDATION

Rappel des constats

1. **Image négative de filière de relégation –** perception de l'alternance comme « la filière de relégation des filières de relégation»
2. **Méconnaissance de l'alternance et de leur potentiel -** L'alternance et son potentiel sont peu connus des employeurs, des apprenants et des parties prenantes (y compris les conseillers en orientation)
3. **Biais structurel d'orientation –** perception que certains acteurs de l'enseignement et de la formation orientent peu vers l'alternance du fait soit de préconceptions négatives sur l'alternance et son public, soit de concurrence de périmètre

Exemples d'initiatives potentielles pour promouvoir l'orientation vers l'alternance par les acteurs de l'enseignement et de la formation ?

1. **Campagne et plan de communication** à grande échelle à destination des enseignants et professionnels de l'orientation sur le potentiel et les mérites de la formation en alternance
2. **Déploiement de ressources spécifiques** (conseillers en orientation) **indépendantes** visant à promouvoir l'orientation vers l'alternance dans les établissements scolaires (p.ex, visites et immersions des élèves dans les écoles qualifiantes et les CEFA)
3. **Obligation / incitants pour l'ensemble des établissements secondaire** organisant du qualifiant d'offrir également leurs OBG en alternance (généralisation des CEFA à l'ensemble des établissements)
4. **Fixation d'objectifs spécifiques** d'orientation vers l'alternance à destination des autres acteurs de l'enseignement de la formation et de l'alternance (p.ex, objectifs d'orientation vers l'alternance pour les offices régionaux de l'emploi, les acteurs de l'orientation)
5. **Incitants financiers** (p.ex, primes) à l'orientation vers l'alternance à destination des acteurs de l'orientation
6. **Approche d'accrochage motivationnel** avec développement de la confiance en soi et des savoir-être, découvertes métiers, mise en projet au sein d'établissements scolaires permettant un choix éclairé, positif et à terme, une diminution du taux d'attrition (p.ex, Story-Me)
7. *Voir Partie VII. Chapitre 3d.* ***« Financement »*** **:** opportunité de changer plus fondamentalement les moyens de financement des opérateurs de formation

Contre-argument principal : ces différentes mesures pourraient induire des biais d'orientation vers l'alternance pour des jeunes à qui elle ne convient pas (voir « réserve » ci-dessus)

Source : Entretiens individuels et groupes de discussion avec acteurs concernés entre mai et juillet 2022

D. iii. La collaboration entre l'OTLAV et les chantiers du Pacte apparaît comme un point « de tension »

Éléments communs aux deux plateformes

Point de douleur identifié

La collaboration entre les chantiers du Pacte (en particulier le Chantier n°4) et le dispositif de l'OTLAV apparaît sous-optimale

- « L'OTLAV et le chantier du Pacte, bien qu'ils partagent largement les mêmes objectifs sur papier, avancent globalement chacun de leur côté
- « Il est difficile de travailler ensemble, c'est lourd et fastidieux
- « Les mêmes initiatives sont développées en parallèle alors qu'elles pourraient être la continuité les unes des autres
- « Le Chantier du Pacte a sa gouvernance propre à l'enseignement qui est très cadrée et où on ne retrouve pas les acteurs régionaux . C'est compréhensible mais cela rend très difficile de travailler ensemble: ne pourrait-on pas imaginer une gouvernance spécifique commune ?
- « Les régions ont beaucoup d'outils et d'expertise à amener dans l'enseignement mais à ce stade, on ne va pas dans cette direction (au-delà des Cités des Métiers)

Exemple – Deux portails sont actuellement en projet avec globalement les mêmes objectifs, contenus et cibles

	Portail de l'Orientation	Portail Coupole
Objectif	Permettre à la FWB de disposer d'une source **d'informations coordonnées, mises à jour et articulées aux réalités du marché de l'emploi,** …	…Mise à disposition de tous les citoyens d'une **information coordonnée, mise à jour et articulée aux réalités du marché de l'emploi** ainsi que des outils d'orientation …
Utilisateurs	**Élèves** **Parents** **Professionnels de l'orientation** (y compris enseignants) Partenaires de la formation et de l'emploi	**Élèves** **Parents** **Professionnels de l'orientation**(y compris enseignants), de l'éducation et de la formation Travailleurs Chercheurs d'emploi
Contenu	▪ **L'information sur les options, les études et les formations** ▪ **L'information sur les métiers** ▪ Les **outils** et le processus d'orientation ▪ Le partage de bonnes pratiques et la **mise en réseau**	▪ **Une information complète, rigoureuse et mise à jour** ▪ Tchat bot, **mise en relation** pendant les heures d'ouverture, etc. ▪ **Outils d'orientation** (tests, jeux, etc.) ▪ Répertoire de l'ensemble des services et actions d'orientation de la Wallonie et de la RBC, disponibles pour tous les publics

La création d'une **gouvernance commune** et intégrée permettant d'avancer « **tous ensemble dans la même direction** » apparaît comme une **condition importante** pour assurer un **succès des mesures d'amélioration** en projet et une cohérence des initiatives

Source : Entretiens individuels et groupes de discussion avec acteurs concernés entre mai et juillet 2022 | Chantier n°4 du Pacte, Note technique Proposition des contenus et fonctionnalités du portail d'information sur l'orientation et plan de travail, 2021 | OTLAV, *« Dispositif d'orientation tout au long de la vie »*, décembre 2020

D. iii. L'analyse des déclarations politiques révèle que les priorités en matière d'orientation n'y sont pas nécessairement alignées

L'orientation est présente dans les trois déclarations de politiques gouvernementales… mais pas nécessairement avec les mêmes priorités et initiatives

Déclaration politique communautaire

« L'amélioration de l'orientation des élèves doit avoir pour objectif d'aider les jeunes à construire leur projet de vie et **favoriser une orientation positive**. Le Gouvernement veut :
- Mettre en place de véritables « **assises de l'orientation** » afin d'étudier et de généraliser des approches innovantes en termes d'orientation ;
- Permettre aux élèves du tronc commun de **s'essayer à différentes pratiques** (technologiques, techniques, scientifiques, artistiques, démocratiques, corporelles, etc.) afin de valoriser et développer les compétences et atouts de chacune et chacun ;
- Intégrer des **activités favorisant la connaissance** des métiers et la **découverte du monde du travail** (stages d'observation, etc.) au cours de toute la scolarité, notamment dans les métiers émergents visant une transition sociale et écologique ;
- **Revaloriser les STEM** (sciences, technologies, engineering and mathematics) et **l'image des filières et des métiers techniques et manuels** ;
- Favoriser les **échanges entre l'enseignement** secondaire et l'enseignement supérieur et proposer des **expériences pilotes** d'immersion dans l'enseignement supérieur ;
- Proposer, durant toute la scolarité et au sein ou au départ des écoles, des **activités extrascolaires diversifiées** à haute valeur pédagogique, accessibles à tous les enfants ;
- Offrir une éducation culturelle et artistique à chaque élève durant son parcours scolaire en garantissant le développement du PECA (parcours d'éducation culturelle et artistique) tel qu'inscrit dans le tronc commun et en **renforçant les collaborations entre le monde culturel et l'école**."

« Dans le cadre du Pacte pour un enseignement d'excellence et de la réforme de la formation initiale des enseignants, il est indispensable de mettre l'accent sur une **orientation positive vers ces STEM** et de valoriser certaines compétences transversales dans ces matières. »

« L'alternance sera conçue en articulation avec la réforme de l'enseignement qualifiant, en tenant compte de modalités spécifiques à mettre en œuvre pour assurer une **orientation positive et un accompagnement approprié pour tous les jeunes**"

« Réformer les centres psycho-médico-sociaux (PMS), en particulier les **procédures d'orientation** (notamment de et vers l'enseignement spécialisé) afin d'offrir un **meilleur soutien aux élèves** dans toutes les écoles de la Fédération Wallonie-Bruxelles »

« Le Gouvernement veillera à renforcer **l'orientation positive** des élèves en vue de faciliter la transition vers la quatrième année de l'enseignement secondaire. Dans cet esprit, il demandera au comité de concertation du Pacte d'indiquer les modalités concrètes afin de **renforcer les activités orientantes** en troisième année de l'enseignement secondaire, sans affaiblir les apprentissages de base »

« Assurer des réelles dimensions polytechniques et artistiques du tronc commun afin d'aboutir à une véritable **orientation positive** pour tous les élèves, notamment en **favorisant les collaborations avec les acteurs extérieurs** (entreprises, centres de formation, institutions et associations culturelles, etc.) »

Déclaration politique régionale Wallonie

« Il importe de mettre l'accent sur une **information attractive en soutien de l'orientation positive** vers les formations dans les **domaines des STEM**, en concertation avec les acteurs de la formation et de l'enseignement et les acteurs des secteurs intéressés (PME, Conseil de l'Industrie, Conseil du numérique, etc.) »

« Le Forem priorisera ses moyens vers le conseil, **l'accompagnement et l'orientation des demandeurs d'emploi**, à l'instar de ce qui a été mis en place en RBC et en Flandre, ainsi que les conseils aux entreprises. Une approche analogue sera mise en œuvre au sein des CPAS, en concertation avec l'ensemble des acteurs de l'insertion socioprofessionnelle »

Déclaration politique régionale RBC

« Le demandeur d'emploi nouvellement inscrit auprès d'Actiris doit se voir offrir dans les plus brefs délais un **bilan individualisé** (expériences, qualifications, forces, faiblesses à améliorer) et des **propositions circonstanciées** de **soutien** à l'insertion et de formation mises à sa disposition. Ce bilan prévoira notamment un examen des connaissances linguistiques et de maîtrise des outils informatiques de base »

Source : Gouvernement wallon, *Déclaration de politique régionale pour la Wallonie 2019-2024* | Gouvernement bruxellois, *Déclaration de politique générale commune au Gouvernement de la Région de Bruxelles-Capitale et au Collège réuni de la Commission communautaire commune*,2019 | FWB, *Déclaration de politique Fédération Wallonie-Bruxelles*, 2019

D. iv. & v. Les initiatives présentent quelques points d'attention relatifs à leur mise en œuvre et certains budgets reposent sur des fonds de nature non-pérenne

Initiative démarrée | Initiative à mi-chemin | Initiative finalisée

Initiatives		Mise en œuvre – Statut	Mise en œuvre – Point d'attention	Ressources financières – Budget
	Le Portail de l'Orientation		Qualité et ergonomie ; délai de mise en œuvre ambitieux ; potentielles contraintes techniques (données, hébergement, etc.) ; duplication des efforts OTLAV / Pacte (voir point précédent)	0.5 mEUR/an
	Cadastre des outils et activités d'orientation		Appropriation et utilisation effective par les acteurs; doublon partiel avec le cadastre de l'OTLAV	-
	Délégué(e) de l'orientation		Capacité et volonté des écoles à mettre effectivement en œuvre ce nouveau rôle; moyens limités (voir point 5, page suivante)	3 à 5 périodes NTPP par école
	Nouveau référentiel du tronc commun – apprendre à s'orienter		Appropriation effective et intégration de ces compétences dans les activités d'apprentissage en école, formation des enseignants pour ce faire	Non communiqué
	Carnet de bord		Développement d'un outil « ergonomique » ; appropriation et utilisation effective de l'outil (qui se rajoute à d'autres outils déjà en développement comme le DAccE)	Estimation forfaitaire en cours
	Réforme CPMS		Point d'attention sur l'évolution et le futur de la réforme dans le cadre du processus participatif prévu (rien n'est encore formellement approuvé à ce stade)	-
	Accords de partenariats (OTLAV)		Points de tension entre « OTLAV / Chantier du Pacte » : cfr point 3 ; perception de certains acteurs que l'OTLAV (a) « est aux mains du Forem », (b) ne dispose pas des moyens d'action nécessaires pour faire la différence (« c'est une usine à gaz »)	*Budget non communiqué*
	Portail Coupole		Qualité et ergonomie ; délai de mise en œuvre ambitieux ; potentielles contraintes techniques (données, hébergement, etc.) ; duplication des efforts OTLAV / Pacte (voir point précédent)	
	Centre de ressources, de recherche et développement		Pérennité et suffisance des moyens pour développer un ensemble d'outils (notamment digitaux) de haute qualité	
	Réseau Cité des métiers		Initiative positive mais plusieurs faiblesses du modèle actuel soulevées par les acteurs (voir plus haut dans ce document)	
	Charte éthique de collaboration entre partenaires du dispositif		Engagement « purement moral »	
	Cadastre de l'OTLAV		Appropriation et utilisation effective par les acteurs; doublon partiel avec le cadastre de l'OTLAV	

Les portails veilleront-ils à avoir des **données et informations actualisées** et **mises à jour** ? Seront-ils suffisamment **ergonomiques** pour assurer une **expérience optimale de l'utilisateur** ? Disposeront-ils des **outils** de l'orientation **utiles** et **efficaces** ? Le portail sera-t-il suffisamment **visible** pour être **connu** et **utilisé** par les utilisateurs ?

Opportunités d'action potentielles ?

En outre, sauf erreur, **peu de moyens spécifiques** sont **mobilisés** pour **augmenter les ressources d'accompagnement en information / promotion des métiers et en orientation**

L'orientation est une initiative sur le **long terme**, mais elle **repose** presque dans sa quasi-totalité sur des **ressources financières de nature non pérenne** (fonds FSE, plans régionaux, etc.)

De nombreuses **autres initiatives** sont **soutenues** par des **philanthropes** et **seront non-pérennes** si elles ne s'inscrivent pas au sein d'écoles, de directions, d'enseignants, etc.

Par ailleurs, le **cabinet du Ministre B. Clerfayt** a libéré une **enveloppe de 2m EUR** pour la **mise à jour d'un site web d'information sur le marché du travail**
Le **Plan de relance wallon** prévoit également une enveloppe budgétaire de 6.79 m EUR pour le déploiement du dispositif d'orientation tout au long de la vie (Programme 15)

Source : Pacte pour un Enseignement d'Excellence, Avis n°3 du Groupe Central, 2017 | Chantier n°4 du Pacte, Notes techniques des projets | Note stratégique OTLAV

D. v. Zoom – La Cité des Métiers fait actuellement l'objet d'une analyse de l'existant mettant en lumière les forces et les faiblesses du modèle actuel

Réseau cités des Métiers

De manière générale, le développement des Cités des Métiers est une initiative:

A. **En ligne** avec les **bonnes pratiques internationales**
B. **Reconnue** comme globalement **positive** par la **grande majorité** des **acteurs** rencontrés

Le diagnostic de l'existant et les rencontres bilatérales ont cependant relevé certains points d'attention :

Capacité d'accueil	Interrogation sur la **capacité des Cités des Métiers**, même après les augmentations de budget prévues, **d'accueillir et de répondre aux besoins de tous** (« cela sera-t-il suffisant pour accueillir toutes les écoles et tous les élèves »)
Ressources humaines détachées	Réserves de certains acteurs sur la **pertinence du modèle de détachement** des **ressources** par les opérateurs tant en termes de **pérennité de ressources**, **d'indépendance** et de **qualité** des conseils fournis, de difficulté de fonctionnement et de gestion Questionnements sur la **spécialisation vs le développement** de **conseillers généralistes**
Outillage	À l'heure actuelle, les Cités des Métiers **disposent d'outils** et de **processus différents** de **qualité variable**
Modèle décentralisés	Interrogation sur la **pertinence** d'un **réseau** aussi **décentralisé** (vs mutualisation plus importante, adoption de méthodes et outils de travail communs de haute qualité, etc.)
Gouvernance	Certains acteurs perçoivent les Cités des Métiers comme **« aux mains » du Forem / Bruxelles Formation**, et doutent de leur capacité à développer des **conseils indépendants** A l'inverse, perception d'autres acteurs que la **gouvernance consociative** est **trop lourde** et gagnerait à être **allégée** pour avancer plus vite
Articulation avec l'écosystème	Nécessité de mieux clarifier le **rôle, l'articulation et les partenariats** des Cités des Métiers par rapport à l'ensemble des **autres acteurs de l'écosystème**
Utilisation par les écoles	Opportunité de **systématiser** la **participation** de toutes les écoles

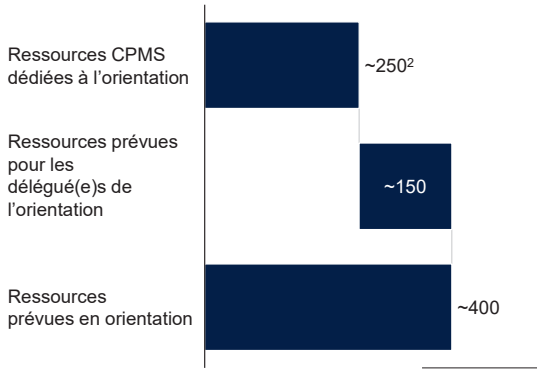
Attention - *Diagnostic et travail en cours (réalisé par l'Ours Bleu) dont la présente page ne fait que résumer les principaux éléments ainsi que les éléments abordés en entretiens bilatéraux avec les acteurs de l'orientation rencontrés*

Source : L'Ours Bleu, *« Rapport d'analyse de l'existant »*, 2022 | Entretiens individuels et groupes de discussion avec acteurs concernés entre mai et juillet 2022

D. v. Comparées à l'international, la Wallonie et la RBC dédient peu de ressources à l'orientation

Exemple dans l'enseignement secondaire – mobilisation de ressources humaines

Ressources dédiées à l'orientation
ETP



Ratio ressources : apprenants
1 : X apprenants[1]

	Elèves de 1ère à 6ème secondaire	Elèves de 4ème à 6ème sec. qualifiant
Ressources CPMS dédiées à l'orientation	1 : 1,250	1 : 450
Ressources prévues pour les délégué(e)s de l'orientation	1 : 2,000	1 : 770
Ressources prévues en orientation	1 : 780	1 : 275

L'ASCA - dont le chiffre est repris dans de nombreux autres organismes comme référence, recommande un ratio **d'1 conseiller en orientation pour 250 élèves**

1. Partant de l'hypothèse qu'il y a ~111,000 apprenants dans l'enseignement secondaire qualifiant dans le 2ème et 3ème degré et ~310,000 apprenants en secondaire de la 1ère à la 6ème (toutes filières confondues)
2. Sous l'hypothèse que les CPMS allouent ~1/4 de leurs ressources à l'orientation (estimation maximaliste selon les acteurs consultés)

Source : Données Stat élèves | Données CPMS | Benchmarking international

Opportunités d'action potentielles ?

Si on souhaite faire de l'orientation un **axe prioritaire** et **relever les défis identifiés,** serait-il opportun de **mobiliser davantage de ressources pérennes dédiées à l'orientation et d'investir** dans la **formation initiale et continue des enseignants** pour une orientation de qualité?

D. vi. Les mesures sur la table sont-elles assez « ambitieuses » que pour « faire la différence » au regard de l'enjeu qu'elles représentent ? (1/2)

	Bonnes pratiques	Réforme(s)/Projet(s) associé(s)	Question(s)
Promotion et information des métiers	1 Information progressive et extensive 2 Activités & expériences 3 Promotion des métiers	▪ Le Portail Coupole ▪ Le Portail de l'Orientation ▪ L'intégration de la « connaissance des possibles » dans les référentiels du tronc commun ▪ Réseau Cité des métiers	▪ Les **initiatives** et les **moyens** sur la table seront-ils suffisants pour **faire une différence majeure** dans l'information et la promotion des métiers en Wallonie et en RBC ? En particulier, seront-ils suffisants pour : – **Lutter contre l'image négative** de certains métiers (et, en général, des métiers techniques et « de la main ») ? – Assurer une **exposition régulière** et **diverses** des jeunes et leur entourage à la **réalité et la diversité** des **métiers** et du **monde du travail** (via tant la réalisation d'activités en école par les acteurs du monde du travail que la réalisation d'activités d'exploration par les apprenants au sein du monde du travail)? – **Compenser le manque de connaissance** des enseignants et du monde de l'enseignement dans son ensemble sur la **réalité du monde du travail et des métiers** ?
Ecosystème & acteurs	4 Ecosystème 5 Collaboration 6 Indépendance 7 Spécialistes outillés	▪ Cadastre de l'OTLAV ▪ Cadastre des outils et activités d'orientation ▪ Charte éthique de collaboration entre partenaires du dispositif ▪ Réseau Cité des métiers ▪ Centre de ressources, de recherche et développement ▪ Réforme des CPMS ▪ Délégué(e) de l'orientation ▪ Le Portail Coupole ▪ Le Portail de l'Orientation	▪ Les initiatives et les moyens sur la table (Cité des Métiers, etc.) seront-ils suffisants pour **mettre un terme au** (ou réduire fortement) **biais d'orientation** systémique lié à la combinaison des rôles d'opérateurs et d'orienteur / informateur (en l'absence de mesure systémique adressant directement ce problème ou créant une instance réellement indépendante d'orientation) ? ▪ La création de **l'OTLAV** et du **réseau « Cité des Métiers »** seront-t-elles suffisantes pour assurer une **coordination** et une **collaboration efficace** des acteurs au niveau tant systémique que local ? ▪ La création d'un **centre de ressources, recherche et développement** sera-t-elle suffisante pour s'assurer que l'ensemble des acteurs de l'information et l'orientation sont suffisamment **outillés et formés** pour fournir des **informations et conseils bien informés** (au regard de l'ampleur du chemin à parcours sur ce point par rapport à la situation actuelle) ? ▪ La **réforme des CPMS** sera-t-elle suffisamment **ambitieuse** que pour apporter un remède aux **faiblesses constatées** dans l'activité des CPMS en **matière d'orientation** ? ▪ Le/les portails/cadastres et la Cité des Métiers seront-ils suffisants pour **assurer un accès aisé** et une « **navigabilité** » de **l'écosystème des services** d'orientation par les apprenants/leurs famille (en l'absence de mesures plus structurelles de simplification de l'écosystème) ?

D. vi. Les mesures sur la table sont-elles assez « ambitieuses » que pour « faire la différence » au regard de l'enjeu qu'elles représentent ? (2/2)

	Bonnes pratiques	Réforme(s)/Projet(s) associé(s)	Question(s)
Services et activités d'orientation	8 Information complète 9 Compétences des individus	▪ Réseau Cité des métiers ▪ Carnet de bord ▪ Le Portail de l'Orientation ▪ Le Portail Coupole ▪ Nouveau référentiel du tronc commun – apprendre à s'orienter	▪ Au-delà des référentiels, quelles mesures pour s'assurer que le **développement de la capacité à s'orienter** durant le tronc commun devienne une **réalité effective** en école (au regard de la nouveauté de cette matière, du manque de compétences du corps enseignant dans ce domaine, etc.) ? Quid **au-delà du tronc commun** pour les **élèves** et des **adultes** ? ▪ Le modèle de la **Cité des Métiers** est-il suffisant pour assurer une **information complète** et **non-biaisée** ? ▪ Au-delà des « portails », n'y-a-t-il pas matière à (a) **diversifier et augmenter les canaux** et initiatives proactives d'informations aux métiers, (b) **mobiliser le potentiel des outils digitaux** de manière plus avancée pour développer la capacité à s'orienter et faire des choix informés (via diverses applications et outils digitaux)?
Pilotage et ressources	10 Ressources 11 Assurance qualité 12 Innovation 13 Personnalisé	▪ Centre de ressources, de recherche et développement ▪ Réforme des CPMS ▪ Le Portail Coupole ▪ Le Portail de l'Orientation ▪ Délégué(e) de l'orientation ▪ Charte éthique de collaboration entre partenaires du dispositif	▪ Le centre de ressources disposera-t-il de **suffisamment de ressources pérennes** (financières, humaines, matérielles) pour développer un ensemble d'outils de haute qualité couvrant l'ensemble des besoins ? Le **centre de ressources** sera-t-il suffisamment pour introduire un **véritable dynamisme d'innovation** ? ▪ Comment assurer la **qualité des conseils et informations** donnés par les multiples acteurs ? ▪ Comment s'assurer que les écoles **accorderont une importance suffisante à l'orientation** dans le cadre des **plans de pilotage** et **projets d'écoles** ▪ Les **délégués de l'orientation** en école pourront-ils faire la différence au regard des **moyens limités** (3 à 5 périodes NTPP par école) et des **compétences d'orientation** existantes en école ? ▪ Plus globalement, **investit-on suffisamment dans l'orientation** au regard de l'importance de l'enjeu et des besoins ? ▪ Au-delà de la fin du tronc commun, quelles initiatives spécifiques pour assurer un **support renforcé aux passagers de transition décisifs** (fin du secondaire, fin des études, moment de transition professionnel) ? ▪ Potentiel de **réaliser un bilan de compétences généralisé** tel que réalisé en France (d'une valeur de EUR ~1,460 à charge des pouvoirs publics)

D. vii. Les métiers techniques et technologiques pourraient également faire l'objet d'une campagne de promotion à grande échelle

Rappel des constats

1. **Image négative de métiers manuels, techniques et technologiques -** Perception négative et/ou genrée de la part de toutes les parties prenantes des métiers manuels, techniques et technologiques
2. **De manière générale**, **on fait peu** à l'heure actuelle tant en Wallonie qu'en RBC pour la **promotion des métiers techniques** et **technologiques**
3. Les **projets actuellement en cours** ne **concernent pas de manière prioritaire** la **promotion des métiers**

Opportunités d'actions potentielles

Opportunité de **déployer des moyens significatifs** et à **grande échelle** pour assurer, dès le **plus jeune âge** et, à minima, jusqu'au choix des études supérieures (voire idéalement tout au long de la vie) un **plan d'actions coordonnées** entre **régions** et **communauté** pour **informer** et **promouvoir les métiers techniques et technologiques**

Opportunité de **renforcer des campagnes d'action** de **proximité** pour découvrir les filières métiers au sein de l'enseignement (mobilité), dans l'école et/ou dans le PO en veillant à faire varier les découvertes

D. vii. D'autres pays ont développées des initiatives plus ambitieuse en termes de promotion des métiers – exemple l'Allemagne et France

Campagne "Das Handwerk" en Allemagne

La campagne "Das Handwerk" en Allemagne promeut les métiers manuels et est initiée par la Chambre des métiers

- **Canaux médiatiques** – La campagne exploite l'ensemble des canaux (TV, web, radio, presse écrite)
- **Réseaux sociaux** – Plusieurs moyens de communication sont utilisés sur les réseaux sociaux y compris : hashtags accrocheurs, influenceurs, vidéos 'une journée dans la vie de...' , podcasts, etc.
- **Applications** – Utilisation d'intelligence artificielle et d'application permettant de choisir le bon apprentissage (p.ex, « radar d'apprentissage » montre les stages ouverts)
- **Collaboration écoles** - Le projet 'L'artisanat à l'école', propose aux enseignants du matériel pour présenter l'artisanat au quotidien, l'intégrer dans les cours et le rendre plus accessible

DAS HANDWERK
DIE WIRTSCHAFTSMACHT VON NEBENAN.

Demi-journée découvertes métiers

Le gouvernement français a récemment annoncé vouloir « **réserver une demi-journée par semaine consacrée à l'orientation dès la classe de 5e en associant les entreprises** »

- **Résultat attendu** : un **meilleur appariement de l'offre et de la demande** sur le **marché du travail**
- **L'objectif** serait de transformer les heures de **l'enseignement actuel de technologie** en demi-journée d'orientation – ce qui pourrait à terme **affecter les connaissances des collégiens** dans ce domaine nécessaire pour les **métiers STEM**

Source : Das Handwerk, IG Metall, azubiTV, IHK, Deutsche Handwerkskammertag | Communiqués de presse, Institut Montaigne

D. vii. Etude de cas: en 2020, la France a mis en place une campagne de promotion globale de l'alternance appelée « 1 jeune, 1 solution »

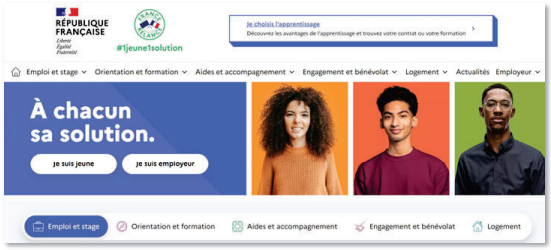
Contexte

- **Loi pour la liberté de choisir son avenir professionnel** votée en 2018 visant à simplifier des démarches et conditions d'exécution de l'alternance (p.ex., adaptation du durée du contrat, modalités de rupture)
- **Plan France Relance** lors de la crise sanitaire COVID-19 visant à offrir aux jeunes une facilitation de **l'entrée dans la vie professionnelle**, une **orientation vers les métiers d'avenir** et des **parcours d'orientation** sur mesure via « 1 jeune, 1 solution »

Approche suivie par le Gouvernement français

2 mesures principales mises en place ciblant les employeurs participants à l'alternance :

- **Aide unique** pour les contrats d'apprentissage[1] :
  - 5.000 € (apprenants mineurs)
  - 8.000 € (apprenants majeurs)
- **Portail de recrutement** dédié (sous le slogan de #1jeune1solution) et recherche localisée d'apprenants en rupture de contrat



Impact sur le développement de l'alternance

- Forte **augmentation** du nombre de **contrats en alternance commencés** en 2021 (+38% vs 2020)
- Légère augmentation (+3%) du taux d'accueil par les grandes entreprises (plus de 50 employés)

Pas nécessairement un lien cause et effet entre la campagne de promotion et la croissance de l'alternance

1. Signés avant le 31 Décembre 2022

Source : Minsitère du Travail, du Plein Emploi et de l'Insertion - Accompagner les jeunes - Plan 1 jeune, 1 solution (accédé 7 Septembre 2022) | Entreprendre.service-public.fr - Aides à l'embauche pour un contrat d'apprentissage (accédé 7 Septembre 2022) | Dares - Le contrat d'apprentissage, 11 Mai 2022 | Ministère du travail - Entreprise et alternance (accédé 7 Septembre 2022) | Ministère du travail - 1 jeune 1 solution, mesures employeurs (accédé 7 Septembre 2022)

D. viii. Certains systèmes utilisent l'ICT[1] pour mieux comprendre le profil des demandeurs d'emploi et adapter leur orientation et l'accompagnement offert

Les données et outils digitaux ont le potentiel de réaliser une orientation plus efficace et pertinente

Certains systèmes ont développé des **outils digitaux de profilage** permettant d'élaborer un **meilleur appariement** entre **demandeurs d'emploi** et l'intervention qui leur convient le mieux, à deux niveaux :

1. Choix entre **orientation directe** vers **l'emploi**, la **formation** ou d'autres **accompagnements**

2. Orientation vers **le/la bon(ne) secteur/métier/employeur/ formation/accompagnement**

Ces modèles permettent de développer rapidement et de manière plus rigoureuse des :

- **Recommandations adaptées** aux capacités et caractéristiques individuelles de chaque demandeur d'emploi
- Mobiliser le **potentiel des données** pour **identifier** les interventions / formations les plus efficaces

Cependant, les outils de profilage **présentent des limites** telles que :

- Peuvent manquer de **précision**
- **Nécessitent** un **suivi régulier** et une **mise à jour régulière**
- Requièrent une **implication de toutes les parties prenantes** pour éviter potentiels biais

Illustration – Une histoire à succès

L'Estonie a développé un **outil d'aide à la décision** (OTT) sur base de l'intelligence artificielle afin d'augmenter la **qualité des services d'accompagnement** et **d'orientation** pour les demandeurs d'emploi
Cet outil permet de :

- **Collecter et analyser** des données sur le demandeur d'emploi de manière efficace
- Prendre en compte des **données actualisées sur le marché du travail**
- **Prédire** les **chances de trouver un nouveau travail** sur base **de 60 variables et indicateurs** (éducation, expérience professionnelle, limitations de santé, etc.) et probabilité de se retrouver au chômage endéans l'année

Avantages

Adaptation du niveau d'accompagnement (plus d'attention portée à certains types de profils)

Meilleure distribution du travail auprès des différents conseillers en orientation grâce au meilleur profilage (processus organisationnel plus efficient)

Meilleur accompagnement et prise de décisions des conseillers (même les moins expérimentés)

Résultats

En Estonie, réduire le **taux de chômage** moyen de **1 jour** permettrait d'économiser chaque année jusqu'à environ **3,8 % des dépenses gouvernementales annuelles**

Le projet a **remporté un prix spécial** lors du concours **des services numériques** du gouvernement estonien pour la meilleure utilisation des données

Voir illustration page suivante

1. Advanced Analytics, Intelligence artificielle, etc.

Source : « *Preventing Long-Term Unemployment using Analytics* » | OECD, « *Statistical profiling in public employment services: An international comparison* » ,2019 | Nortal, « *A success story of using AI in the public sector* », 2021

D. viii. Les outils digitaux d'aide à l'orientation sur base des « Big Data » permettent de mobiliser un grand nombre de variables pour fournir des recommandations efficaces et adaptées à chaque individu

Exemple de dimensions de variables pouvant être prises en compte

- Contexte social
- Âge
- Volonté de mobilité
- Facteurs régionaux
- Bénéfices perçus
- Santé
- Accord d'intégration
- Initiative
- Éducation
- Expérience professionnelle
- Aspiration à l'emploi

Ci-contre à droite: exemple **de listes concrètes** de **variables** prises en compte dans un modèle mis en œuvre dans un pays européen

Source : modèle déployé par une agence de l'emploi d'un pays européen

Partie VII.

Chapitre 2c.

Pédagogie et compétences transversales

Cadre d'analyse de l'Etat des lieux

Objet du présent Chapitre

3. Système, structure & ressources

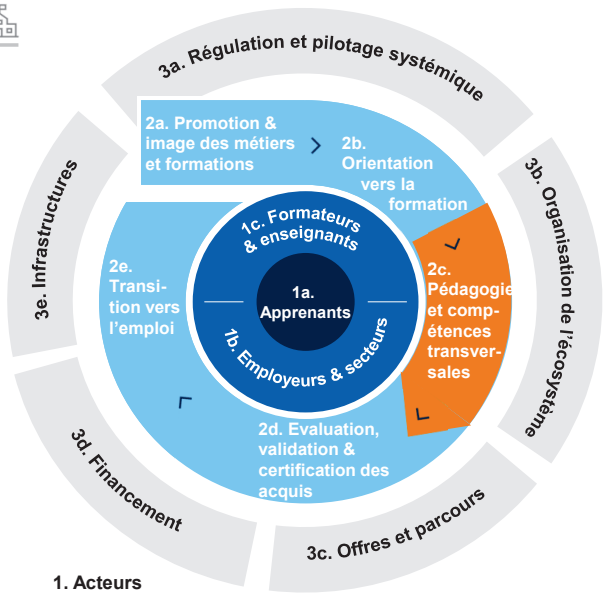
(a) Régulation et pilotage systémique
- Instances de gouvernance et modalités du pilotage du système
- Mécanismes d'évaluation / approche qualité au niveau macro (bassin/secteur) et au niveau de chaque opérateur
- Accréditation & évaluation des opérateurs de formation
- Rôles et implication des acteurs dans la gouvernance

(b) Organisation de l'écosystème
- Périmètre de compétence entre différents niveaux de pouvoir
- Acteurs de l'écosystème (répartition des rôles, objectifs, gouvernance, etc.)
- Accords de coopération & partenariats, et leur régulation

(c) Offres & parcours
- Structure & définition de l'offre et des parcours (types, durée, curriculum, options, débouchés, profils)
- Pertinence de l'offre au regard des besoins sociétaux (de société, des employeurs, des futurs métiers, etc.)
- Contenu et qualité des formations, référentiels, profils formation, dossiers pédagogiques
- Articulation et fluidité des parcours de formation

(d) Financement
- Sources, montants et mécanismes de financement des différents acteurs et formations
- Modalité d'utilisation des fonds

(e) Infrastructures
- Disponibilité des infrastructures et technologies pour l'enseignement et la formation
- Gestion et mutualisation des infrastructures



2. Parcours de l'apprenant

(a) Promotion & image des métiers et formations
- Promotion et accès à l'information sur les opportunités de formation et des métiers

(b) Orientation vers la formation
- Aide au choix et orientation vers la formation la plus adéquate
- Prérequis et mécanismes de sélection (motivation, évaluation des compétences de bases)
- Accompagnement (vers centres, écoles, employeurs)

(c) Pédagogies, compétences transversales et savoir-être
- Canaux de formation (écoles/ centres, en ligne / présentiel etc.)
- Modalités d'organisation (durée, rythme, méthodes et ressources pédagogiques, duale/triale, etc.)
- Méthodes pédagogiques
- Innovation pédagogique (digitalisation, hybridation des parcours, classe inversée, etc.)
- Compétences transversales et savoir-être

(d) Evaluation, validation et certification des acquis
- Procédures et gouvernance des certifications (y.c. équivalences)
- Evaluation / validation des compétences de la formation et expériences professionnelles
- Reconnaissance des certifications sur le marché du travail et dans le système d'enseignement / formation

(e) Transition vers l'emploi
- Accompagnement post–formation
- Mise en correspondance avec les employeurs

1. Acteurs

(a) Apprenants
- Capacités, sens et motivation (sens de l'apprentissage)
- Accompagnement de l'apprenant durant la formation
- Incitants (financiers & non–financiers) à la formation ; rémunération

(b) Employeurs, secteurs et partenaires sociaux
- Niveau d'implication dans la formation (par ex., en alternance, stage, mise à disposition de ressources, équipements, formateurs, etc.)
- Implication dans la gouvernance de l'écosystème
- Incitants à la participation à la formation

(c) Formateurs et enseignants
- Organisation du travail
- Statut et carrière
- Formation et développement professionnel

Note préliminaire – Les analyses présentées dans ce chapitre ne couvrent pas les éléments non spécifiques au qualifiant relevant – ad generalia – de la qualité de l'enseignement

Certains éléments relatifs à la qualité relèvent de **l'enseignement en général** et ne s'appliquent ainsi **pas uniquement à l'enseignement qualifiant.** Ces éléments ci-dessous sont **traités dans le cadre du Pacte pour un enseignement d'Excellence** et ne font pas partie du **périmètre de ce projet. Il s'agit notamment des sujets suivants:**

Pratiques pédagogiques et qualité de l'enseignement en général

Préconisations transversales en matière de cadre d'apprentissage

Transition numérique en général (à l'exception des aspects spécifiques au qualifiant)

Bien-être et climat scolaire, démocratie scolaire

Pilotage des écoles (plans de pilotage et contrat d'objectifs), écoles en écart de performance

Lutte contre le redoublement

Réponse aux besoins spécifiques des élèves

maîtrise de la langue d'apprentissage par tous les élèves

La question de la qualité des formations est également intimement liée avec les éléments étudiés dans *Partie VII. Chapitre 1c.* **« Formateurs et enseignants »** auquel il est ici fait référence

Messages clés : Pédagogies, compétences transversales et savoir-être

1. **Pertinence et organisation de l'apprentissage en milieu de travail**
   - Pertinence de l'**alternance** comme un **levier pour améliorer la qualité et la pertinence des formations qualifiantes** – Voir *Partie IV.* « **Perspectives transversales sur l'alternance** » et voir *Partie VII. Chapitre 3c.* « **Offres et parcours** »
   - Opportunité potentielle de diversifier/ adapter les modalités d'organisation pratique des formations en alternance en termes de (i) partage et phasage du temps passé en centre et sur le lieu de travail, (ii) autres dimensions : durée de la formation, canaux de formation, etc.
   - **Au-delà de l'alternance du sens strict, opportunité de développer** (plus encore que ce n'est le cas à l'heure actuelle) **la place de l'apprentissage en milieu de travail** dans l'enseignement qualifiant et la formation professionnelle
   - **Marge de progression** dans l'organisation des **stages afin d'améliorer leur impact en termes d'opportunités d'apprentissage**
   - **Opportunité de développer l'alternance « partagée » entre plusieurs employeurs pour répondre à l'ensemble des besoins des apprenants**
   - **Qualité de la prise en charge formative en entreprise** dans le cadre de l'alternance - Voir *Partie VII. Chapitre 1b.* **« Employeurs, secteurs et partenaires sociaux »**
2. **Pédagogie de l'enseignement qualifiant et la formation professionnelle**
   - **Adaptation au public d'apprenants :** développement des capacités des enseignants et formateurs à **déployer les « pédagogies du qualifiant »** (pédagogies spécifiques adaptées aux besoins des apprenants des formations qualifiantes)
   - **Utilisation d'outils digitaux :** mobilisation des **outils digitaux au service des apprentissages** (retard important dans ce domaine mais initiatives en cours à tous les niveaux)
3. **Maîtrise des compétences transversales**
   - **Compétences comportementales et savoir-être professionnels** : **maîtrise insuffisante des compétences comportementales et savoir-être de base** pour opérer dans le monde professionnel (par ex., la capacité à travailler en groupe, à respecter des directives de travail et les règles minimum de la vie en milieu de travail : en FWB, certaines **initiatives existantes** dans l'enseignement pour développer les compétences comportementales de base et les savoir-être mais **demeurant limitées**, au niveau international, **sujet actif de recherche et d'innovation** mais pour lequel **aucune solution « à l'échelle »** ne semble encore avoir été déployée avec succès
   - **Compétences de base et transversales** :
     - **Faiblesses en termes de maîtrise des savoirs et compétences cognitives de base** (littéracie, numératie, etc.) ainsi que des **compétences cognitives transversales,** interpersonnelles et de « gestion de soi » (capacité à résoudre des problèmes, communication, créativité, capacité à développer l'esprit d'entreprendre,) : défis, relevant plus largement de l'enseignement dans son ensemble, apparaissant **particulièrement problématiques pour le public des programmes qualifiant**
     - **maîtrise de base de la littéracie et de la numératie :** offre de formation pour adultes existe déjà (opérateurs d'alphabétisation et Enseignement de Promotion Sociale) mais **écart important demeure entre offre et besoins**
     - **Compétences transversales** largement déjà **abordées au sein des référentiels** de formation mais défi demeurant au niveau de l'intégration effective dans les contenus d'apprentissage (même si des initiatives sont en cours)
   - **Compétences digitales** : **développement des compétences numériques de base des apprenants** (retard important dans ce domaine mais des initiatives sont en cours à tous les niveaux)

Contenu de ce chapitre

1. Pertinence et organisation de l'apprentissage en milieu de travail

2. Pédagogie de l'enseignement qualifiant et la formation professionnelle

3. Maîtrise des compétences transversales

Messages clés : Pertinence et organisation de l'apprentissage en milieu de travail

		Constats spécifiques à l'alternance	Constats transversaux
A	Pertinence de l'**alternance** comme un **levier pour améliorer la qualité et la pertinence des formations qualifiantes** – Voir *Partie IV.* « **Perspectives transversales sur l'alternance** » et voir *Partie VII. Chapitre 3c.* « **Offres et parcours** »	✓	
B	**Opportunité potentielle de diversifier/ adapter les modalités d'organisation pratique des formations en alternance** en termes de: ▪ Partage et phasage du temps passé en centre et sur le lieu de travail ▪ Autres dimensions : durée de la formation, canaux de formation, etc.	✓	
C	**Au-delà de l'alternance du sens strict, opportunité de développer** (plus encore que ce n'est le cas à l'heure actuelle) **la place de l'apprentissage en milieu de travail** dans l'enseignement qualifiant et la formation professionnelle		✓
D	**Marge de progression** dans l'organisation des **stages afin d'améliorer leur impact en termes d'opportunités d'apprentissage**		✓
E	**Opportunité de développer l'alternance « partagée » entre plusieurs employeurs pour répondre à l'ensemble des besoins des apprenants**	✓	
F	**Qualité de la prise en charge formative en entreprise** dans le cadre de l'alternance - Voir *Partie VII. Chapitre 1b.* **« Employeurs, secteurs et partenaires sociaux »**	✓	

A. L'alternance est vue tant par les acteurs que par la littérature internationale comme un levier pour améliorer la qualité des formations qualifiantes

Cette question est analysée dans Partie IV. « **Perspectives transversales sur l'alternance** »

B. La définition générale de l'alternance comprend 4 éléments-clés

Deux temps et deux lieux (production et formation)

Les **deux parties (travail / étude) sont effectuées dans le cadre de et couvertes par un contrat** auquel l'employeur et le jeune sont parties

Le contrat prévoit une **rétribution financière**

La formation mène à une **qualification professionnelle reconnue**

Ces 4 éléments sont une constante dans les définitions utilisées à l'international
(p. ex. par la Commission européenne)

A noter:
Des termes différents sont utilisés de manière interchangeable, comme par exemple

- L'alternance
- L'apprentissage
- Le système d'éducation « dual »
- L'enseignement par le travail

Source: Recommendation on a European Framework for Quality and Effective Apprenticeships, le 5 mars 2018;

B. Néanmoins, au-delà de ces 4 éléments communs, il existe une grande diversité dans les modalités d'opérationnalisation de la formation en alternance

NON EXHAUSTIF

Dimensions de diversification	Eventail d'options	Exemples de pays ou régions aux profils diversifiés
Âge à l'entrée	15 ans – 18 ans – 25 ans – +25 ans	▪ **Pays-Bas:** programmes pratiques, orientés vers le travail, pour les étudiants en difficulté dès 13 ans ▪ **Bulgarie:** programmes d'alternance à partir de 14 ans ▪ **France**: L'âge de départ est passé de 16 à 15 ans, à condition d'avoir terminé le secondaire inférieur ▪ **Norvège:** Programme 2+2 avec 2 ans en entreprise à partir de ~17 ans ▪ **Grèce:** Programmes d'alternance à partir de 17 ans
Niveau de l'éducation	Niveau secondaire – post secondaire – supérieur – Hors ISCED	▪ **France:** Formation en alternance dans l'enseignement secondaire et supérieur (y compris les universités et les écoles de commerce), ainsi qu'à des niveaux sectoriels ▪ **Suisse:** Formation en alternance dans l'enseignement supérieur débouchant sur un diplôme fédéral de formation professionnelle ▪ **Canada**: A l'exception de la région du Québec, l'alternance n'existe que pour l'enseignement supérieur
Durée de la formation	<1 ans – 1-3 ans – +3 ans	▪ **Allemagne:** normalement de 2 à 3,5 ans, possibilité de réduire la durée de 6 mois à un an ▪ **Canada:** dépend du programme, peut être un programme de 1 à 5 ans ▪ **Singapore:** programme entre 6 et 36 mois
Mix formation / emploi	80% formation / 20% emploi – 50% formation / 50% emploi – 20% formation / 80% emploi	▪ **Luxembourg:** déterminé sur la base de la profession, la plupart des cours comprennent plus de 50% de formation pratique, mais certains n'en ont que 20% ; d'autres 75% ▪ **Italie:** une composante d'apprentissage basée sur le travail de 30% ▪ **Norvège:** une composante d'apprentissage basée sur le travail de 100% durant les 2 dernières années
Rythme de l'alternance	Par blocs de jours – semaines – mois – ans	▪ **Autriche:** différentes formes existent, par exemple par blocs de 1 ou 2 jours, de 8 jours, ou concentrés sur quelques mois par an ▪ **Luxembourg:** […] peuvent être organisés par jour / semaine / périodes alternées, selon la profession ▪ **Norvège:** En général, deux années passées à l'école suivies de deux années sur le lieu de travail
Rémunération de l'apprenant	Pas de salaire – % du salaire à temps plein – Le salaire d'un salarié à temps plein	▪ **Suisse:** Le salaire des apprentis est déterminé par les forces du marché et est protégé par le salaire minimum défini par les organes sectoriels ▪ **Allemagne:** les salaires sont déterminés par des conventions collectives et dépendent du secteur professionnel
Certification à la sortie	Certifications non reconnues – Accès métier – Accès études supérieures	▪ **Italie:** Les parcours verticaux et la poursuite de la spécialisation ou de l'éducation sont possibles à tous les niveaux pour l'apprentissage de type 1 ▪ **Suisse:** le système est connu pour sa grande perméabilité, c'est-à-dire les nombreuses façons d'entrer ou de passer dans un programme de formation ou une école où programme de formation de rattrapage

Source: OCDE, L'apprentissage et l'alternance en sept questions – Leçons des expériences internationales | CEDEFOP | EDK

B. La diversité des modalités d'organisation de l'alternance est importante pour mieux répondre aux besoins des apprenants et des employeurs

NON EXHAUSTIF

Ce que peut permettre une diversité de modalité d'organisation de l'alternance

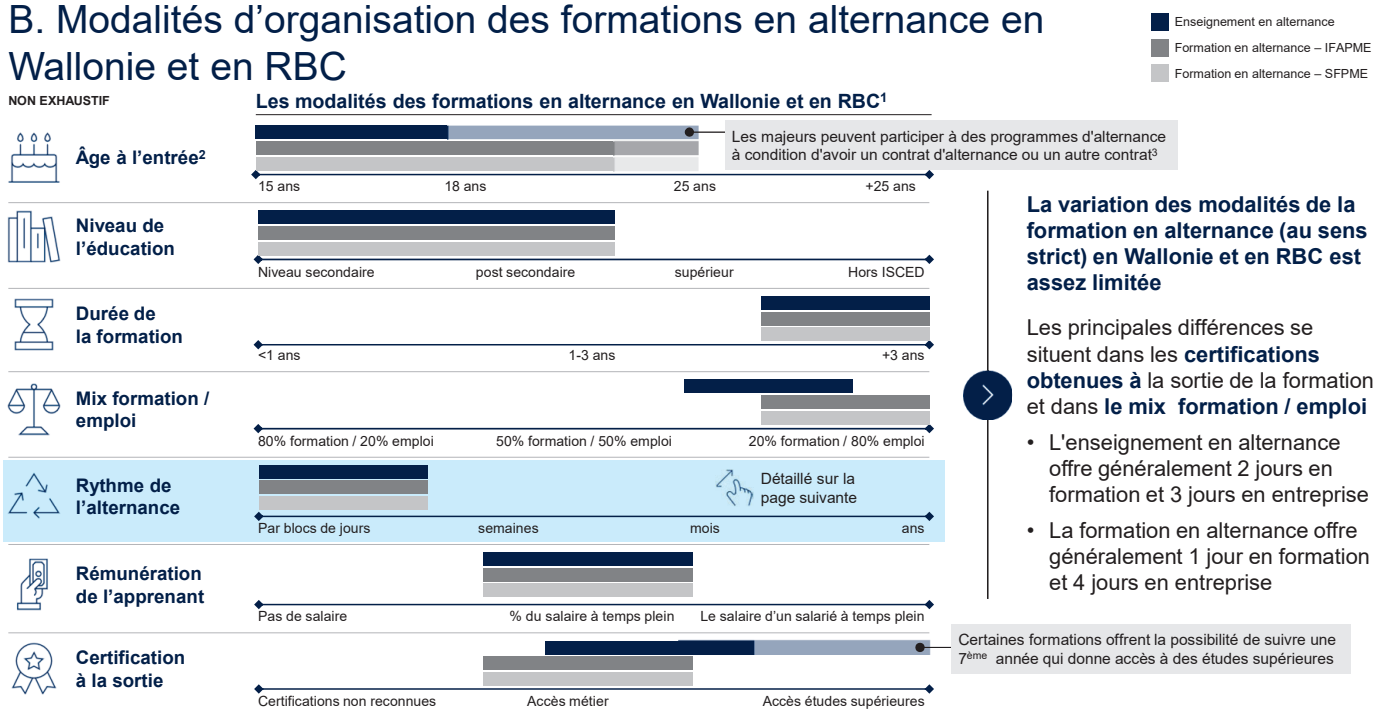
Dimensions de diversification	Augmenter **le nombre d'apprenants**	Mieux prendre en compte **la diversité en point de départ** des apprenants	Renforcer **l'adéquation** entre la formation et les besoins des employeurs	S'adapter aux **différents parcours de vie** des apprenants	Améliorer **l'image de l'alternance**
Âge à l'entrée	✓	✓	✓		
Niveau de l'éducation	✓	✓	✓		✓
Durée de la formation	✓	✓	✓	✓	
Mix formation / emploi	✓	✓	✓	✓	✓
Rythme de l'alternance	✓	✓	✓	✓	
Rémunération de l'apprenant	✓	✓		✓	✓
Certification à la sortie	✓	✓	✓	✓	✓

Source: OCDE, L'apprentissage et l'alternance en sept questions – Leçons des expériences internationales

B. Modalités d'organisation des formations en alternance en Wallonie et en RBC

NON EXHAUSTIF

Les modalités des formations en alternance en Wallonie et en RBC[1]



La variation des modalités de la formation en alternance (au sens strict) en Wallonie et en RBC est assez limitée

Les principales différences se situent dans les **certifications obtenues à** la sortie de la formation et dans **le mix formation / emploi**

- L'enseignement en alternance offre généralement 2 jours en formation et 3 jours en entreprise
- La formation en alternance offre généralement 1 jour en formation et 4 jours en entreprise

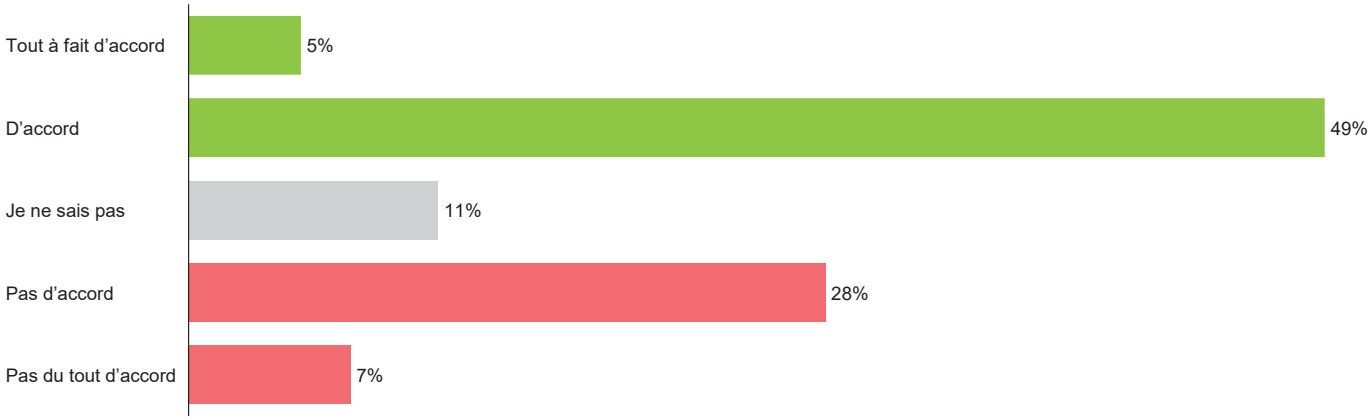
Certaines formations offrent la possibilité de suivre une 7ème année qui donne accès à des études supérieures

1. Ne comprend pas les formations de Chef d'Entreprise, Formation alternée, Formation « triale » et les formations organisées par les MIRE
2. Le candidat apprenant ne doit pas avoir atteint l'âge de 25 ans au moment de la conclusion d'un contrat d'alternance, mais il peut poursuivre sa formation au maximum jusqu'à la fin de l'année civile au cours de laquelle il atteint l'âge de 26 ans
3. Un contrat d'apprentissage de professions exercées par des travailleurs salariés ; une convention emploi formation ; toute autre forme de contrat ou de convention reconnue par la législation du travail et s'inscrivant dans le cadre d'une formation en alternance qui aura reçu - pour ceux de plus de 21 ans - une convention de premier emploi de type 2 ou 3 liée à un contrat de travail (CDD, CDI) l'approbation du Gouvernement de la FWB

Sources: IFAPME | OFFA | EFP | Décret relatif a la formation alternée (février 2014) | Budget des recettes de la Région wallonne pour l'année budgétaire 2022

B. ~65% des employeurs interrogés estiment que les modalités actuelles de l'alternance sont adaptées aux besoins de l'entreprise et du métier visés

« Les modalités (par ex., séquençage entre formation en "centre" et en entreprise, durée, etc.) sont adaptées aux besoins de l'entreprise et du métier visés », en % (N=184)



Section de l'enquête destinée aux employeurs qui participent (ou ont participé) à l'alternance

Sur base des **réponses préliminaires à l'enquête « employeurs »**, mise en ligne et réalisée au 3ème trimestre 2022 auprès de 261 employeurs implantés en Wallonie et en RBC

Source: Enquête en ligne commanditée par les Gouvernements de FWB, RBC, COCOF et Wallonie (2022) – Extraction de données le 4/10/2022

B. En particulier, une partie des employeurs expriment la volonté de pouvoir diversifier la répartition du temps entre périodes de formation en centre et périodes de travail (p. ex. blocs de semaines/mois vs jours)

Sauf exception (p.ex. batellerie en mois alternés), **l'alternance en Wallonie et en RBC se base sur une alternance entre centre de formation et lieu de travail durant la même semaine :**

- Alternance entre travail et centre de formation sur la **même semaine uniquement**
- **Variation de la proportion travail/centre de formation** entre 1 ou 2 jours par semaine en centre et 3 ou 4 jours de travail auprès de l'employeur
- **Minimum de 20h/semaine auprès de l'employeur**

Les retours des acteurs interrogés pointent vers un besoin de flexibilité, p. ex. :

- Certains des employeurs / secteurs **rencontrés estiment qu'une organisation en bloc de semaine/mois** (càd. une alternance travail/centre de formation, mais pas durant la même semaine) serait plus praticable/efficace au regard des réalités de leur mode de production :

« Pour les entreprises, cela n'est pas facile d'organiser le travail et la production; parfois on préférerait avoir plusieurs semaines de travail continu puis un passage en centre et ainsi de suite »

« Pour les apprenants, ce n'est pas non plus évident car ils doivent passer d'une activité à l'autre d'un jour à l'autre (voire parfois dans la même journée en cas de demi journée de formation) »

- Cela ne fait cependant pas l'unanimité : certains acteurs sont attachés à l'alternance durant la même semaine au bénéfice des apprenants

« Pour les apprenants les plus jeunes, les journées en centre sont aussi un moyen de «reposer le corps» par rapport aux difficultés du métier dans certains secteurs

Plusieurs pays ont mis en place des systèmes où les **modalités d'alternance** sont flexibles par établissement, voire au sein des établissements, concernant :

- **La proportion de formation en centre vs chez l'employeu**r (avec un minimum de temps à dédier à la formation en centre)
- **Le rythme d'alternance** (càd. alternance au sein d'une même semaine vs semaines alternées/blocs de semaines)

Modalités flexibles selon **l'établissement de formation et/ou le type de contrat**, chaque établissement étant **libre de fixer les modalités d'alternance de la formation** pour **chacun des contrats proposés,** avec un **min. de 15-25%[1] (min. 150h, selon les contrats)** de la durée totale du contrat dédié à la **formation en centre**

Modalités flexibles selon **l'établissement de formation,** chaque établissement étant libre de fixer les modalités d'alternance de la formation, avec un **min. de 12h/ semaine** sur la durée totale du contrat affectées à la **formation en école**

Modalités flexibles selon **l'établissement de formation,** chaque établissement étant libre de fixer les modalités d'alternance de la formation, avec un **min. de 100h** (ou 30% si >100h) sur la durée totale du contrat affectées à la **formation en centre**

1. Pour le contrat de professionnalisation, un seuil minimal de 15% de la durée totale du contrat et 150h/an doit être atteint pour la formation en centre. Pour le contrat d'apprentissage, ce seuil est de 25%

Source: Ministère français de l'enseignement supérieur et de la recherche | CEDEFOP

B. A l'étranger, des exemples de politiques pour développer la flexibilité du système et adapter le système d'alternance aux besoins spécifiques des secteurs et des métiers

NON EXHAUSTIF

Diversification des modalités d'apprentissage en période de formation : e-learning		En Norvège, déploiement d'un **système de e-learning** pour permettre aux apprenants d'être en alternance même chez des employeurs situés loin des centres de formation. Cette mesure cible particulièrement les employeurs situés en milieu rural
Modularisation de la formation hors-entreprise : formations « à la carte »		Au Danemark ou en Italie, pour une même formation, **des modules de formation différents disponibles** selon les centres de formation et les régions - pour permettre aux apprenants de se former sur des compétences spécifiques ou sur des caractéristiques régionales
Développement des rythmes d'alternance flexibles, en ligne avec la saisonnalité de certains métiers : l'alternance à mi-temps		En Allemagne, accès possible à **plusieurs rythmes d'alternance, p.ex., à mi-temps, ou par blocs de plusieurs mois**. Il est observé que les employeurs avec une demande d'activité variable ou soumise à de la saisonnalité (p.ex., vignerons) proposent ainsi plus de places en alternance lorsqu'ils peuvent le faire à temps partiel, c'est le cas particulièrement pour les employeurs en milieu rural

Source: Engaging Employers in Apprenticeship Opportunities, OCDE | Apprenticeship-type schemes and structured work-based learning programmes, Norway, 2014

C. Au-delà de l'alternance, il existe diverses modalités d'apprentissage en milieu de travail ou en lien avec le travail

NON EXHAUSTIF

✓ Elément présent ✓ Elément présent dans certains cas

Différentes formes de formation en lien avec l'entreprise

Alternance	Une pédagogie qui permet à un apprenant d'acquérir des compétences à la fois en centre de formation et en entreprise
Formation en entreprise	Une formation organisée par l'entreprise pour un où plusieurs de ses (futurs) employés
Stage en entreprise	Une période temporaire en milieu professionnel où l'étudiant acquiert des compétences professionnelles et met en œuvre les acquis de sa formation
Stage d'observation	Une courte expérience en milieu professionnel pour mieux comprendre la réalité d'une profession sans y participer (également appelé stage de découverte, stage d'initiation)
Simulation d'entreprise	Une pédagogie en milieu scolaire qui permet de travailler à partir d'une situation professionnelle simulée à l'école, les participants étant accompagnés par un formateur
Mentorat en entreprise	Une relation (formelle ou informelle) entre un mentor (plus expérimenté) et un mentoré (moins expérimenté) pour développer des compétences dans le domaine concerné

Les 4 éléments-clés

Deux temps et deux lieux	Une relation contractuelle[1]	Une rétribution financière	Une qualification professionnelle reconnue
✓	✓	✓	✓
	✓	✓	✓
✓	✓	✓	
	✓		

1. Les deux parties (travail/étude) sont effectuées dans le cadre de et couvertes par un contrat auquel l'employeur et le jeune sont parties

Sources: accord de coopération-cadre relatif à la formation en alternance, conclu à Bruxelles, le 24 octobre 2008, entre la Communauté française, la Région wallonne et la Commission communautaire française (dans sa teneur modifiée au 30 juillet 2014) | Recommendation on a European Framework for Quality and Effective Apprenticeships, le 5 mars 2018 | FOREM | IFAPME | QTRIO | OFFA | EFP | Décret relatif a la formation alternée (Février 2014) | Budget des recettes de la Région wallonne pour l'année budgétaire 2022 | Accrochage scolaire Bruxelles Work based learning ETF (2018)

C. La littérature internationale et la majorité des acteurs rencontrés s'accordent sur les bénéfices de la généralisation d'épisodes d'apprentissage en milieu de travail ou en lien avec le travail dans le cadre des formations qualifiantes et professionnelles

Les **recommandations internationales** et la **recherche scientifique** convergent vers les **bénéfices positifs** des **expériences d'apprentissage par le travail** dans le cadre des formations qualifiantes pour toutes les parties prenantes

Apprenants

Développement d'un **savoir-faire et d'une expertise** professionnelle approfondie

Développement de **compétences générales transversales** (par ex., travail en équipe et communication)

Choix de carrière éclairé et compétences en matière de gestion de carrière ; **meilleure confiance** en soi

Première expérience professionnelle qui facilite l'entrée sur le marché du travail

Employeurs

Impact positif sur **l'offre de main-d'œuvre qualifiée**

Opportunité de **former** du personnel **sur mesure**

Effet positif sur le **recrutement** et la **rétention**

Amélioration de la **productivité**

Opérateurs de formation

Effet positif sur la **motivation** des **apprenants**

Outil **d'orientation professionnelle**

Meilleure **qualité des programmes** de formation professionnelle et des résultats d'apprentissage

Meilleure coopération entre les **opérateurs** de formation et les **employeurs**

Société

Une **main-d'œuvre qualifiée** qui **répond mieux aux besoins du marché du travail**

Contribution positive à **l'emploi des jeunes**

Contribution à **l'innovation** et à la **créativité**

Possibilité de **renforcer l'inclusion sociale** et d'améliorer **l'égalité des chances**

Source: OECD, *Skills beyond scool – synthesis report*, 2014 | OECD, I*mproving work-based learning in schools*, 2020

Retours des acteurs en Wallonie et RBC

> *L'apprentissage par le travail présente tellement d'avantages tant comme **environnement d'apprentissage** que comme **moyen de favoriser les partenariats avec les employeurs**, qu'il devrait être intégré dans tous les programmes professionnels (…). Il devrait être systématique, de qualité, évalué et crédité.*

> *Le lieu de travail est un **environnement d'apprentissage puissant** dans lequel les **compétences techniques** peuvent être enseignées par des **praticiens experts** utilisant des **équipements** réels, et les élèves peuvent acquérir des **compétences générales** telles que le **travail** en **équipe** et la **communication***

C. Plusieurs pays ont mis en place des initiatives pour intégrer de manière systématique les stages dans les programmes scolaires

Certains pays ont rendu le stage obligatoire dans les programmes scolaires

En Suède, la **formation en milieu professionnel** est **obligatoire** dans les programmes professionnels de **deux ans** et représente un **quart de la durée du programme** (6 mois)

Au Danemark, la formation en milieu professionnel est **d'au moins trois mois** dans les **programmes professionnels de deux ans** et **d'au moins six mois** dans les programmes de **licence professionnelle de trois ans**, et elle peut avoir lieu dans **une ou plusieurs entreprises**

En Roumanie, **tous les programmes d'enseignement post-secondaire** comprennent des **stages professionnels obligatoires**

En Espagne, tous les programmes professionnels du post-secondaire (ainsi que du secondaire supérieur) comprennent un **module obligatoire de 10 à 20 semaines de formation** en **milieu professionnel**
Cette obligation a permis de:

- **Mettre fin à l'isolement des établissements d'enseignement professionnel**,
- **Améliorer les relations** entre **l'école** et **l'entreprise**,
- **Aider les enseignants** de l'enseignement professionnel à être en **contact avec les entreprises**
- **Faciliter la transition** entre **l'école** et le **travail**

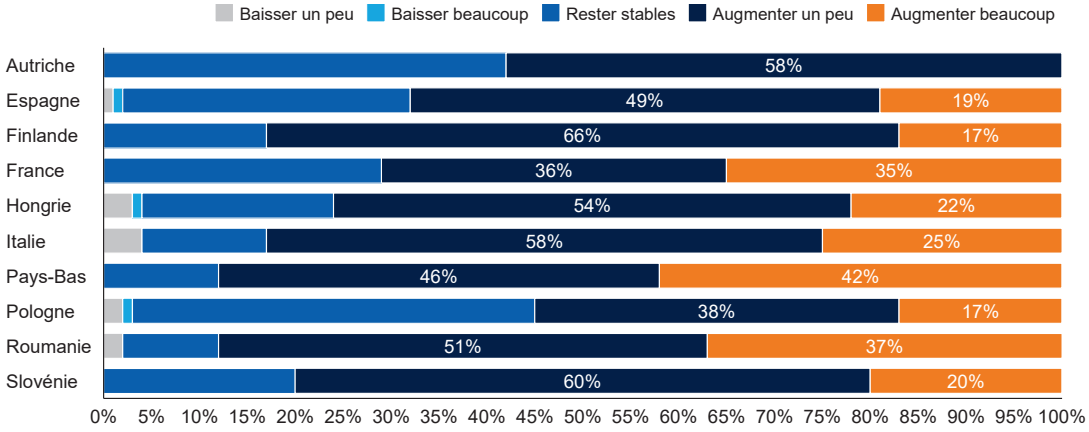
Source: FWB | Arrêté du Gouvernement du 15 mai 2014, 2014 | OCED, Skills beyond school: synthesis report, 2014

C. La tendance à augmenter la part de l'apprentissage en milieu de travail se retrouve dans la plupart des pays européens

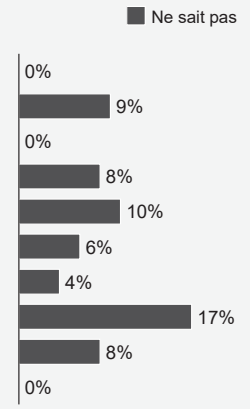
La majorité des décideurs de la formation professionnelle interrogés dans le cadre d'une enquête européenne indique avoir pour objectif de développer davantage les expériences d'apprentissage en milieu de travail dans leurs formations professionnelles et qualifiantes

Evolution de la part d'apprentissage par le travail, %

En pensant aux prochaines années, les expériences en milieu de travail dans notre programme vont...



% de répondants qui ne savent pas



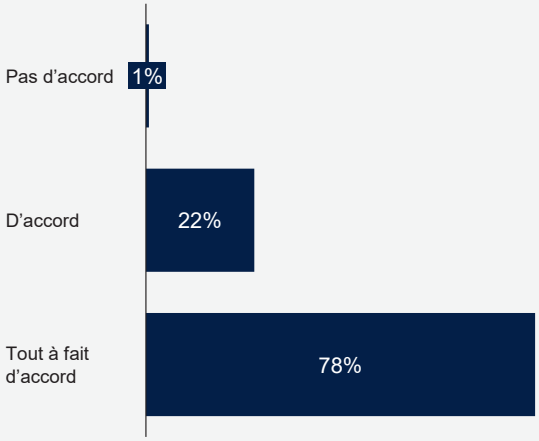
Source: CEDEFOP, *VET provider survey*; données sélectionnées de plusieurs pays, n=881

RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE EN LIGNE - POTENTIEL BIAIS DE RÉPONSE – TAILLE DE L'ÉCHANTILLON RESTREINTE POUR CERTAINES SOUS-CATÉGORIE

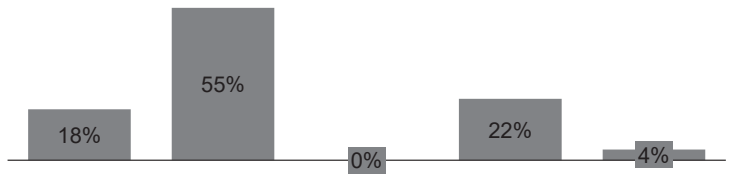
Une majorité d'employeurs estiment que les stages sont utiles et importants dans la formation des apprenants (réserve : échantillon limité sur base volontaire)

Selon les employeurs

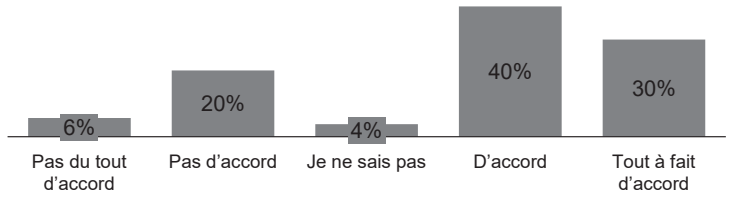
« Les stages sont généralement un élément utile et important de la formation des apprenants »,
% de répondants par réponse (N=157)



« Nous avons trop de demandes de stages», % de répondants par réponse (N=157)



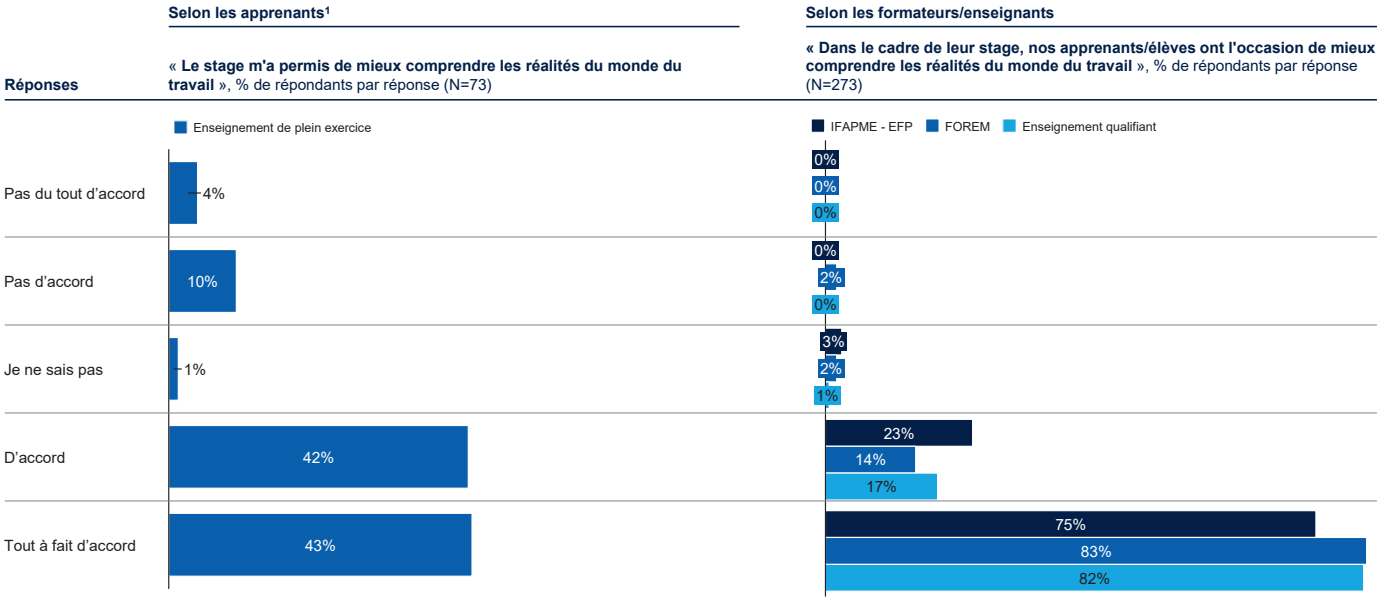
« Nous sommes disposés à accueillir plus de stagiaires », en % (N=157)



Source: enquête en ligne commanditée par les Gouvernements de FWB, RBC, COCOF et Wallonie (2022) – Extraction de données le 7/10/2022

RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE EN LIGNE - POTENTIEL BIAIS DE RÉPONSE – TAILLE DE L'ÉCHANTILLON RESTREINTE POUR CERTAINES SOUS-CATÉGORIE

~85% des élèves de plein exercice et ~95% des formateurs/enseignants pensent que le stage permet une meilleure compréhension des réalités du monde du travail (réserve : échantillon limité sur base volontaire)

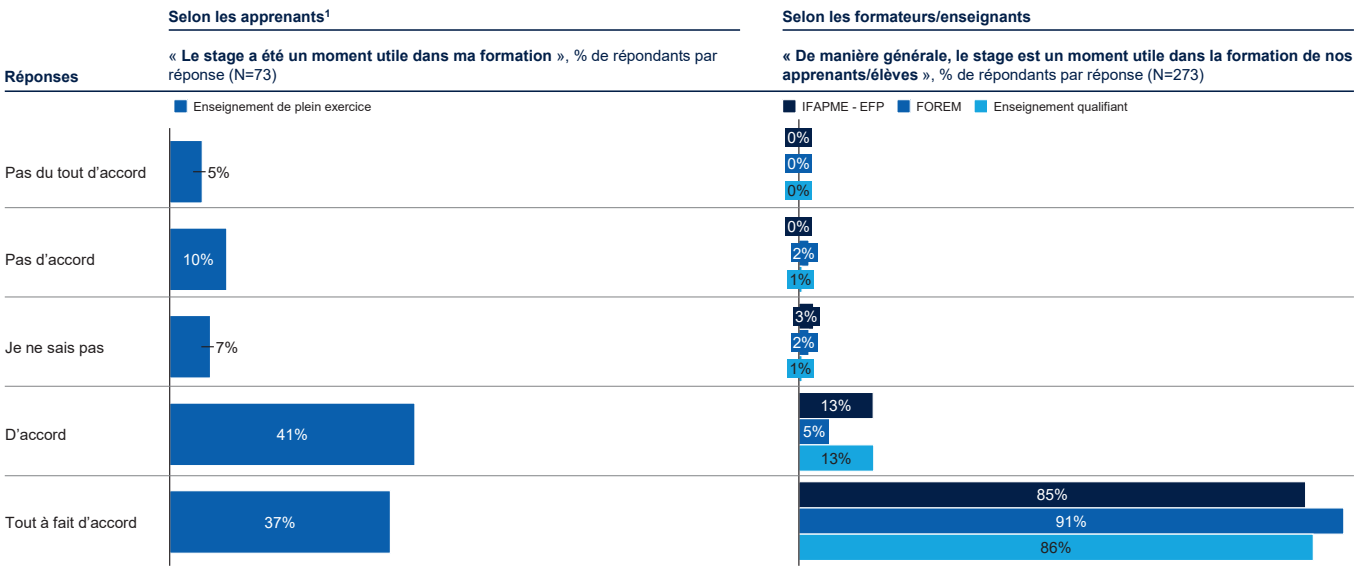


1. Selon les apprenants ayant mentionné avoir déjà participé à un stage dans le cadre de leur formation

Source: enquête en ligne commanditée par les Gouvernements de FWB, RBC, COCOF et Wallonie (2022) – Extraction de données le 7/10/2022

RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE EN LIGNE - POTENTIEL BIAIS DE RÉPONSE – TAILLE DE L'ÉCHANTILLON RESTREINTE POUR CERTAINES SOUS-CATÉGORIE

~80% des élèves de l'enseignement de plein exercice et ~95% des formateurs/enseignants estiment que le stage est un moment utile de la formation (réserve : échantillon limité sur base volontaire)



1. Selon les apprenants ayant mentionné avoir déjà participé à un stage dans le cadre de leur formation

Source: enquête en ligne commanditée par les Gouvernements de FWB, RBC, COCOF et Wallonie (2022) – Extraction de données le 7/10/2022

C. Plusieurs formes d'apprentissage en milieu de travail sont déjà intégrées dans les formations qualifiantes et professionnelles

Il existe, déjà à l'heure actuelle, de nombreuses formes d'apprentissage en milieu de travail

Au-delà de l'IFAPME, l'EFP et les CEFA, en Wallonie et en RBC, les opérateurs incluent souvent un apprentissage par le travail sous diverses formes:

Enseignement qualifiant : stages dont les durées minimales et maximales sont déterminées par Arrêté du Gouvernement
- **Durée minimale** entre **4 et 9 semaines**
- **Durée maximale** entre **4 et 15 semaines**

selon l'année d'études et le type de stage

Forem : p.ex., PFI (Plan de formation Insertion), formation alternée, formations professionnelles avec stage en entreprise, coup de poing pénuries, etc.

CISP : formations professionnalisantes

Bruxelles Formation : la Formation Professionnelle Individuelle en entreprise (FPIE), Convention d'Immersion Professionnelle (CIP), etc.

Actiris : p.ex., Stage First

Les opérateurs lancent des initiatives développant les apprentissages en milieu de travail

Enseignement qualifiant : l'avis n°3 du Groupe Central prône une proximité renforcée avec le monde de l'entreprise pour l'enseignement qualifiant notamment au travers de :
- **La mutualisation des ressources**
- **L'augmentation du nombre de places de stage**
- **Du développement de l'immersion** en entreprise

Forem : l'axe 2 du contrat de gestion du Forem indique vouloir *« Développer les formations en milieu de travail, visant à augmenter l'insertion professionnelle des personnes formées » en passant par « des partenariats accrus et plus nombreux avec les autres acteurs de la formation, les secteurs et les entreprises »*

Bruxelles Formation : l'article 12 du contrat de gestion 2017-2022 de Bruxelles Formation indique *« La promotion de l'apprentissage par le travail, sous toutes ses formes, avec une attention particulière aux stages, en impliquant les partenaires sociaux, les entreprises, les chambres et les prestataires d'EFP »*

Néanmoins, les acteurs indiquent l'existence d'une marge de progression

De manière générale, malgré les dispositifs existants, plusieurs pays européens intègrent plus systématiquement, une expérience en entreprise dans le cadre de programmes de formations/études qu'en Belgique
- **Enseignement qualifiant :** le niveau minimal de stage reste inférieur à ce qui se retrouve dans d'autres pays pour le qualifiant (via soit la généralisation de l'alternance soit des stages de plus longue durée)
- **Formation professionnelle :** les acteurs indiquent la possibilité d'aller plus loin dans le développement de l'apprentissage par le travail

(Voir données chiffrées sur la page suivante)

> *« L'apprentissage par le travail est très bénéfique et pourrait encore être développé dans les formations professionnelles pour augmenter le taux d'insertion »*

> *« On peut toujours renforcer davantage les liens avec les employeurs pour augmenter les apprenants chez les entreprises – avoir une meilleure adéquation des compétences à acquérir »*

Le nouveau PEQ (Parcours Enseignement Qualifiant) constitue une avancée à ce sujet avec l'obligation de suivre un stage en entreprise pour l'obtention du certificat de qualification et l'augmentation de la période de stage

Source: OECD, Skills beyond school – synthesis report, 2014 | FWB, Avis n°3 du GC, 2017 | Forem, Contrat de gestion 2022-2027

C. A l'étranger, un apprentissage en milieu de travail parfois directement délégué aux entreprises et aux secteurs

A l'international, certains pays délèguent directement la formation aux entreprises et aux secteurs

L'Allemagne a un historique de **collaboration forte entre entreprises, secteurs et éducation,** permettant aux entreprises de créer leurs propres centres de formation

A titre d'exemple, **UeBZO (Centre de Formation Inter-Entreprises de Bavière de l'Est)** est un centre de formation aux métiers de l'industrie, à l'initiative des secteurs, qui rassemble plus de **250 entreprises et propose 25+ formations** duales. Sa proposition de valeur repose notamment sur :
- La possibilité pour des PME de **recruter des alternants** pour des métiers spécifiques et de les envoyer s**e former au centre** :
  - En formation duale
  - En formation 100% au centre
- Des contenus de formation adaptés directement pour les métiers de l'industrie
- Des formateurs et enseignants **issus du secteur**
- **Des infrastructures techniques** (électriques et mécaniques) de formation pour les alternants

La Norvège a mis en place un système de « training offices » qui **regroupent des PME et gèrent la formation pour les apprenants qui en dépendent** (tout en étant les intermédiaires de ces PME avec les autorités locales et les apprenants).. Notamment ces centres :
- **Gèrent la formation** des apprenants
- **Gèrent un mécanisme d'assurance qualité** pour les formations

Proposent des services complémentaires comme la **formation des tuteurs** Aujourd'hui, 80% des contrats d'alternance sont signés avec ces formes de « coopératives » plutôt qu'en direct avec les entreprises

En Belgique, des modèles intermédiaires en cours de développement au sein des secteurs, mais qui n'atteignent pas l'échelle de l'étranger

PFI / FPIE

Plan Formation Insertion (PFI) en Wallonie / Formation Professionnelle Individuelle en Entreprise (FPIE) en RBC

Permet aux entreprises d'émettre un besoin de formation spécifique au Forem et de se voir proposer un profil et une formation sur-mesure (100% dans l'entreprise ou à mi-temps en centre) pour le rendre opérationnel et ensuite l'engager

Centres de Compétences du Forem

Gérés en partenariat ou non avec les secteurs, proposent notamment (i) expertise et conseil aux entreprises en matière de formation, (ii) accompagnement dans la formulation des besoins de formation, (iii) mise en place de formations en ligne avec les besoins du secteur

Centres de formation et de compétences propres des secteurs

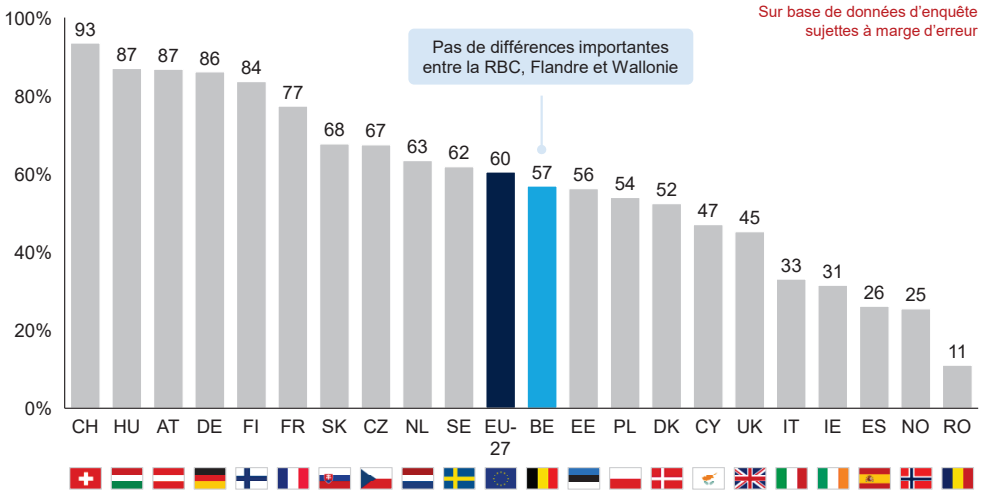
Gérés par les secteurs, proposent entre autres des offres de formations certifiantes à destination des employés et des demandeurs d'emploi (financées par les secteurs)

Les acteurs interrogés évoquent un **potentiel d'implication additionnelle des secteurs dans l'organisation directe d'une plus grande partie des formations**

Source: Portail Construform Hainaut et Liège | Portail Constructiv | Portail Educam | Rapport annuel Educam 2021 | Portail Horeca Formation Wallonie | Portail Horeca Forma Be Pro | Portail Uebzo.de | Rapport CEDEFOP, « *Apprenticeship-type schemes and structured work-based learning programmes – Norway* », 2014

C. Plusieurs pays européens intègrent de manière plus systématique qu'en Belgique une expérience en entreprise dans le cadre de programmes de formation/étude

Pourcentage de jeunes (30-34 ans) qui ont eu une expérience en entreprise - stage ou apprentissage - dans le cadre de leurs études parmi les jeunes dont le plus haut niveau d'études est un programme de niveau secondaire qualifiant[1], en %



1. Niveau ISCED 3 (secondaire supérieur qualifiant), 4 (post secondaire non supérieur qualifiant)

Source : données EFT 2016 | FWB, Avis n°3 du GC, 2017

Durée de stage dans l'enseignement qualifiant en FWB

La **durée des stages** en FWB est déterminée par **l'arrêté du Gouvernement** de la Communauté française du 15 mai 2014. Le PEQ va augmenter la période de stage

De manière générale, les stages sont soumis à une **durée maximale** comprise entre **4 et 15 semaines** selon **l'année d'études** et le **type de stage**

L'arrêté fixe également une durée minimale pour les stages par **secteur** ; les **durées minimales varient entre 4 et 9 semaines** minimum selon les OBG. Par ailleurs, **les Profils SFMQ fixent des durées minimales par métier**

Le PEQ mène à une augmentation des périodes de stage

« Pour certains profils, on a les apprenants pour quatre semaines, ce n'est pas suffisant pour acquérir des compétences qu'ils ne peuvent pas acquérir sur les bancs de l'école »

C. A ce titre, les expériences « triales » pourraient constituer une opportunité de combiner les apprentissages en centre de formation, en entreprise et en CDC/CDR

Description de la formation « triale »

La formation « triale » consiste à **combiner différents types et lieux de formation/ enseignement** en associant l'apprentissage :

- à l'école/en centre de formation,
- chez un employeur
- en centre de compétences/référence, de technologie avancée et/ou sectoriels

Ce type de formation s'inscrit dans un contexte de complexification et d'évolution rapide des métiers, rendant complexe l'acquisition de toutes les compétences chez un seul opérateur

La formule « triale » est notamment à la base de l'organisation de l'alternance dans le système suisse

Avantages

Les avantages de la formation « triale » s'inscrivent dans la révision des parcours de formation des élèves du qualifiant, notamment en permettant :

- Un **meilleur accès aux technologies** (peu ou pas disponibles à l'école et/ou en entreprise seulement)
- Une **meilleure utilisation des moyens** (formateurs, enseignants, équipements) en les articulant et en les positionnant sur les dimensions de formation qui leur correspondent
- La **mise en relation et/ou la collaboration** accrue des écoles/centres, employeurs et centres de formation

Opportunité de développement en FWB

La Fondation pour l'Enseignement a établi une **feuille de route faisant écho aux priorités des Gouvernements** et aux différentes réformes (p. ex. plan de relance wallon sur les centres de compétences…) :

- **Phase d'exploration** (juin 2021 - mars 2022) : consultation des acteurs & identification de la gouvernance, coordination, financement du projet
- **Phase d'appropriation** (mars 2022 – mars 2023) : mise en place de projets préparatoires & création d'un plan de mise à échelle
- **Phase de réalisation** (mars 2023 – sept. 2023) : mobilisation des acteurs et mise en œuvre des projets-pilotes

Source: Analyse, plan d'actions, et « cahier des charges » - Pour des Collaborations (triales) à haute valeur ajoutée, Ecole-Entreprise-Centre de Formation, au service des parcours d'enseignement des métiers à l'école (Fondation pour l'Enseignement, Avril 2022)

Certains acteurs soulignent néanmoins la difficulté à trouver suffisamment de places de stage comme un obstacle au développement de l'apprentissage en milieu de travail et en particulier de l'alternance

Certains acteurs craignent une saturation de l'offre de stages en entreprise

Constats	Exemple / Citation
Certains acteurs mentionnent la **difficulté croissante à trouver des places de stage**, en lien avec le développement des dispositifs d'apprentissage en milieu de travail ces dernières années	*On multiplie les dispositifs d'apprentissage en milieu de travail et pourtant on est de plus en plus en concurrence avec d'autres opérateurs pour trouver des places de stage à nos apprenants*
Certains identifient ce point comme un **obstacle au développement de l'alternance**	*Si on continue à développer l'apprentissage en milieu de travail on va rapidement avoir trop de monde et donc plus de place pour nos apprenants en alternance*

Ces éléments amènent certains acteurs à plaider pour une gestion des centralisée des offres de stages, mais sans mouvement unanime à date

Ces éléments méritent cependant d'être nuancés

Constats	Exemple / Citation
Le taux d'expérience professionnelle en entreprise en Belgique est **inférieur à la moyenne Européenne** et aux performances des leaders européens	**En Belgique, 57% de jeunes de 30-34 ans ont eu une expérience en entreprise** dans le cadre de leurs études[1] vs**. 60% pour le reste de l'UE** et 86% en Allemagne, voir page précédente
De leur côté, les employeurs interrogés (échantillon limité sur base volontaire) évoquent une capacité à étendre leurs recrutements de stagiaires et d'alternants, et **plutôt peiner à trouver suffisamment de candidats** pour répondre à ces offres	40% des employeurs interrogés[2] mentionnent le **manque de candidats** comme raison principale à leurs difficultés de recrutement – Voir *Partie VII. Chapitre 1b.* **« Employeurs, secteurs et partenaires sociaux »**
Certaines pistes de déploiement de l'alternance sont encore peu développées en Belgique	**16% des employeurs en Belgique forment des apprenants en alternance**, à comparer à la moyenne européenne de 31%. **Notamment :** ▪ <1% d'apprenants en alternance dans le Secteur Public en Belgique vs. 3% en France ▪ 5-10% en alternance dans les entreprises de 50+ employés Voir *Partie VII. Chapitre 1b.* **« Employeurs, secteurs et partenaires sociaux »**

1. Stage ou apprentissage, parmi les jeunes dont le plus haut niveau d'études est un programme de niveau secondaire qualifiant (ISCED 3 ou 4)
2. n=261

Source: Entretiens et groupe de discussion avec des employeurs réalisées en août et septembre 2022

D. Stage - Les retours de certains acteurs indiquent une marge d'amélioration potentielle dans l'intégration des stages dans la formation

Les stages sont vus de manière positive mais les retours de terrain indiquent une marge de progression potentielle dans les modalités de leur mise en œuvre pour améliorer la qualité des apprentissages

"*Les stages sont globalement une très bonne chose mais, pour une partie des stages, ils se limitent parfois à une simple observation en entreprise sans réelle contribution à l'apprentissage du jeune*"

"*Les jeunes en stage se retrouvent parfois cantonnés soit dans un rôle passif, soit dans une seule tâche ce qui limite l'utilité du stage*"

"*On est obligés de mettre le jeune dans un stage qui ne correspond pas vraiment à sa formation car on a du mal à trouver des places*"

"*Ce sont des cas limités mais parfois les entreprises utilisent juste les stagiaires comme main d'œuvre bon marché pour des tâches*"

"*L'accompagnement et le suivi des stages par les établissements est très hétérogène : sa qualité varie beaucoup selon le type de formation, l'établissement concerné et la personnalité et les compétences de l'accompagnateur lui-même*"

"*Dans certains cas, il y a un vrai accompagnement mais dans d'autres, on a juste une visite d'observation qui ne sert pas à grand chose*"

"*On n'a pas de véritable mécanisme pour assurer la qualité de l'accompagnement durant le stage*"

"*Dans mon expérience, je n'ai jamais eu de discussion concrète avec l'établissement/le centre de formation sur les objectifs d'apprentissage du jeune lors de son stage*"

Certaines fédérations sectorielles lancent des initiatives permettant d'améliorer la qualité des stages par ex., « Guide pratique pour les entreprises » (en collaboration avec enseignement.be, Agoria, ACV-SCS, MetallosMWB, Bassin EFE, etc.), projet-pilote de stage d'immersion en entreprise coordonné par la CCBC[1],etc.

Note - Dans le cadre du diagnostic transversal, il n'a pas été possible d'investiguer plus en détails cette question ni de différencier les constats entre opérateurs - une étude spécifique sur ce point serait nécessaire

Note - une partie des employeurs indique par ailleurs que le *"niveau et/ou la maturité"* d'une partie des stagiaires sont trop bas dans certains cas pour permettre de faire du stage une activité pertinente. C'est en particulier le cas dans certaines industries présentant des contraintes de sécurité importantes comme en construction.

"*« Je prend des stagiaires car j'y suis obligé mais sur les chantiers sensibles, je préfère les laisser attendre dans le conteneur car c'est trop dangereux de les laisser sur chantier, on a déjà eu des blessés »*

1. Confédération construction Bruxelles-Capitale

Source: entretiens bilatéraux effectués entre avril et septembre 2022

E. Opportunité de développer l'alternance « partagée » entre plusieurs employeurs pour répondre à l'ensemble des besoins des apprenants

NON EXHAUSTIF

De nombreux employeurs ne peuvent pas former à l'ensemble des compétences d'un référentiel donné

Les **retours des acteurs semblent indiquer** chez les employeurs pratiquant l'alternance un **manque de possibilité pour former les apprenants à l'ensemble des compétences** devant être acquises durant le formation. Cette situation peut être la conséquence :

- de la spécificité de l'employeur (trop « niche » au sein de sa profession),
- des tâches attribuées à l'apprenant (expérimentant seulement une partie du métier)

Des situations où l'apprenant change d'employeur en cours de formation en alternance existent déjà en Wallonie et en RBC, mais sont limitées et la conséquence d'un disfonctionnement de l'alternance (p. ex. changement de situation de l'apprenant/ employeur, …)

L'opportunité de développer une alternance « partagée » entre plusieurs employeurs est supportée par certains exemples internationaux

Certains pays (p. ex. le Danemark) ont mis en place des **systèmes d'alternance reposant sur la collaboration de plusieurs employeurs**, ayant pour bénéfices :

- La **complémentarité des employeurs** dans le transfert des compétences du référentiel à l'apprenant
- Un **partage des coûts** liés à l'apprenant (financement de l'apprenant réparti entre les différents employeurs)

Cette solution présente cependant certaines limites et reste complexe à mettre en œuvre

Ce système reste difficile à implémenter étant donné :

i. La **coordination nécessaire entre les employeurs et les centres** de formation afin de déterminer « qui » forme à « quoi »

ii. Le **transfert fréquent des apprenants entre employeurs** (potentiellement défavorable pour l'apprenant, et l'employeur)

iii. Le **manque actuel d'employeurs pratiquant l'alternance**, particulièrement dans certains domaines (Voir *Partie VII. Chapitre 1b.* **« Employeurs, secteurs et partenaires sociaux »**)

Source: entretiens bilatéraux effectués entre avril et septembre 2022;

Contenu de ce chapitre

1. Pertinence et organisation de l'apprentissage en milieu de travail
2. Pédagogie de l'enseignement qualifiant et la formation professionnelle
2.1. Adaptation au public d'apprenants
2.2. Utilisation d'outils digitaux
3. Maîtrise des compétences transversales

Le qualifiant et la formation professionnelle appellent à une pédagogie adapté aux défis propres à leurs publics d'apprenants

Enseigner avec succès dans le qualifiant implique la capacité de développer des méthodes pédagogiques et de gestion de classe différentes

Les apprenants des formations qualifiantes présentent plus fréquemment plusieurs défis…	**… nécessitant de déployer des pédagogies spécifiques…**	**… que les enseignants / formateurs ont encore souvent du mal à maîtriser**	**Opportunité d'actions potentielles**
Les élèves du qualifiant et de la formation professionnelle ont souvent : ▪ **Perdu le sens des apprentissages**, ▪ Développé une **attitude de rejet** du système scolaire, ▪ Des difficultés et **troubles d'apprentissage**, ▪ Surmonté des **échecs scolaires antérieurs répétés**, ▪ Accumulé un retard scolaire importante ▪ Etc.	Plus encore que dans le général : • Les **méthodes d'apprentissage traditionnelles/académiques seules** ne fonctionnent souvent pas aussi bien : les méthodes d'apprentissages « actives » sont plus souvent efficaces • La maîtrise des **techniques de gestion de classes** « complexes » est essentielle • … de même que la **capacité à différencier** les apprentissages • … et à leur donner du **sens**	Sur les méthodes d'apprentissage actives *(voir les données présentées plus haut dans ce document – point 2C)* “ *On enseigne peu voire pas les techniques concrètes de gestion de classe dans la formation initiale des enseignants* “ *C'est là qu'il faut déployer le plus de talent… et pourtant comme c'est dur d'être enseignant dans le qualifiant* “ *Comment donner du sens à l'apprentissage d'un métier quand on ne l'a pas pratiqué depuis 20 ans*	▪ Développer des **programmes de formation** et/ou de mentorats spécifiques pour les enseignants pour favoriser le **développement de ces compétences liées aux méthodes pédagogiques et/ou de gestion de classe dans le qualifiant** ▪ **Développer des initiatives pour attirer les « meilleurs » enseignants dans le qualifiant**

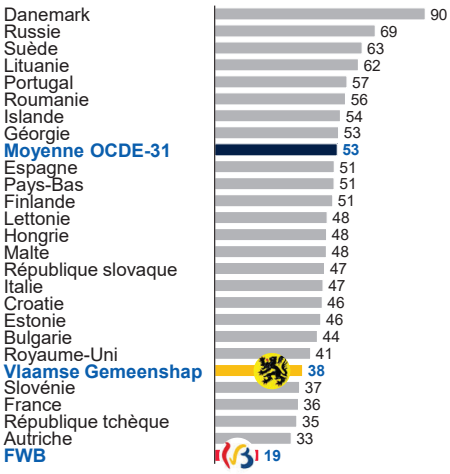
Source: Entretiens bilatéraux effectués entre avril et septembre 2022

Contenu de ce chapitre

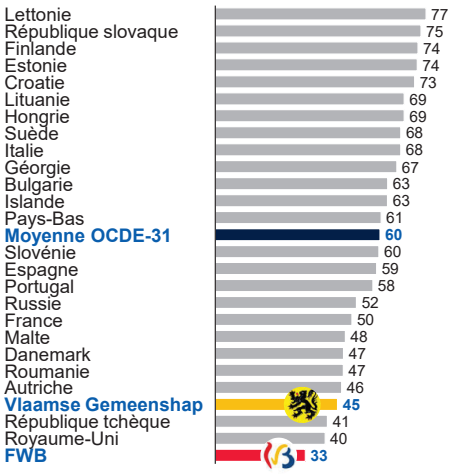
1. Pertinence et organisation de l'apprentissage en milieu de travail
2. Pédagogie de l'enseignement qualifiant et la formation professionnelle
2.1. Adaptation au public d'apprenants
2.2. Utilisation d'outils digitaux
3. Maîtrise des compétences transversales

Situation avant la crise sanitaire – Le système éducatif de la FWB était parmi ceux où l'enseignement s'appuyait le moins sur l'utilisation des outils digitaux

Enseignants qui **laissent « souvent » ou « toujours » les élèves utiliser les TIC**[1] pour des projets ou des travaux en classe (par pays[2]), En %



Enseignants pour lesquels **« l'utilisation des TIC**[1] **pour l'enseignement » figuraient au programme** de leurs activités de formation continue (par pays[1]), En %



1. Techniques de l'Information et de la Communication
2. Pays européens

Source: OCDE – TALIS 2018; Calculs aSPe - ULiège

Moins de 20% des enseignants en FWB laissent souvent les élèves **utiliser des TIC** (comparé à 53% pour le reste des pays de l'OCDE)

L'utilisation des TIC pour l'enseignement figurait au **programme de formation continue de 33% des enseignants en FWB**, ~2x moins que la moyenne OCDE.

De nombreuses initiatives visant à améliorer l'enseignement/la formation par le numérique sont en cours

NON-EXHAUSTIF

L'axe 3 de la Stratégie Numérique pour l'Education prévoit de définir les modalités d'équipement des écoles, notamment en termes d' :

- **Investissement dans l'équipement** numérique minimal
- **Equipement spécifique supplémentaire**

L'axe 4 vient complémenter l'usage d'équipement par la **création d'une plateforme de ressources éducatives** pour l'ensemble de la communauté éducative, et la **mise en place d'un écosystème numérique** propre à chaque établissement

Dans le cadre de sa **stratégie en matière de numérique**, le Forem vise à toucher davantage de publics en développant des modèles d'apprentissage hybrides

Le Forem a commencé à mettre en place **diverses ressources pédagogiques digitales** pour chaque formation/parcours, notamment la **plateforme « Digital Learning »** qui permet aux apprenants de:

- S'inscrire comme demandeurs d'emploi
- Se former en ligne
- Découvrir des métiers porteurs
- Créer un profil visible par les employeurs

Un budget **a été alloué à l'IFAPME** pour l'acquisition d'outils numériques comme :

- **Des classes virtuelles**
- **Des studios numériques**
- **Un laboratoire numérique** (permettant de filmer des gestes professionnels)
- Des outils de **simulation virtuelle**
- Des outils de **réalité augmentée**
- **Une ambulance fictive** et des **simulateurs de conduite**
- Des **ordinateurs, tablettes, et PC portables**

L'EFP a **acquis différents outils et plateformes numériques** (Teams, plateforme DORA, Microsoft 365…) permettant aux apprenants et formateurs de **collaborer et de développer des modèles d'apprentissage hybrides**

Source: entretiens bilatéraux avec l'IFAPME effectués entre avril et septembre 2022 | Stratégie Numérique pour l'Education (FWB, Mars 2019) | Site officiel du Forem, et de la plateforme « Digital Learning » | Site officiel de l'EFP

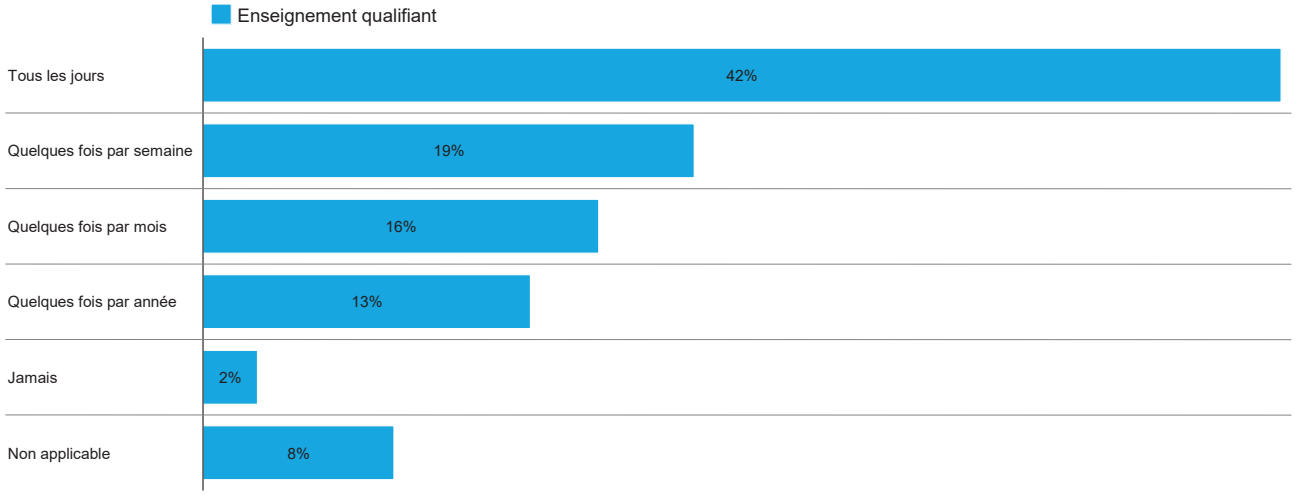
RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE EN LIGNE - POTENTIEL BIAIS DE RÉPONSE – TAILLE DE L'ÉCHANTILLON RESTREINTE POUR CERTAINES SOUS-CATÉGORIE

~60% des enseignants utilisent les technologies de l'information hebdomadairement pendant leur cours (réserve : échantillon limité sur base volontaire)

Selon les formateurs/enseignants

Réponses

« **À quelle fréquence utilisez-vous des technologies de l'information et de la communication (ordinateurs, tablettes, portables…) pendant vos cours avec vos apprenants/élèves ?** », % des répondants (N=186)



Source: enquête en ligne commanditée par les Gouvernements de FWB, RBC, COCOF et Wallonie (2022) – Extraction de données le 7/10/2022

Contenu de ce chapitre

1. Pertinence et organisation de l'apprentissage en milieu de travail
2. Pédagogie de l'enseignement qualifiant et la formation professionnelle
3. Maîtrise des compétences transversales
3.1. Compétences comportementales et savoir-être professionnel
3.2. Compétences cognitives de base
3.3. Compétences cognitives transversales
3.4. Zoom compétences digitales

La maîtrise (insuffisante) des compétences comportementales de base et des savoir-être revient comme un des principaux « points de douleur » tant pour les employeurs que pour les formateurs/ accompagnateurs d'apprenants

Quelles sont les raisons qui font hésiter les employeurs ayant déjà participé à un programme d'alternance à y participer une nouvelle fois?

Avis des acteurs

> *« Les savoir-faire comportementaux restent un grand défi pour nos entreprises ; on a des personnes qualifiées **mais leur comportement n'est pas adéquat** »*

> *« On rage de voir des **jeunes qui ne respectent plus les horaires** »*

> *« On engage plutôt des profils issus des hautes écoles car **s'ils sont trop jeunes il y a des difficultés à les placer** dû au manque de savoir-être, notamment pour les métiers avec tâches dangereuses ou confidentielles »*

L'absence de compétences « soft skills » semble être un frein à la participation de certaines entreprises à l'alternance…

- **Intégration difficile** dans les entreprises accueillantes liée au manque de maturité et au peu de savoir-être et compétences comportementales
- **Risques administratifs et légaux** (respect de la confidentialité, risques physiques et matériels)

Ce constat est général mais particulièrement observé dans le cas de l'alternance où les apprenants sont **« démotivés », en situation de relégation ou de quasi-décrochage**

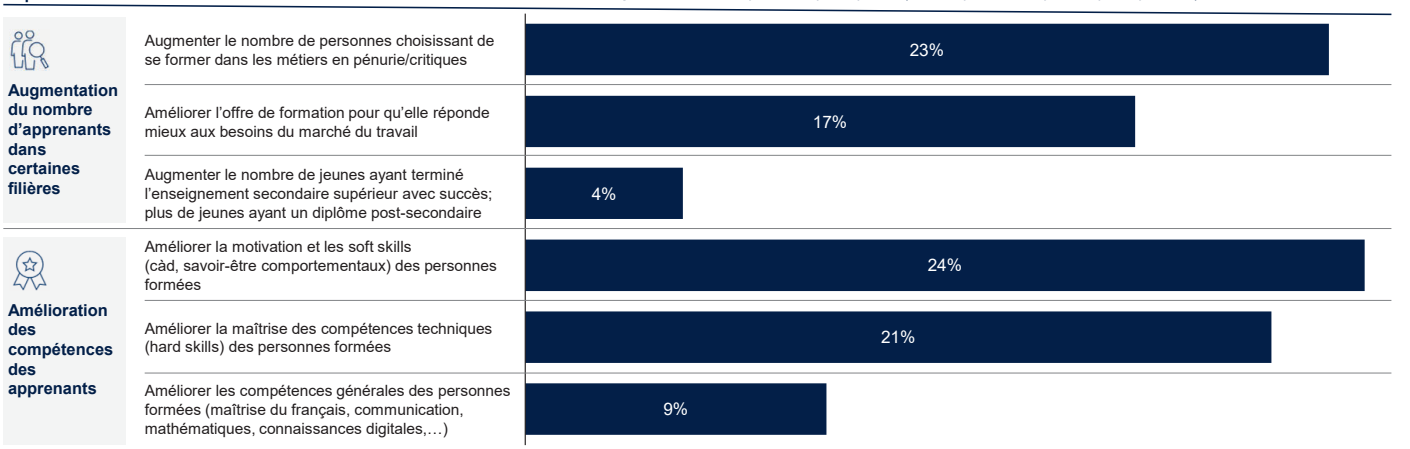
Sources: enquête IBEFE « L'alternance dans tous ses états », 2022 | Entretiens et groupes de discussion avec les acteurs concernés en RBC et Wallonie | Administration Générale de l'Enseignement | Chiffres clés 2019 du réseau IFAPME

Dans le domaine de la formation, « Améliorer les savoir-être comportementaux » est l'amélioration la plus citée par les employeurs comme ayant le plus d'impact positif pour leur entreprise (réserve : échantillon limité sur base volontaire)

RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE EN LIGNE - POTENTIEL BIAIS DE RÉPONSE – TAILLE DE L'ÉCHANTILLON RESTREINTE POUR CERTAINES SOUS-CATÉGORIE

Selon les employeurs

« Laquelle des améliorations suivantes dans le domaine de la formation, aurait le plus d'impact positif pour vous comme entreprise ? », % de répondants par réponse (N=261, plusieurs réponses par répondant)

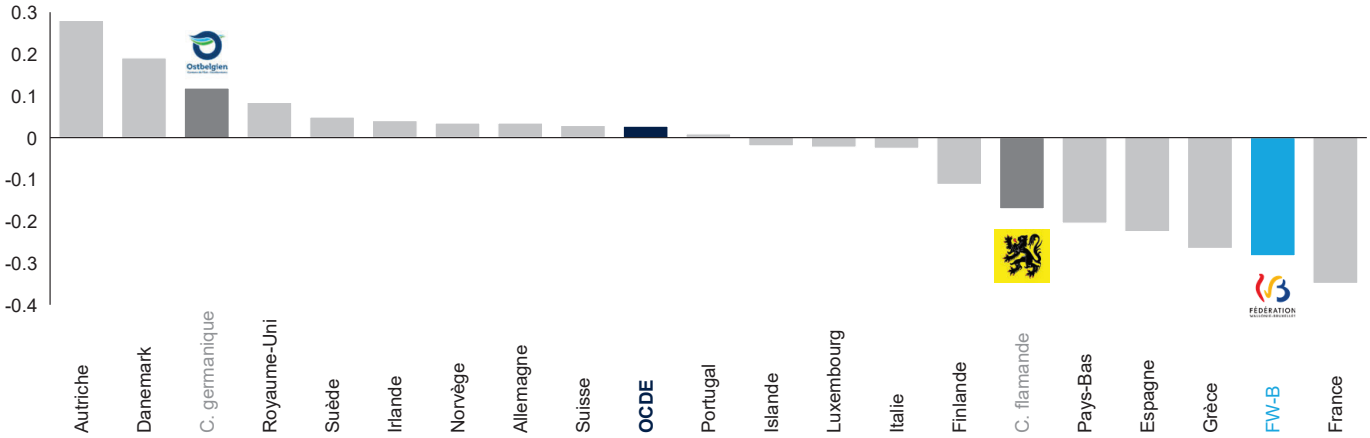


Source: enquête en ligne commanditée par les Gouvernements de FWB, RBC, COCOF et Wallonie (2022) – Extraction de données le 7/10/2022

L'enseignement/le perfectionnement de la maîtrise des compétences comportementales de base et des savoir-être est une problématique générale qui dépasse le cadre spécifique de l'alternance

Selon l'enquête PISA, les indices moyens du climat de discipline[1] en FWB sont inférieurs à la moyenne de l'OCDE et des autres communautés en Belgique

Distribution des indices moyens du climat de discipline[1] en FWB[2] et dans les autres pays de l'OCDE (PISA, 2018)



1. Ce graphique représente l'indice du climat disciplinaire dont la moyenne est de 0 et l'écart-type est de 1 dans les pays de l'OCDE. Des valeurs positives sur cette échelle signifient que l'élève bénéficie d'un meilleur climat disciplinaire dans les cours de langue d'enseignement que la moyenne des élèves des pays de l'OCDE.
2. Enquête réalisée durant les cours de langue d'enseignement en FWB, en l'occurrence le français, domaine majeur en 2018.

Sources: enquête PISA (OCDE) sur le climat scolaire réalisée en 2018 | Résultats PISA 2018 en FW-B. Le climat scolaire, Bricteux et al. (2019)

La maîtrise (insuffisante) des compétences comportementales de base et des savoir-être n'est pas propre à la FWB et constitue également un défi au sein des autres systèmes d'enseignement qualifiant et de formation professionnelle

Dans le cadre du PES-Network (réseau des agences publics de l'emploi en Europe), la question de la maîtrise des savoir-être et codes professionnels revient de plus en plus comme un défi rencontré dans les autres pays

*Nous voulons désormais développer une formation transversale en support à la formation métier. Cette formation, bien que difficile à mettre en pratique, portera sur **les soft skills, les langues et la formation digitale dans toutes ses dimensions.***

*Des recherches approfondies indiquent que les compétences de base les plus recherchées par les employeurs comprennent une éthique de travail et **une attitude positive, des compétences de communication, le travail en équipe et la présentation de soi***

Pourcentage des employeurs qui qualifient les compétences comme « très importantes » chez les diplômés du secondaire aux Etats-Unis

Le nombre de répondants varie pour chaque question, allant de 336 à 361

Pourcentage des employeurs qui qualifient les compétences comme « déficientes » chez les diplômés du secondaire aux Etats-Unis

Le nombre de répondants varie pour chaque question, allant de 258 à 357

Beaucoup trop de jeunes sont insuffisamment préparés pour réussir sur le marché du travail. Au niveau secondaire, bien **plus de la moitié des nouveaux entrants sont mal préparés** dans les compétences les plus importantes : **communications orales et écrites, professionnalisme/éthique de travail et pensée critique/résolution de problèmes**

Sources: the Conference Board, Are They Really Ready To Work? | Gaines et al, Soft Skills Development in K-12 Education - Research Brief | Recommandation du Conseil de l'Europe relative aux compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie | R. Lerman (2013), «Are employability skills learned in U.S. youth education and training programs?"| | Loi de l'état de Virginie (USA)

Certaines initiatives existent dans l'enseignement pour développer les compétences comportementales de base et les savoir-être, mais celles-ci demeurent limitées

Nouveau tronc commun polytechnique

Déploiement d'un nouveau tronc commun polytechnique incluant, au-delà des savoirs et compétences disciplinaires « traditionnels », **un bagage commun de compétences transversales** (notamment la créativité, l'esprit d'entreprendre, la capacité d'apprendre à apprendre)

Coachs Insertion dans les CISP

Les Coachs Insertion des CISP ont mis en place une grille générique des compétences de base et des savoir-être qui a permis de développer une méthode pour identifier les savoir-faire comportementaux à mobiliser dans le cadre de compétences techniques (projet Step 4SFC). Il s'agit d'une observation de la manifestation de ces savoir-être afin de permettre de les travailler en formation si les niveaux de maîtrise exigés par le métier ne sont pas atteints

Exemples d'initiatives pilotes ou sur base volontaire – Zoom page suivante

	A+PRO (SODA+)	Les Jeunes Entreprises	Story-me
Qu'est ce que c'est?	Attestation de compétences ayant pour objectif principal d'encourager et de valoriser chez les jeunes de l'enseignement qualifiant certains codes comportementaux : attitudes positives, ponctualité, respect des règles, organisation (A+ PRO). Cette ASBL est soutenue par la Région flamande et les projets ont été repris en RBC et récemment en Wallonie	Divers programmes proposés aux écoles ayant pour objectif d'aider les jeunes à se projeter dans l'avenir en découvrant des métiers, tout en appréhendant les notions de travail et de savoir-être, et à développer un esprit de citoyenneté, par ex. : apprendre les valeurs du travail en groupe, accepter l'équité entre les métiers, distinguer besoins et envies, etc.	Accompagnement des jeunes à devenir acteurs de leur vie, au travers du développement de la confiance en soi, de la découverte des métiers (dont les métiers STEM) et de la capacité à identifier et à porter son propre projet d'orientation
A quoi ça ressemble concrètement?	Programme flexible implémenté dans les écoles qui aboutit sur une attestation de reconnaissance des aptitudes, reconnue par les entreprises partenaires Site spécifique A+PRO d'annonces d'emploi pour les étudiants reconnus par le certificat	• Dans le primaire : 5 activités (de 50 à 80 minutes) de mise en situation et jeux autour des métiers • Dans le secondaire : programme de mini-entreprise	Des parcours complets d'activités par année, dédiés à ces compétences, avec +/- 25 classes de 2ème secondaire et +/- 50 classes de 3ème secondaire techniques ou professionnelles en RBC
Qui participe?	Etudiants de l'enseignement qualifiant en Flandre principalement et en FWB depuis 2021	Programmes existants dans le primaire et le secondaire	Programmes à intégrer dans le parcours secondaire
Quelques chiffres …	10.000 étudiants en Flandre et en RBC	9.044 élèves/étudiants en 2020-2021	Projet pilote 2017-2020 : 6.000 élèves dans 11 écoles participantes, et 200 enseignants

> *Si les compétences cognitives sont généralement des conditions préalables à l'obtention d'un bon emploi, un nombre croissant de preuves suggère que les* ***compétences non académiques sont des déterminants au moins aussi puissants des revenus, par exemple l'honnêteté et la ponctualité.***

Sources: avis 3 du groupe central relatif au pacte pour un enseignement d'excellence | Site officiel du FOREM | interviews | Site officiel de Soda+ | Rapport annuel Les Jeunes Entreprises (LJE)

RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE EN LIGNE - POTENTIEL BIAIS DE RÉPONSE – TAILLE DE L'ÉCHANTILLON RESTREINTE POUR CERTAINES SOUS-CATÉGORIE

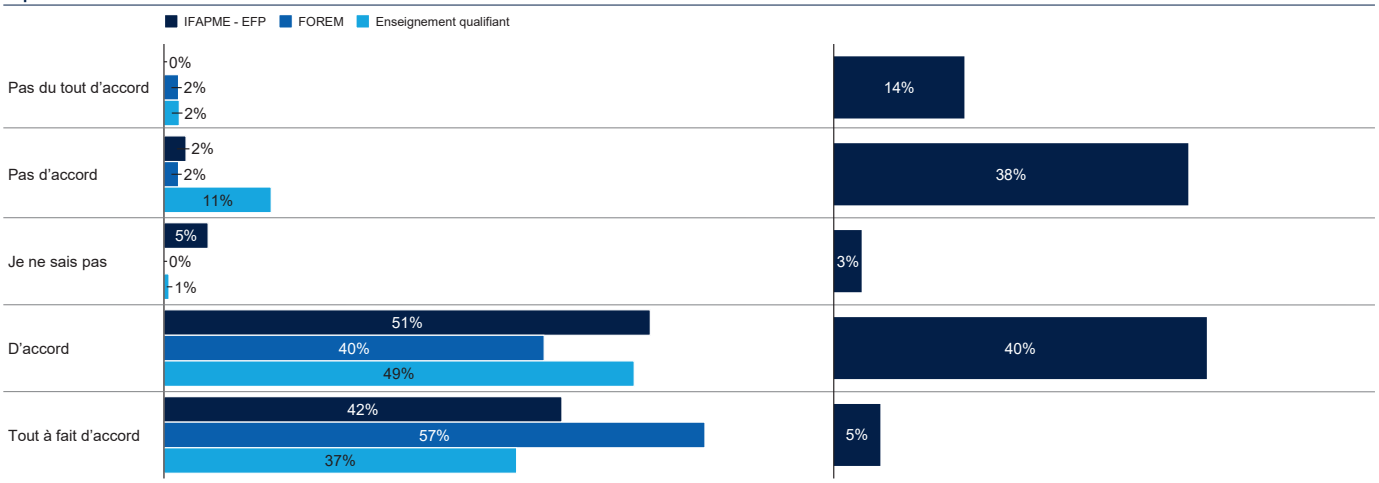
Alors que les formateurs/enseignants estiment développer le bon état d'esprit chez leurs apprenants, les employeurs expriment des constats partagés sur ce point (réserve : échantillon limité sur base volontaire)

Selon les formateurs/enseignants

« Au-delà des compétences techniques, nous aidons les apprenants/élèves à développer un état d'esprit et des comportements qui leur seront utiles dans le reste de leur vie (organisation, gestion du temps, persévérance, sens du travail bien fait, curiosité, volonté d'innover et d'entreprendre, etc.) », % de répondants par réponse (N= 294)

Selon les employeurs[1]

« Les candidats à l'alternance que nous avons accueillis possédaient les compétences générales, la motivation et les savoir-être nécessaires pour commencer leur stage », % de répondants par réponse (N=184)



1. Selon les employeurs qui accueillent ou ont accueilli dans les trois dernières années des apprenants en formation ou enseignement d'alternance

Source: enquête en ligne commanditée par les Gouvernements de FWB, RBC, COCOF et Wallonie (2022) – Extraction de données le 7/10/2022

Les initiatives existantes ont fait l'objet d'évaluations nuancées et n'ont pas encore été intégrées à grande échelle dans l'enseignement

Le projet A+PRO/ SODA+[1]

Développement d'une approche positive de l'évaluation des compétences sociales

Principes de base :

- Evaluer **objectivement** les compétences de savoir-être et de professionnalisme
- Récompenser **l'évolution positive** démontrée par les élèves
- Créer une certification **reconnue** par le monde de l'entreprise

Impact :

- Plus de **10.000 élèves** de l'enseignement flamand ont reçu l'attestation
- **81 écoles** sont activement impliquées dans le projet et 23 écoles sont en attente

Élargissement en FWB depuis 2021 :

- **Faible pénétration et appétence** à ce jour
- Une **étude approfondie** du projet A+PRO en FWB serait nécessaire

Evaluations et avis des acteurs

Valeurs ajoutées

- Développement des compétences nécessaires à **l'employabilité**
- Création d'une base **d'évaluation uniforme et objective** via des critères clairs et définis
- **Flexibilité et adaptabilité** de la méthode en fonction des besoins des écoles
- Caractère **évolutif** et basé sur des bilans et évaluations au **cours de l'année**

Points d'amélioration

Intégration de ces outils dans le tronc commun pour les rendre **systématiques** et **les étendre au-delà de l'enseignement qualifiant**

- Mise en place d'un **guide**, comprenant des compétences-clés, méthodes et dispositifs pour les enseignants

Rapport de la Fondation pour l'enseignement

> *« Ces compétences-clés doivent être définies et intégrées aux référentiels de l'enseignement en référence aux orientations définies en la matière dans le pacte. Cela est valable tant dans le « tronc commun » que dans la suite de l'enseignement secondaire (transition et qualification)*

> *« Améliorer les attitudes et les comportements observés dans le cadre des interactions écoles / entreprises nécessite aussi de développer effectivement en amont les compétences sociales, non-formelles, sans viser à évaluer uniquement les attitudes et comportements observés*

1. A+PRO est la version francophone de SODA+ et l'acronyme de Attitudes Positives, Ponctualité, Respect des règles et Organisation

Sources: site officiel de Soda+ | Fondation pour l'enseignement

Au niveau international, les autres systèmes éducatifs déploient différentes méthodes pour essayer de mieux intégrer le développement des compétences comportementales de base et des savoir-être dans les programmes d'enseignement et de formation

	Solutions potentielles	Description	Exemples à l'international[1]
1	Intégration dans le curriculum de l'enseignement	▪ Intégration de mises en situation (telles que le travail en équipe) dans les activités de base ▪ Exposition et discussion avec des acteurs extérieurs afin de familiariser les élèves avec les interactions de type « professionnel » ▪ Transfert des attentes comportementales des élèves aux enseignants	La **Géorgie** aux Etats-Unis a intégré les compétences d'employabilité dans le curriculum de tous les élèves du système public
2	Formation des professeurs et encadrants	▪ Prise de conscience des compétences « soft skills » pour les développements futurs de l'élève ▪ Développement de méthodes répondant au contexte et aux besoins de l'établissement ▪ Création d'outils pédagogiques à destination des enseignants	
3	Développement d'activités appliquées et de projets	▪ Organisation et concentration de l'apprentissage des élèves sur des projets interdisciplinaires ▪ Implication des élèves dans des activités d'investigation, de résolution de problème et de prise de décision ▪ Prises de décision partielles par les élèves (inclus collecte d'information et processus de sélection) ▪ Intégration des défis de la vie réelle	**ThinkQuest** propose un environnement virtuel d'apprentissage collaboratif pour les élèves et les enseignants qui peut être intégré dans le curriculum
4	Intégration des notions de savoir-être dans le climat de l'école	▪ Développement d'un climat scolaire sans stress et propice à l'apprentissage ▪ Compréhension des règles sociales implicites ou explicites qui régissent un environnement communautaire ▪ Intégration des codes de conduite dans le système d'évaluation	**No excuse schools** sont des écoles à destination d'un public défavorisé considérant qu'il n'y a pas d'excuse pour l'échec d'un élève et où le point d'attention se porte sur la discipline
5	Mentoring et coaching individuel ou en petits groupes	▪ Accompagnement individuel en fonction des besoins des élèves, par un enseignant ou une personne externe ▪ Traitement des thématiques scolaires et psychosociales (e.g. contexte familial) ▪ Possibilité de développer des stratégies de remédiation adaptées à l'élève	En Suisse, l'**Encadrement individuel spécialisé (EIS)** est un programme développant une approche individuelle, spécifiquement à destination des apprenants en situation d'échec
6	Apprentissage par le travail	▪ Mise en situation professionnelle : visite d'un environnement professionnel, visualisation du travail quotidien, etc. ▪ Stage d'été : immersion dans un métier et mise en pratique des connaissances et savoir-être ▪ Formation par alternance : développement de compétences professionnelles techniques et générales sur le long terme	

1. Ce sont des exemples illustratifs et non-exhaustifs d'implémentation de ces solutions potentielles et leur application en Belgique francophone nécessiterait une évaluation approfondie.

Source: Havover Research, Integrating Soft Skills in the K12 curriculum | American Institute for Research, Integrating employability skills – A framework for all Educators | JA Worldwide | Inside No Excuse Schools, Amherst

Contenu de ce document

1. Pertinence et organisation de l'apprentissage en milieu de travail
2. Pédagogie de l'enseignement qualifiant et la formation professionnelle
3. Maîtrise des compétences transversales
3.1. Compétences comportementales et savoir-être professionnel
3.2. Compétences cognitives de base
3.3. Compétences cognitives transversales
3.4. Zoom compétences digitales

Le manque de maîtrise des compétences de base est un point de douleur fréquemment cité par les employeurs - notamment dans l'alternance

Les compétences de base sont celles qui permettent la participation autonome à la vie professionnelle et sociale, par exemple : lecture, écriture, calculs de base, prise de parole, etc.

Ce que nous avons entendu des acteurs

> "*Bien souvent, le problème des jeunes qui veulent commencer l'alternance est qu'ils ne maîtrisent même pas les bases des bases de ce qui est nécessaire pour opérer dans le monde du travail*"

> "*On se retrouve souvent avec des apprenants dont le niveau de base en français ou en calcul est très faible et cela, on ne peut pas leur apprendre*"

> "*Pour les professions de service, la maîtrise de base du français et des mathématiques est bien souvent plus importante que la formation technique*"

> "*Avant de parler de formation au métier, le gros problème que nous avons est le manque de maîtrise des compétences de base*"

Les données manquent pour quantifier l'ampleur du problème au sein de la population adulte

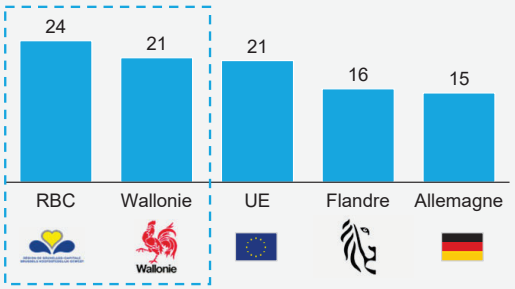
Il n'y a **pas**, à l'heure actuelle, de **données permettant de quantifier l'étendue** du **manque de compétences de base** en matière de littératie et de numératie au sein de la population adulte francophone belge

L'OCDE fait une enquête **PIACC** à ce sujet mais à ce stade, les **régions wallonnes et bruxelloises n'y ont pas participé** (à l'inverse de la Flandre en 2011-2012)

Le **Comité de pilotage sur l'alphabétisation** des adultes a **émis** à plusieurs reprises le **souhait que la Fédération Wallonie-Bruxelles** participe à des **enquêtes sur les niveaux de compétence des adultes**

Les données disponibles indiquent un taux élevé de personnes ne disposant pas de compétences de bases en Wallonie et en RBC

Pourcentage de personnes sans diplôme ou avec primaire seulement
%, 2021



Cette problématique concerne autant les publics allophones que certains publics non-allophones mais ayant atteint un faible niveau d'éducation

Source: entretiens bilatéraux effectués entre avril et septembre 2022

Compétences de base dans l'enseignement qualifiant - Dans l'enseignement, le faible taux de maîtrise des compétence de base s'explique en grande partie par trois phénomènes

Le haut taux de décrochage scolaire

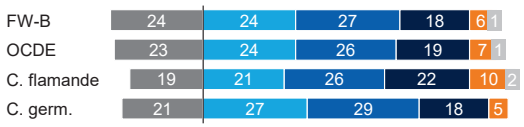
La FWB fait face à un taux de décrochage scolaire élevé

6.7%

Taux de décrochage scolaire en 2021 en FWB

Le faible niveau à l'entrée du qualifiant

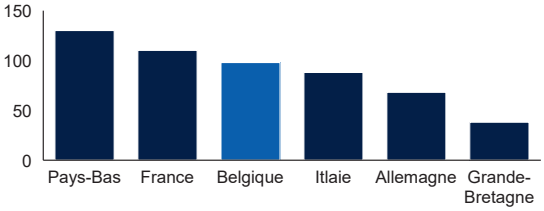
Répartition des élèves dans les niveaux de compétence de l'échelle de compréhension de l'écrit communautés belges et OCDE – PISA 2018



En FWB, la proportion d'élèves très peu performants en lecture (sous le seuil du niveau 2) est un peu plus élevée qu'en moyenne dans les pays de l'OCDÉ (23,9 % au lieu de 22,7%)

Le statut de filière de relégation

Différence de score en lecture entre les programmes généraux et qualifiants



Liens avec d'autres chantiers

L'amélioration des compétences de base relève principalement des chantiers relatifs à :

1) **La lutte contre le décrochage scolaire** : Voir *Partie VII. Chapitre 1a.* **« Apprenants »**
   L'amélioration du niveau des études avant le qualifiant : hors périmètre du présent projet

En outre, des initiatives ont déjà été lancées ou sont en cours dans le cadre du Pacte pour adresser ce problème, par exemple :

1) **Renforcement progressif** depuis 3 décennies de la **grille commune** dans le qualifiant
2) Mise en place de **mécanismes de remédiation** et d'accompagnement individualisé dans le cadre du Pacte

Opportunité d'action additionnelle

Cependant une partie des acteurs rencontrés estime qu'il serait nécessaire de **prévoir des initiatives** spécifiques sur ce point dans le cadre de la future **réorganisation du qualifiant** post nouveau tronc commun, peu de mesures spécifiques sur ce point étant prévues dans le cadre du Pacte à ce stade

Source: score PISA (2018)

Compétences de base dans la formation professionnelle - Une offre de formation multiple existe déjà en FWB pour le renforcement des compétences de base…mais son impact demeure modéré au regard de l'ampleur du défi

Il existe de nombreux opérateurs offrant des formations « de base » pour adulte (exemples pour l'alphabétisation)

74 opérateurs

Etc.

110 opérateurs d'alphabétisation en RBC

Etc.

116 opérateurs d'alphabétisation en Wallonie

Etc.

Mais il reste un écart entre l'offre et la demande

Demande

375,000

personnes en FWB sans compétences de base sans maîtrise de la lecture ou écriture en français[1] (2021)

180,000

sans diplôme primaire (2015)

Offre

4,700

personnes étaient inscrites dans le secteur de l'Insertion socioprofessionnelle

10,300

personnes étaient inscrites dans l'Enseignement de Promotion sociale

> *« Ce qui est fait est bien mais on est encore très loin d'avoir un impact suffisant par rapport aux besoins »*

> *« Il y a parfois des listes d'attente très importantes chez les opérateurs de formations en compétences de base »*

Le problème tient aussi en partie à la volonté de se former

> *« Le problème aujourd'hui ce n'est pas que l'offre mais aussi la capacité à attirer suffisamment de public dans les formations de base »*

> *« Quand on regarde le nombre de personnes sans compétences de base et les personnes inscrites ou sur une liste d'attente, il y a encore un fossé important »*

> *« Nous pouvons encore faire plus pour amener ces personnes à suivre des formations, mais une partie de cette situation est hors de notre zone de contrôle et la volonté d'apprendre appartient à ces personnes »*

*Voir section **"pénurie d'apprenants"** dans Partie VII. Chapitre 1a.* **« Apprenants »** *et section **"Accompagnement des publics éloignés de l'emploi et peu qualifiés"** dans la Partie VII. Chapitre 3c.* **« Offres et parcours »**

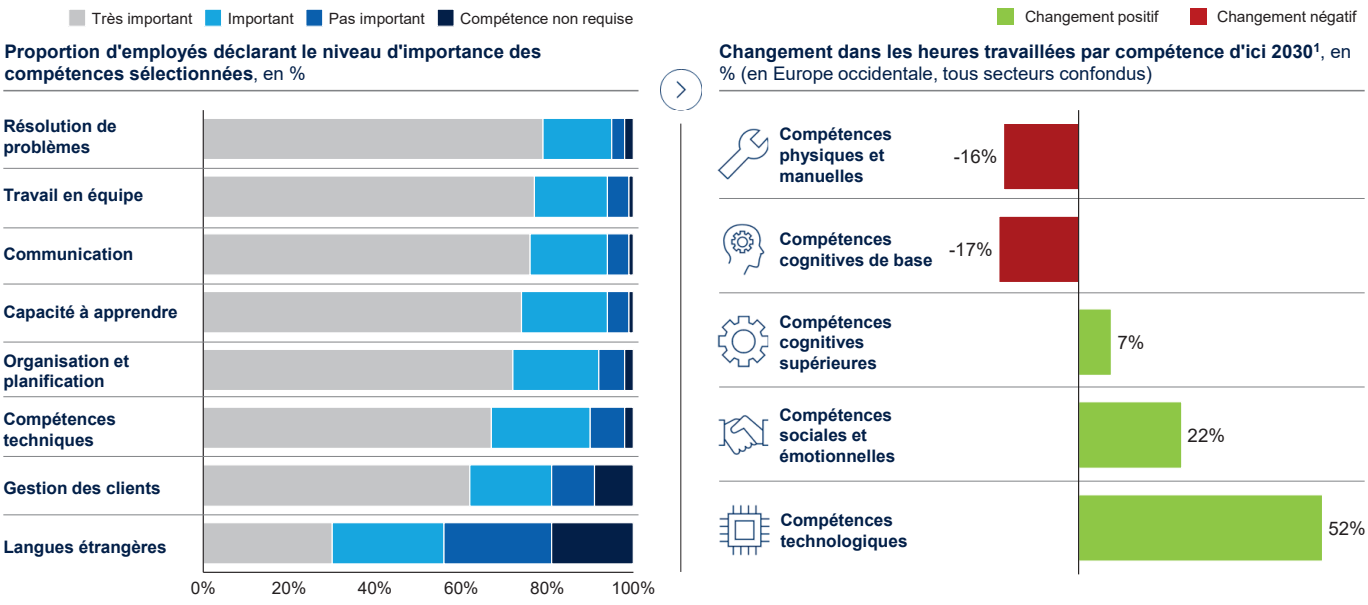
1. Selon l'étude de l'Etat des lieux de l'alphabétisation 2015-2016, 1 adulte sur 10 en FWB ne maîtriserait pas la lecture ou l'écriture

Source: IWEPS | Etat des lieux de l'alphabétisation Fédération Wallonie-Bruxelles, 2014-2015-2016

Contenu de ce document

1. Pertinence et organisation de l'apprentissage en milieu de travail
2. Pédagogie de l'enseignement qualifiant et la formation professionnelle
3. Maîtrise des compétences transversales
3.1. Compétences comportementales et savoir-être professionnel
3.2. Compétences cognitives de base
3.3. Compétences cognitives transversales
3.4. Zoom compétences digitales

Les compétences cognitives, sociales et technologiques se voient accorder une importance accrue comparées aux compétences techniques et cognitives de base



1. Basé sur la compétence primaire nécessaire pour chaque activité professionnelle. Note: Europe occidentale : Autriche, Belgique, Danemark, Finlande, France, Allemagne, Grèce, Italie, Pays-Bas, Norvège, Espagne et Royaume-Uni. Les chiffres ayant été arrondis, leur somme peut ne pas correspondre aux totaux indiqués
Source: OCDE | Teachers and Leaders in Vocational Education and Training, 2021 | McKinsey, The future of work in Europe, 2020

Il existe une multitude de taxonomies des compétences transversales mais celles-ci se rejoignent largement sur les compétences visées

Exemple de taxonomies

ILLUSTRATIF

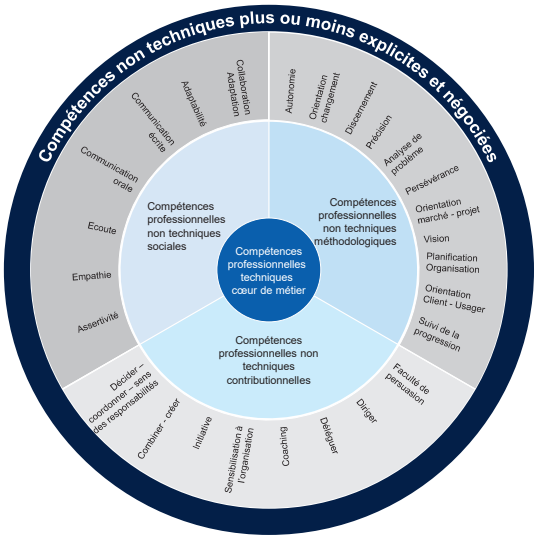
Il existe de **nombreuses taxonomies de compétences** transversales selon différentes sources mais **celles-ci se rejoignent largement**

Le conseil de l'Education et de la Formation (CEF) **propose une approche visant à structurer les compétences non techniques et transversales** *(voir ci-contre)*

Le CAIPS propose les thèmes suivants :

- **Apprendre à apprendre**
- Se **connaître**
- **Communiquer**
- Exercer son **jugement critique**
- Exercer et développer sa **pensée créatrice**

Attitudes et comportements de types psychosocial et socioculturel implicites, non négociés et non négociables

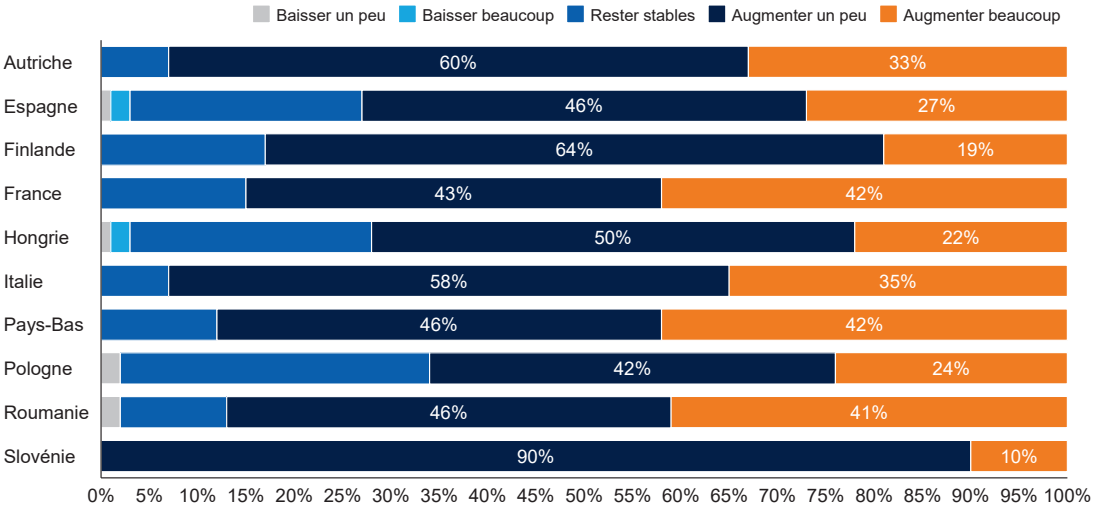


Source: CAIPS, *Référentiel de compétences pour les formations de base*,février 2016 | CEF, *Compétences non techniques, compétences transversales, une question de contexte, 2012*

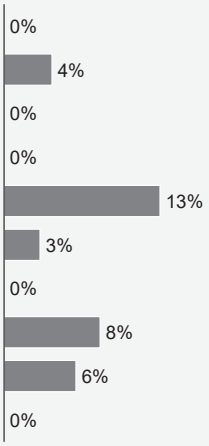
Une majorité des responsables de la formation professionnelle interrogés dans différents pays indique accorder une importance croissante aux compétences transversales

L'importance future des compétences transversales selon les responsables de la formation professionnelle , % des répondants interrogés dans une enquête internationale du CEDEFOP

En pensant aux prochaines années, l'importance que nous accordons aux compétences transversales va…



% de répondants qui ne savent pas



Source: CEDEFOP, *VET provider survey* - données sélectionnées de plusieurs pays - n=881

Une enquête internationale a testé la maîtrise des compétences transversales par des adultes dans 15 pays

ILLUSTRATION

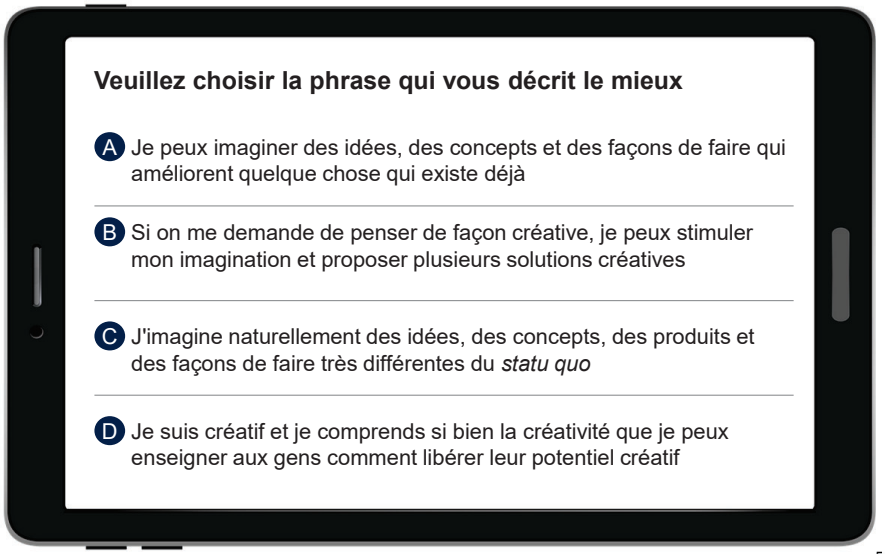
56 compétences transversales testées à travers une enquête par questionnaire

15 Pays, avec 18,000 citoyens ayant été testés avec l'évaluation

Définitions basées sur la littérature académique, et publications dans les domaines de l'éducation, l'organisation et la pratique numérique

Calibrage basé sur le niveau de compétence qui est bénéfique à chacun indépendamment de la profession

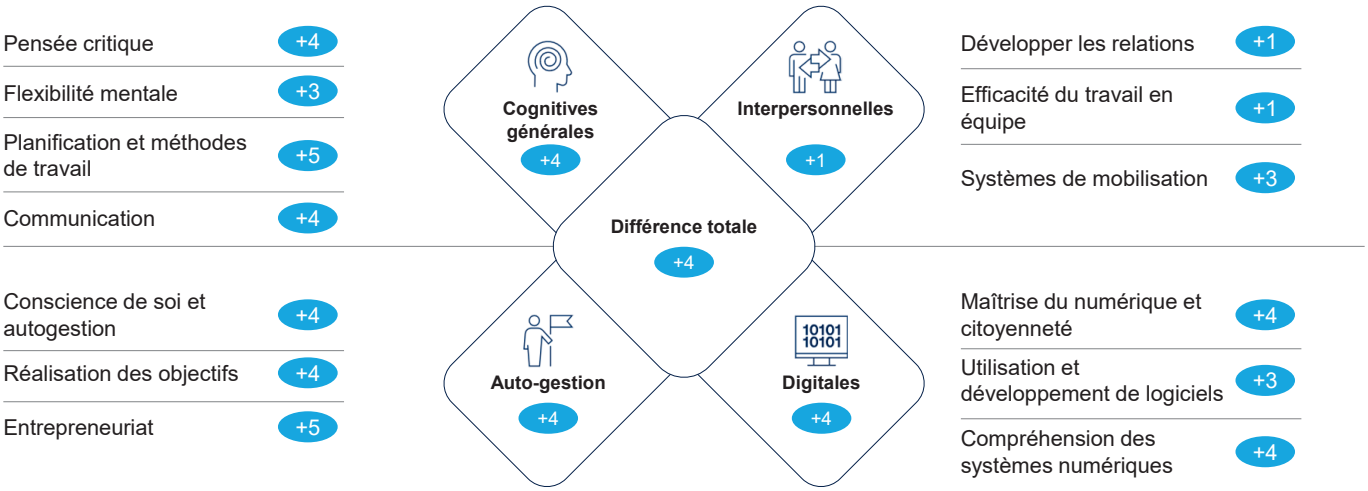
Exemple de questions posées



Source: McKinsey, Defining the skills citizens will need in the future world of work, 2021

En moyenne, les personnes au chômage présentent un retard en matière de maîtrise des compétences transversales par rapport aux répondants travailleurs à faible revenu

Différence absolue de score entre les personnes en emploi à faible revenu et les personnes au chômage[1] (sur 100) : une différence positive (par ex. +4) indique que les personnes en emploi ont un score en moyenne plus élevé



1. En supposant que tous les autres éléments et variables démographiques sont fixes / constants

Source: McKinsey, Defining the skills citizens will need in the future world of work, 2021

Situation en Wallonie et en RBC – Les compétences transversales sont déjà partiellement enseignées et des projets sont en cours tant dans le qualifiant que dans les formations professionnelles

NON EXHAUSTIF

La question des compétences transversales n'est pas neuve et a sa place au sein des formations qualifiantes depuis longtemps (exemples illustratifs)

En **FWB**, les **référentiels de compétences terminales** décrivent les **savoirs**, **savoir-faire**, **attitudes** et **ressources** à faire acquérir et les démarches mentales utilisées (de plus en plus complexes selon les degrés)

Le **Forem** propose plusieurs **modules**, **généraux** ou **spécifiques** à un métier comme la formation « Mes compétences clés pour l'avenir[1] » visant : **attitudes professionnelles**, **communication** orale professionnelles, **confiance** en soi, mieux **apprendre**, **connaissance** de **soi** et **gestion du stress**

Bruxelles Formation propose une définition des **compétences transversales :** elles sont identifiées dans les **référentiels formation et évaluation.** Certaines d'entre elles ne se **prêtent pas à une évaluation sur base de critères observables** mais seront mobilisées dans le cadre des évaluations formatives et certificatives des compétences techniques

L'IFAPME a choisi **SkillPass et le référentiel RECTEC** afin d'accompagner l'identification et la valorisation des **compétences transversales des jeunes**. La démarche rassemble des équipes pédagogiques et des chefs d'entreprise

Référentiels de l'interfédé intègrent les compétences non-techniques transversales en les distinguant en 2 catégories : celles participant au développement personnel et social et celles participant à l'insertion professionnelle

Des initiatives concrètes existent pour développer ces compétences (exemples illustratifs)

Step-4you est un projet mené par Le Forem, Bruxelles Formation et le réseau AID visant à **définir des indicateurs observables** afin **d'accompagner les formateurs** dans leur prise en compte dans les formations des **compétences transversales**

Test your selfie – site internet reprenant les 5 compétences (attitudes à l'emploi) posant le plus de problèmes lors du recrutement avec un test permettant au candidat de se positionner par rapport à la maîtrise de ces compétences. De plus, des conseils lui sont offerts

Valio – Projet pilote (testé dans le labo Story-Me) qui est un outil qui évalue les compétences transversale d'apprenants permettant de développer leur conscience de soi, responsabilité et autonomie

Projet XP+ - Projet à l'initiative de l'IFAPME autour de l'identification, la valorisation, le développement et la reconnaissance des compétences transversales chez les jeunes en apprentissage

Journée Start'App - dédiée à l'apprentissage ludique des savoir-être obligatoires pour tout apprenant à son inscription

Détaillé sur la page suivante

1. Projet destiné aux jeunes NEETS et qui permet la personnalisation du parcours de formation

Source: FWB, Enseignement – compétences terminales, site internet | Bruxelles Formation, Cadre de référence compétences transversales, 2013 | IBEFE, Compétences transversales définitions, 2017 | RECTEC, Guide pratique Projet européen, 2016/19 | Site internet de ID6 (id6tm.org)

Exemple d'initiative prise par un opérateur - L'EFP a mis en place Start'APP – Un dispositif permettant l'accueil par une journée ludique, participative et interactive de tous les apprenants inscrits en 1ère année

Description et organisation

Le **dispositif de rentrée en apprentissage Start'APP** est la 4ème étape dans l'inscription en filière jeune

Chaque apprenant participera à la journée avant d'intégrer son premier cours

Pendant 1 journée, les apprenants réalisent une série d'activités focalisées sur:

- **L'alternance**,
- **Le monde du travail,**
- **Savoir-faire comportementaux**,
- **Capacité à travailler en équipe**,
- **La motivation**
- **L'autoévaluation**
- Définition de **points d'amélioration**

Les activités comprennent des **entretiens d'embauche**, des **quizz**, des **mises en situation**, des **moments d'échanges**, etc.

Sources : EFP | Portail en ligne Start'APP

L'EFP évalue les connaissances, la pratique du métier mais aussi les savoir-être avec un accent particulier mis sur les 7 compétences suivantes:

L'initiative : être actif en cours, proposer des actions, des solutions

Le sens de l'organisation : planifier et gérer efficacement son travail, toujours avoir son matériel

Le sens des responsabilités : respecter les obligations et les objectifs fixés, assumer le résultat du travail fourni

L'assiduité : être présent à l'heure et de manière active, en cours, ou lors des activités de recherche de stage

L'esprit d'équipe : être capable de collaborer sur des tâches communes **Le respect des règles** : respecter le règlement d'ordre intérieur du centre et les consignes en cours

L'autonomie : savoir se prendre en charge et travailler seul, demander de l'aide en cas de besoin

Les retours des acteurs en Wallonie et en RBC indiquent cependant que l'intégration du développement des compétences transversales dans les formations demeure un défi à relever

> *Il y a quelques années, nous étions très à cheval sur les compétences techniques et avions du mal à dénicher des personnes 'prêtes à l'emploi'. À présent, nous avons lâché du lest sur les prérequis techniques et mis en place des plans de formation. L'important, c'est que ça 'colle', que la personne sache s'exprimer et ait envie d'apprendre. Cela nous a permis de tripler les effectifs en cinq ans*
> **– l'Echo 11 septembre 2022**

> *Pour certaines fonctions, on n'axe plus le recrutement sur les compétences nécessaires, mais sur les 'soft skills', la motivation et la capacité à coller aux valeurs de l'entreprise*
> **– l'Echo 11 septembre 2022**

> *Il s'agit de donner les clés pour que les individus se mettent eux-mêmes dans un processus d'apprentissage tout au long de la vie, au-delà des compétences techniques qu'ils ont acquises*
> **– Références, 20 août 2022**

> *On constate quand même encore un manque dans les savoir-être, on a des apprenants avec de très bonnes compétences techniques mais ils n'ont aucun savoir-être et ça ne passe pas*

> *Il y a de plus en plus de dispositifs pour acquérir les savoir-être comportementaux mais c'est difficile de les évaluer objectivement – il y a encore un chemin à parcourir*

> *Parmi les domaines insuffisamment couverts par des formations, celui des compétences non-techniques a été mentionné et recouvre en particulier : les compétences communicationnelles, la capacité à travailler en équipe, à développer une attitude commerciale, une attention particulière portée aux risques, ou encore la capacité à apprendre en continu. Ces compétences sont attendues tant de la part des employés que des ouvriers*
> **– le Forem, Décembre 2021**

> *Les compétences transversales, qu'elles soient appelées compétences non académiques, compétences soft, compétences sociales ou encore compétences inter- et intra-personnelles, sont omniprésentes dans le monde du travail ainsi que dans les sphères de la formation professionnelle et de l'école*
> **– Revue Education et Socialisation, 2018**

> *Idéalement, les compétences transversales feraient l'objet d'une évaluation au même titre que les compétences techniques – aujourd'hui c'est encore trop rare*

> *Comment peut-on apprendre aux apprenants la ponctualité sur les bancs de l'école ? – on peut encore plus pousser le partage de responsabilité dans l'apprentissage de ces compétences entre opérateurs et employeurs*

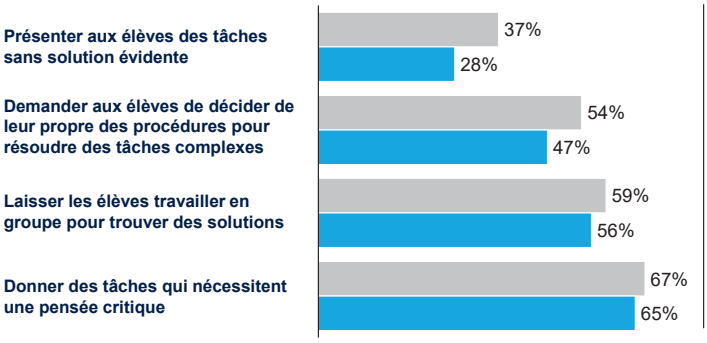
Source: l'Echo, *Comment les entreprises font face à la pénurie de main-d'œuvre*, 11 septembre 2022 | Références le Soir, *Le monde de l'emploi et de la formation a grand besoin de se décloisonner*, 30 août 2022 | Forem, *Anticipation des besoins en compétences et formations dans la chaîne de valeur de la construction*, Décembre 2021 | B. Duc, D. Perrenoud et N Lamamra, *Les compétences transversales à partir du point de vue des formateurs et formatrices en entreprise : entre objets de formation et critères de sélection*, 2018

Les enquêtes internationales indiquent qu'une partie du corps enseignant semble avoir des difficultés à déployer les approchés pédagogiques pour enseigner les « compétences transversales »

L'enseignement des **compétences transversales fait appel à des pédagogiques différentes :**

- **Apprentissage collaboratif**
- **Apprentissage fondé sur l'enquête**[1]
- **Apprentissage par projet**
- **Apprentissage incarté**[2]
- **Apprentissage hybride**
- **Apprentissage expérientiel**[3]
- **Gamification**
- **Multi-littératie et enseignement basé sur la discussion**

Pourcentage d'enseignants[4] **utilisant « fréquemment » ou « toujours » les pratiques suivantes dans leur classe**, en % (2018 - données pré-Covid)



Une **partie importante des enseignants a des difficultés à déployer** des pédagogies d'enseignement travaillant les **compétences transversales des élèves**

> *« Jusqu'à présent, les pratiques d'enseignement impliquaient principalement des **cours magistraux traditionnels et des travaux dirigés**. Aujourd'hui, il est nécessaire que les approches pédagogiques soient centrées sur l'apprenant, orientées sur le lieu de travail et basées sur la recherche. Pour favoriser les compétences non techniques, **la pédagogie devrait mettre l'accent sur l'apprentissage actif et expérientiel et l'apprentissage collaboratif,** en utilisant souvent **les TIC comme un facilitateur-clé** »*

1. Processus d'apprentissage qui engage les élèves en établissant des liens avec le monde réel grâce à l'exploration et au questionnement
2. Approches pédagogiques qui mettent l'accent sur les facteurs non mentaux impliqués dans l'apprentissage et qui signalent l'importance du corps et des sentiments
3. Approche qui place directement les apprenants dans des situations reflétant le plus fidèlement possible la réalité afin qu'ils puissent réaliser leurs apprentissages
4. Les enseignants de l'EFP sont ceux qui ont déclaré dans TALIS qu'ils enseignaient des compétences pratiques et professionnelles au cours de l'année d'enquête dans des programmes du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (ISCED 3), quel que soit le type d'établissement où ils enseignent. Ces données sont déclarées par les enseignants et font référence à une classe choisie au hasard dans leur emploi du temps hebdomadaire. Moyenne non pondérée de six pays/régions de l'OCDE ayant des programmes ISCED 3 (c'est-à-dire l'Alberta (Canada), le Danemark, la Slovénie, la Suède, le Portugal et la Turquie)

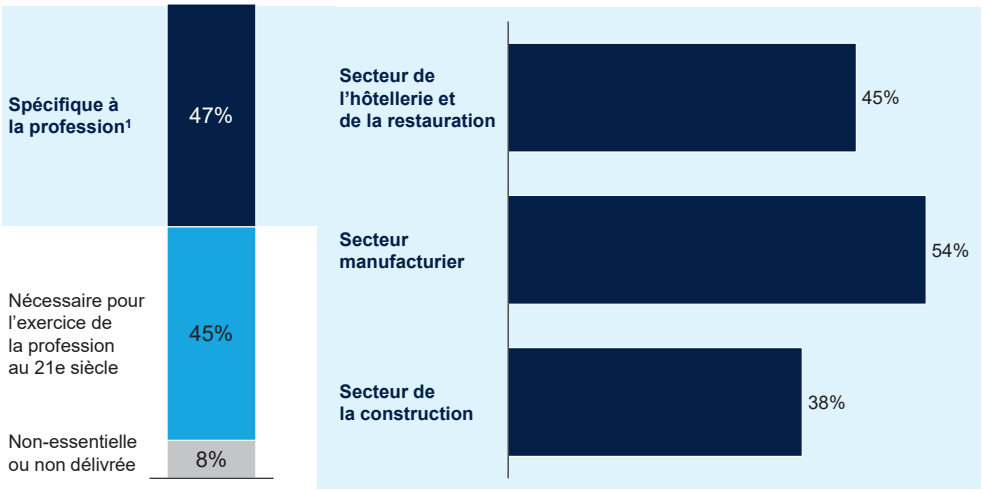
Sources : OCDE (2019) | Base de données TALIS 2018 via Portail OCDE

Contenu de ce document

1. Pertinence et organisation de l'apprentissage en milieu de travail
2. Pédagogie de l'enseignement qualifiant et la formation professionnelle
3. Maîtrise des compétences transversales
3.1. Compétences comportementales et savoir-être professionnel
3.2. Compétences cognitives de base
3.3. Compétences cognitives transversales
3.4. Zoom compétences digitales

Dans 92% des formations professionnelles, les compétences digitales sont perçues comme spécifiques à la profession, ou nécessaires à son exercice

Identification et classification des compétences digitales parmi 104 programmes de formation professionnelle, en %



1. Compétences identifiées comme spécifiques et nécessaires à la formation regroupées dans les compétences spécifiques à la formation

Source: Key competences in initial vocational education and training: digital, multilingual and literacy (Research paper, CEDEFOP, 2020)

3 types de compétences digitales de base sont généralement identifiés :

Maîtrise de l'information et des données

Capacité à utiliser les informations et les données (p. ex. capacité de localiser et de récupérer des informations, de juger de la pertinence et de la fiabilité des sources d'information…)

Communication et collaboration numériques

Capacité à utiliser les technologies numériques pour interagir et partager avec d'autres (p. ex. compétences en matière de citoyenneté numérique)

Création de contenu numérique

Compétences pour publier du contenu, contribuer aux plateformes existantes et construire des environnements numériques

Des projets pour l'intégration des compétences digitales sont en cours aussi bien dans l'enseignement qu'auprès des opérateurs de formation régionaux

La Stratégie Numérique pour l'Education (stratégie digitale pour l'enseignement de la FWB) prévoit l'intégration des compétences digitales dans les contenus d'enseignement

L'axe 1 de la Stratégie Numérique pour l'Education a pour **but de définir les contenus et ressources numériques au service des apprentissages**, et s'articule autour de **4 actions prioritaires** :

- **1.1** Définir les **savoirs, savoir-faire et compétences** de la "société numérique" dans le cadre du **nouveau tronc commun renforcé**
- **1.2** Définir **les savoirs, savoir-faire et compétences** de la "société numérique" pour **l'enseignement secondaire supérieur de transition et de qualification**
- **1.3** Sensibiliser, accompagner et inciter les établissements **à intégrer le développement du numérique dans le cadre de leur plan de pilotage** / contrat d'objectifs
- **1.4** **Contribuer**, dans le respect de la liberté pédagogique, au développement et **à la diffusion d'outils et de ressources numériques** de qualité pour tous les acteurs du système éducatif

A noter : **L'axe 1 spécifie les objectifs numériques pour l'enseignement qualifiant**, notamment dans **l'action prioritaire 1.2,** ayant pour objectif de mettre à jour les référentiels de compétences numériques adaptés aux différentes filières

Les opérateurs régionaux (IFAPME, Forem, etc.), se sont saisis du référentiel de compétences numériques européen « DigComp »

La commission européenne a **développé un référentiel de compétences numériques (« DigComp)** qui définit les **compétences à acquérir pour les apprenants en formation professionnelle.** Le référentiel est structuré autour de 5 axes et chaque thématique reprend un ensemble de compétences avec différents niveaux de maîtrise

Certains opérateurs de formation régionaux ont notamment créé des **formations visant spécifiquement l'acquisition des compétences prévues dans le cadre du « DigComp »** :

Compétence numérique de niveau élémentaire (selon le DigComp)

Exemples de modules : découverte de l'environnement numérique, traitement de l'information, création de contenu simple à l'aide de logiciels courants…

Culture Digitale - Préparation au test TOSA DigComp

Exemples de modules : services du web et présence en ligne, communiquer en public sur le web, produire un contenu multimédia complexe…

Sources: EU Science Hub, The Digital Competence Framework, site internet consulté en Septembre 2022 | Offre de prestation en Formation « Compétence numérique de niveau élémentaire (selon DigComp) » (Forem, 20/01/22) | Offre de prestation en formation « Culture Digitale - Préparation au test TOSA DigComp » (Bruxelles Formation) | Stratégie Numérique pour l'Education (FWB, Mars 2019)

Des projets pour l'intégration des compétences digitales sont en cours aussi bien dans l'enseignement qu'auprès des opérateurs de formation régionaux

Dans l'enseignement, des initiatives diverses en cours

Adoption de la **Stratégie Numérique pour l'Education** qui prévoit l'intégration des compétences digitales dans les contenus d'enseignement, et dont l'axe 1 spécifie les objectifs

A noter : **L'axe 1 spécifie les objectifs numériques pour l'enseignement qualifiant**, notamment dans **l'action prioritaire 1.2,** ayant pour objectif de mettre à jour les référentiels de compétences numériques adaptés aux différentes filières

Initiatives **des fédérations des PO** via le conseil techno-pédagogique pour déployer le numérique, p.ex., les dispositifs **Virage Numérique**

Budget gouvernemental pour **financer l'achat de matériel** numérique en 1:1 par les écoles mais aussi par les élèves

Initiatives **pilotes** du type Educ It qui organise la Rentrée numérique ayant pour objectifs d'accompagner les équipes pédagogiques, donner accès à du matériel numérique et mettre en avant des solutions logicielles pour les écoles

Les opérateurs régionaux (IFAPME, Forem, etc.), se sont saisis du référentiel de compétences numériques européen « DigComp »

La commission européenne a **développé un référentiel de compétences numériques (« DigComp)** qui définit les **compétences à acquérir pour les apprenants en formation professionnelle.** Le référentiel est structuré autour de 5 axes et chaque thématique reprend un ensemble de compétences avec différents niveaux de maîtrise

Certains opérateurs de formation régionaux ont notamment créé des **formations visant spécifiquement l'acquisition des compétences prévues dans le cadre du « DigComp »** :

Compétence numérique de niveau élémentaire (selon le DigComp)

Exemples de modules : découverte de l'environnement numérique, traitement de l'information, création de contenu simple à l'aide de logiciels courants…

Culture Digitale - Préparation au test TOSA DigComp

Exemples de modules : services du web et présence en ligne, communiquer en public sur le web, produire un contenu multimédia complexe…

Sources: EU Science Hub, The Digital Competence Framework, site internet consulté en Septembre 2022 | Offre de prestation en Formation « Compétence numérique de niveau élémentaire (selon DigComp) » (Forem, 20/01/22) | Offre de prestation en formation « Culture Digitale - Préparation au test TOSA DigComp » (Bruxelles Formation) | Stratégie Numérique pour l'Education (FWB, Mars 2019) | Portail EducIt | Portail FWB « Mes outils numériques »

Partie VII.

Chapitre 2d.

Evaluation, validation et certification des acquis

Cadre d'analyse de l'Etat des lieux

Objet du présent Chapitre

3. Système, structure & ressources

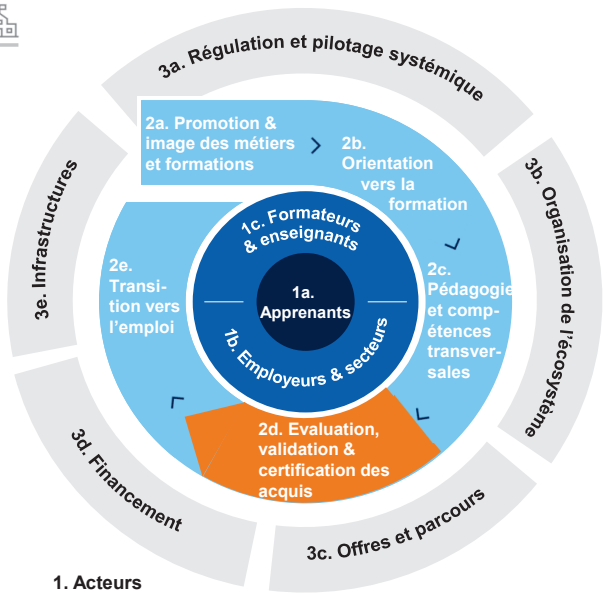
(a) Régulation et pilotage systémique
- Instances de gouvernance et modalités du pilotage du système
- Mécanismes d'évaluation / approche qualité au niveau macro (bassin/secteur) et au niveau de chaque opérateur
- Accréditation & évaluation des opérateurs de formation
- Rôles et implication des acteurs dans la gouvernance

(b) Organisation de l'écosystème
- Périmètre de compétence entre différents niveaux de pouvoir
- Acteurs de l'écosystème (répartition des rôles, objectifs, gouvernance, etc.)
- Accords de coopération & partenariats, et leur régulation

(c) Offres & parcours
- Structure & définition de l'offre et des parcours (types, durée, curriculum, options, débouchés, profils)
- Pertinence de l'offre au regard des besoins sociétaux (de société, des employeurs, des futurs métiers, etc.)
- Contenu et qualité des formations, référentiels, profils formation, dossiers pédagogiques
- Articulation et fluidité des parcours de formation

(d) Financement
- Sources, montants et mécanismes de financement des différents acteurs et formations
- Modalité d'utilisation des fonds

(e) Infrastructures
- Disponibilité des infrastructures et technologies pour l'enseignement et la formation
- Gestion et mutualisation des infrastructures



2. Parcours de l'apprenant

(a) Promotion & image des métiers et formations
- Promotion et accès à l'information sur les opportunités de formation et des métiers

(b) Orientation vers la formation
- Aide au choix et orientation vers la formation la plus adéquate
- Prérequis et mécanismes de sélection (motivation, évaluation des compétences de bases)
- Accompagnement (vers centres, écoles, employeurs)

(c) Pédagogies, compétences transversales et savoir-être
- Canaux de formation (écoles/ centres, en ligne / présentiel etc.)
- Modalités d'organisation (durée, rythme, méthodes et ressources pédagogiques, duale / triale, etc.)
- Méthodes pédagogiques
- Innovation pédagogique (digitalisation, hybridation des parcours, classe inversée, etc.)
- Compétences transversales et savoir-être

(d) Evaluation, validation et certification des acquis
- Procédures et gouvernance des certifications (y.c. équivalences)
- Evaluation / validation des compétences de la formation et expériences professionnelles
- Reconnaissance des certifications sur le marché du travail et dans le système d'enseignement / formation

(e) Transition vers l'emploi
- Accompagnement post–formation
- Mise en correspondance avec les employeurs

1. Acteurs

(a) Apprenants
- Capacités, sens et motivation (sens de l'apprentissage)
- Accompagnement de l'apprenant durant la formation
- Incitants (financiers & non–financiers) à la formation ; rémunération

(b) Employeurs, secteurs et partenaires sociaux
- Niveau d'implication dans la formation (par ex., en alternance, stage, mise à disposition de ressources, équipements, formateurs, etc.)
- Implication dans la gouvernance de l'écosystème
- Incitants à la participation à la formation

(c) Formateurs et enseignants
- Organisation du travail
- Statut et carrière
- Formation et développement professionnel

Introduction : Qu'est-ce qu'une certification et à quoi sert-elle?

Ce qu'on entend par certification

« *Résultat **formel** d'un processus d'**évaluation** et de **validation** obtenu lorsqu'une **autorité compétente** relevant de l'enseignement ou de la formation professionnelle – établit qu'un individu possède, au terme d'un processus d'éducation, de formation ou de validation des compétences, les acquis correspondant à une norme donnée* »

– Accord de coopération CFC

« *Au sens large, une instance de certification est une organisation ou une institution qui **revêt de son sceau un document attestant de la maîtrise** de compétences ou d'acquis d'apprentissage à l'issue d'une formation ou d'une validation, et qui délivre ce document à son titulaire* »

– T. Lemaigre

Les certifications peuvent être associées à plusieurs types d'effets de droit

Accès à d'autres formations / études / certifications[1] – Mesure dans laquelle une certification donne ou non (a) accès à une autre formation ou études ou certification et/ou (b) dispense d'une partie du contenu de la formation / des études, soit automatiquement, soit via une décision au cas par cas (valorisation des acquis de formation)

Accès aux emplois publics, privés et indépendants – Mesure dans laquelle une certification donne accès ou pas à une certaine fonction au sein des employeurs publics ou privés ou à une profession indépendante réglementée. Cet accès peut être déterminé (a) soit légalement / réglementairement par les pouvoirs publics, (b) soit au niveau d'un secteur / commission paritaire (de manière obligatoire ou non), (c) soit individuellement sur base d'une décision formelle de l'employeur

Effet barémique – Mesure dans laquelle une certification donne accès ou pas à un certain barème de rémunération, au sein des employeurs publics ou privé. Ce barème peut être déterminé (a) soit légalement / réglementaire par les pouvoirs publics, (b) soit au niveau d'un secteur / commission paritaire (de manière obligatoire ou non), (c) soit individuellement sur base d'une décision formelle de l'employeur

Effet en droit social – Mesure dans laquelle une certification donnée crée des droits différenciés en matière d'accès aux allocations et bénéfices sociaux (p.ex. allocations d'insertion, …)

Capital symbolique – « *De façon moins objectivable mais tout aussi puissante, les certificats ont chacun plus ou moins de capital symbolique: l'appréciation subjective de leur valeur est très variable, mais déterminante dans les comportements d'une partie des employeurs et des recruteurs* » (T. Lemaigre)

Les certifications génèrent également un effet de reconnaissance pour les personnes elles-mêmes (renforcement de l'estime de soi et de la motivation, effet de confirmation des compétences...)[2]

1. Des certifications peuvent sous certaines conditions donner àccès à d'autres certifications, par exemple : les CeCAF (délivrés par le Forem, Bruxelles Formation ou l'IFAPME / SFPME peuvent donner accès à la délivrance du Titre de Compétences du CVDC ; ou les certifications d'apprentissage peuvent donner accès à certains CQ | 2.Etude d'impact du Titre de Compétence, 2012

Source: largement inspiré de Thomas LEMAIGRE, Étude prospective et stratégique relative au développement du droit à l'égale certification des acquis d'apprentissage, rapport final, 2016 | Accord de coopération du 26 février 2015 entre la Communauté française, la Région wallonne et la Commission communautaire française concernant la création et la gestion d'un Cadre francophone des certifications, en abrégé « C.F.C. »

Introduction : Retour des employeurs sur l'importance des certifications

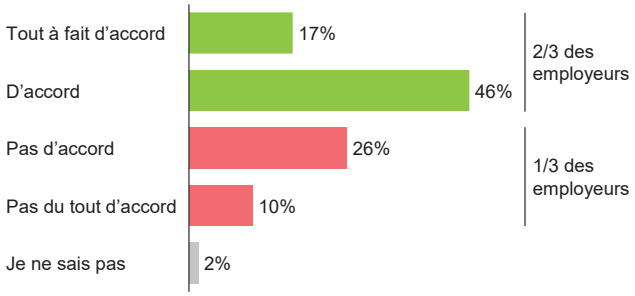
Certains employeurs donnent une importance relative aux titres formels de certification

> *Aujourd'hui, ce qui compte le plus, ce n'est pas quel diplôme vous avez : on regarde avant tout ce que vous savez faire durant le processus d'embauche ou votre expérience professionnelle*

> *Le diplôme pour être honnête, on n'y accorde plus tellement d'importance: les certificats sont tellement donnés à des gens qui ne maîtrisent pas vraiment le métier qu'on vérifie nous-même sans vraiment regarder le diplôme*

Les certifications et diplômes restent néanmoins un élément important lors de l'embauche d'un candidat

« Les diplômes ou certifications sont un *élément important dans nos décisions d'embauche* », % (N = 261)



Sur base des **réponses à l'enquête « employeurs »**, mise en ligne et réalisée au 3ème trimestre 2022 auprès de 261 employeurs implantés en Wallonie et en RBC – (réserve : échantillon limité sur base volontaire)

Les certifications demeurent par ailleurs associées à de nombreux effets de droit sur le marché du travail – Exemple

Fonction publique: accès à l'emploi public et barèmes encore largement dépendants du niveau et de la forme d'éducation

Employeurs privés

- **Réglementation:** Accès à de nombreuses professions indépendantes réglementées en fonction de certifications d'enseignement ou professionnelles
- **Secteur:** Grande hétérogénéité d'accès au métier et échelles barémiques liées à la formation / certification entre secteurs et entreprises

La recherche scientifique sur ce sujet n'est pas définitive et **aboutit à des résultats hétérogènes.** Cependant, plusieurs études admettent un effet significatif des « certifications professionnelles » sur les trajectoires de carrière, indépendamment de l'expérience professionnelle. C'est également le cas, en ce compris au niveau des formations qualifiantes de niveau secondaire *(voir exemple en source)*

Source: Largement inspiré de Thomas LEMAIGRE, Étude prospective et stratégique relative au développement du droit à l'égale certification des acquis d'apprentissage, rapport final, 2016 | Accord de coopération du 26 février 2015 entre la Communauté française, la Région wallonne et la Commission communautaire française concernant la création et la gestion d'un Cadre francophone des certifications, en abrégé « C.F.C. » | Document de recherche: Are They Still Worth It? The Long-Run Earnings Benefits of an Associate Degree, Vocational Diploma or Certificate, and Some College (Changhwan Kimc, Christopher R. Tamborini, 2019) | Document de recherche: The Difficult School-To-Work Transition of High School Dropouts: Evidence from a Field Experiment, Journal of Human Resources (Pierre Cahuc, Stéphane Carcillo, Andrea Minea, 2021) | Enquête en ligne commanditée par les Gouvernements de FWB, RBC, COCOF et Wallonie (2022) – Extraction de données le 4/10/2022

Messages clés : Evaluation, validation & certification des acquis

A **Alternance: La certification, nœuds des tensions intra-francophones**
Les différences de certification entre CEFA et alternance régionale (en particulier, en termes d'**accès au CESS / CE6P)**, nœud persistant et « bloquant » dans les échanges relatifs à l'évolution de l'alternance

B **Certification et évaluation à la fin du secondaire**
La question de **l'accès au CESS à la fin des filières qualifiantes**, opportunité (ou pas) de développer une certification externe commune à la fin du secondaire, et opportunité (ou pas) de différencier les types de CESS (et accès aux études supérieures correspondantes) – *Sujets couverts par le Pacte pour un Enseignement d'Excellence auxquels il est renvoyé pour le surplus*

C **Paysage morcelé**
Le paysage morcelé et complexe des **certifications dans le paysage de l'enseignement et de la formation francophone** (CESS, CE6P, CQ, CECAFs, titres de compétences, RAF)

D **(Non) Reconnaissance mutuelle des acquis de formation**
La question de la **reconnaissance mutuelle encore insuffisante des certifications / acquis d'apprentissage** entre opérateurs de formation **(inc. rôle du SFMQ et du CFC)**

E **Assurance qualité et crédibilité**
La question de **l'assurance qualité des certifications** et les retours contrastés des employeurs sur la **valeur et la crédibilité des certifications délivrées**

F **Rôle des employeurs / travailleurs et secteurs**
La question de l'implication des employeurs / travailleurs **dans l'évaluation** des apprenants et l'opportunité

G **Certifications partielles**
La question des **certifications partielles** comme un point de douleur pour certains acteurs

H **Validation des compétences**
Modèle reconnu au niveau international avec cependant des opportunités d'amélioration et des limites au modèle existant

I **Qualifications étrangères**
Le potentiel d'une **meilleure reconnaissance des qualifications acquises à l'étranger**

J **Digitalisation**
L'absence de registre digital francophone intégré des certifications et la question de la digitalisation des certifications

K **La question de l'accès au supérieur**
*(Voir Partie VII. Chapitre 3c. **« Offres et parcours »**)*

A. Des différences demeurent entre les certifications régionales et celles de l'enseignement (dans l'alternance)

Compétences certifiées	Les certifications de l'alternance dans l'enseignement (CEFA)	Les certifications de l'alternance dans la formation professionnelle (IFAPME / EFP-SFPME)
Compétences générales / transversales	▪ Certificat de qualification homologué par la FWB **Article 49** ▪ CE6P en P (6ème année) ▪ CESS en TQ (6ème année) ou P (7ème année) **Article 45 et 47** ▪ Accès au CESS / CE6P possible via attestation de réinsertion	▪ Certificat de qualification homologué par la FWB
Compétences spécifiques au métier	**Article 49** ▪ CQ **Article 45** ▪ CQ **Article 47** ▪ CQ de 3ème phase de l'enseignement spécialisé de Forme 3	▪ Si profil SFMQ existant: CQ moyennant homologation par l'enseignement ▪ Si pas de profil SFMQ et / ou pas homologué par l'enseignement : Certificat de Compétences Acquises en Formation (CeCAF) *A noter: Possibilité d'avoir accès à un **Titre de compétence (via la Reconnaissance des Acquis de Formation – RAF).** Cela permet aux stagiaires qui ont réussi une formation ou une partie de formation de recevoir automatiquement le(s) Titre(s) de compétence correspondant à leurs acquis de formation*
Compétences de gestion	*(Pour les élèves suivants les cours / formations en gestion)* ▪ Certificat relatif aux connaissances de gestion de base (CGB) [Formation accélérée en Gestion organisée]	*(Pour les apprenants suivants les cours / formations en gestion)* ▪ Certificat relatif aux connaissances de gestion de base (CGB) [Formation accélérée en Gestion organisée] ▪ Diplôme de chef d'entreprise [Formation de chef d'entreprise] ▪ Diplôme de coordination et d'encadrement [Formation de coordination et d'encadrement]

Note: Les CEFA peuvent également délivrer diverses attestations à un élève au cours de sa formation. Parmi celles-ci, il y a lieu de citer **l'attestation de fréquentation**, **l'attestation de compétences professionnelle du 2ème degré professionnel de l'enseignement secondaire en alternance** et **l'attestation de réinsertion dans l'enseignement secondaire ordinaire** ou dans **l'enseignement spécial de plein exercice**. Dans le cadre des formations en attente d'un profil de formation approuvé par le SFMQ (« en mesure d'urgence »), il y aussi une **attestation de compétences professionnelles**

Ces différences de certification créent des différences entre diplômés en matière de :

1) **Accès aux études supérieures** exigeant généralement le CESS… et donc nécessitant des étapes supérieures pour les élèves de l'alternance régionale *(voir page suivante)*
2) **Reconnaissance des acquis de formation** pour la poursuite d'autres formations / études… même si la création du CFC a réduit l'impact de cette différenciation
3) **Accès à la profession et barème :**
   - **Accès à une fonction / barème dans la fonction publique** quand celle-ci requiert des certifications de l'enseignement (en partie le CESS)
   - **Accès à une fonction / barème dans le secteur privé**, quand le secteur / employeur et / ou la réglementation requiert la possession d'un CQ

   … même si la reconnaissance croissante des positionnements des formations dans le CFC (Cadre Francophone de Certification) a atténué cette différence

Source : Entretiens et focus groupes réalisés entre avril et septembre 2022 | Portail de l'Enseignement, Portail de Bruxelles-J | Note d'orientation relative à la méthodologie à mettre en œuvre en vue d'un renforcement transversal de l'enseignement qualifiant et de la formation professionnelle (et en particulier, de l'alternance) | OFFA : « Certifications dans l'alternance »

A. En particulier, les conditions d'accès au CESS et au supérieur varient entre filières d'alternance

NON EXHAUSTIF

L'obtention du CESS varie en fonction des différents parcours d'alternance

L'EFP-SFPME et l'IFAPME ne délivrent pas de CESS pour les apprenants et ceux-ci n'ont accès à l'enseignement supérieur et aux emplois niveau C de la fonction publique (sauf à Bruxelles) que moyennant un des mécanismes à droite (ou en repassant par le qualifiant)

En CEFA :

Article 49 : mêmes règles que pour le plein exercice

- Obtention du CESS donnant accès au supérieur pour les mêmes OBG qui y donnent accès dans le Plein Exercice (PE)
- Nécessité de réaliser une 7ème année pour obtenir le CESS dans les mêmes OBG qui ne donnent pas accès au CESS dans le PE

Article 45 et 47

- Pas d'accès direct au CESS
- Obligation de passer soit par une option ci à droite, soit de se réorienter vers l'article 49 ou le plein exercice du qualifiant pour obtenir le CESS

Il existe plusieurs mécanismes pour accéder au supérieur pour les diplômés n'ayant pas obtenu leur CESS dans le cadre de leurs études en alternance (régionales ou communautaires)

1. **L'obtention du C.E.S.S. via les jurys centraux de la FWB** (zoom pages suivantes)
2. **L'obtention du C.E.S.S. via l'enseignement de promotion sociale**
   - Soit en suivant l'option « humanités générales » sur deux ans dans la plupart des cas (sauf dispenses / valorisation des acquis)
   - Soit en détenant un certificat de qualificationn (ou être en voie de l'obtenir) qui permet de suivre la formation « complément de formation générale en vue de l'obtention du CESS »
3. **Examen d'admission à l'enseignement supérieur de la Fédération Wallonie-Bruxelles**[1]
   - Accès à l'enseignement supérieur (Universités, Hautes Ecoles) sans CESS
   - Aucune délivrance du CESS
4. **Test d'admission à l'enseignement supérieur de promotion sociale**
   - Test d'admission existant pour ceux qui n'ont pas le CESS
5. **La valorisation individuelle des Acquis de l'Expérience (VAE) (HE, Universités)**
   - Si l'apprenant a de l'expérience professionnelle ou personnelle valorisable, la VAE permet d'obtenir des dispenses, une réduction de la durée du cursus ou un accès à un 2ème cycle sans remplir les conditions académiques
6. **La valorisation *automatique* des acquis de l'expérience dans l'enseignement de promotion sociale via une convention de reconnaissance**
   - Convention de reconnaissance par le Conseil général de l'Enseignement de promotion sociale (demande introduite par un ou plusieurs centres de formation), sur base de l'analyse et de la comparaison des référentiels de formation (max 60 ou 90 crédits valorisables : obligation de suivre un min de crédits dans l'enseignement supérieur)

Toutes ces options sont cependant soit nettement plus complexes, soit « au cas par cas », comparé à l'obtention directe du CESS dans le cadre de l'enseignement en alternance

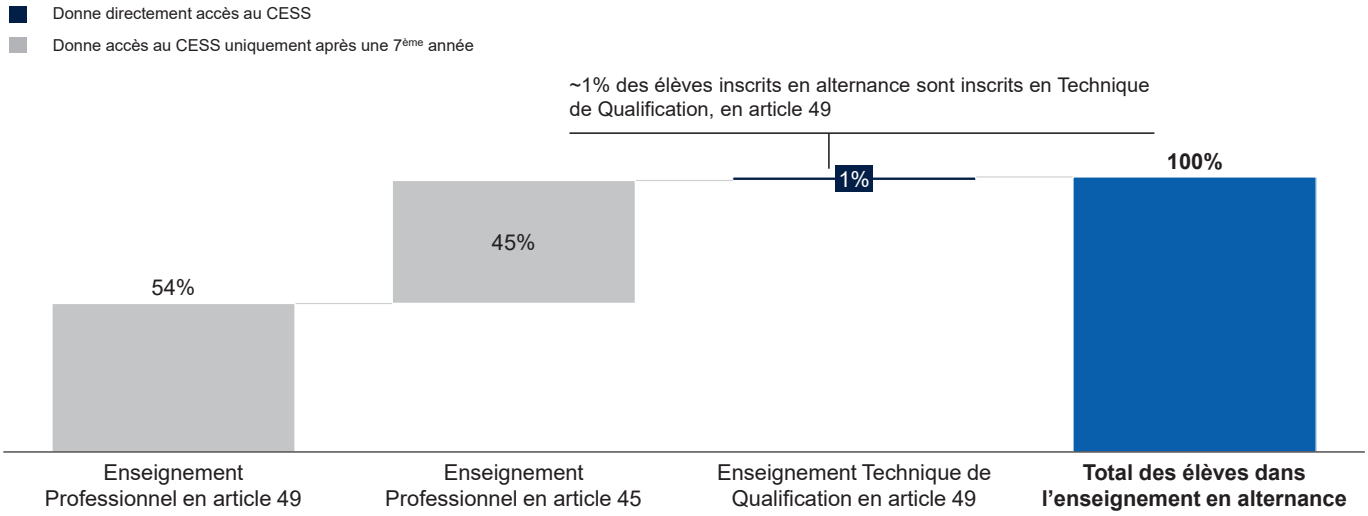
1. Les seules exceptions sont les études en sciences de l'ingénieur, en médecine et les études artistiques. En effet, ces études nécessitent la réussite d'un examen d'admission spécifique. Dans le cas des sciences de l'ingénieur, cet examen d'entrée est exigé également aux apprenants ayant un CESS, mais sous conditions différentes. Il y a également la possibilité d'effectuer un 'examen d'entrée spécifique pour les études d'assistant social ou de conseiller social

Sources : Entretiens et focus groupes réalisés entre avril et septembre 2022 | InforJeunes « Accéder à l'enseignement supérieur sans CESS ? C'est possible »

A. ~1% des élèves inscrits dans l'enseignement en alternance le sont en Technique de Qualification et ont accès au CESS

ESTIMATION SUR BASE DE GOSS 2019

Répartition des élèves inscrits dans l'enseignement en alternance entre filières, % des élèves, 2019



Source: Fichier GOSS 2019

A. La question de la délivrance du Certificat de Qualification (CQ) par les opérateurs régionaux

NON EXHAUSTIF

Le Certificat de Qualification (CQ)

- **Décerné aux élèves prouvant l'acquisition d'aptitudes pour entrer dans la vie active**
- Le Certificat de Qualification est une certification professionnelle de l'enseignement **attestant, au terme d'une formation qualifiante, de la maîtrise des compétences liés à l'exercice d'un métier couvert par un profil de formation**
- Il est **en général délivré à la fin de la sixième année** de l'enseignement secondaire technique de qualification ou professionnel ainsi qu'à la fin de certaines septièmes années de qualification (artistique, technique ou professionnel)
- Il est aussi **délivré dans les formations qualifiante de Promotion Sociale** équivalent aux formations qualifiantes du secondaire
- Il peut désormais être délivré **dans certains formations professionnelles régionales** si formation validée par le SFMQ[1]

Dans son cadre actuel, la délivrance d'un CQ par les opérateurs régionaux d'alternance est possible… si un profil SFMQ existe – et moyennant homologation

Si un profil SFMQ existe :

- **Possibilité de délivrer un CQ pour les opérateurs régionaux**La réalisation est sujette à une **procédure spécifique préalable d'homologation par l'enseignement**.
- Les **opérateurs régionaux** peuvent alors **produire des attestations de réussite** de formations dans un profil métier du SFMQ
- Cette situation ne concerne cependant qu'un **nombre limité de formations à l'heure actuelle** (15% de la formation PME et entre 10 et 13 formations organisées par l'IFAPME / EFP-SFPME)

S'il n'y a pas de profil SFMQ :

- **Impossibilité de délivrer un CQ pour les opérateurs régionaux qui ne peuvent alors délivrer que des titres qui leur sont propres… et n'ont pas nécessairement les mêmes effets de droit ou symboliques**

RAPPEL: *Voir Partie VII. Chapitre 3c.* ***« Offres et parcours »***

- Les profils SFMQ **ne couvrent actuellement qu'une minorité des OBG du qualifiant**; sur base d'une première analyse, **entre 18 et 21%** (~76) des 405 OBG existantes sont à ce jour liées à des Profils SFMQ existants
- A ce jour l'**enseignement s'est approprié 38 profils[2], soit 50% des Profils SFMQ pertinents disponibles**; la grande majorité des OBG reste donc couverte par un profil « ancien régime » CCPQ ne permettant pas à l'IFAPME et à l'EFP / SFPME de délivrer un CQ pour les formations équivalentes

Plusieurs acteurs rencontrés y voient ainsi une opportunité d'amélioration / simplification

En ce qui concerne les options sans profils SFMQ :

- Possibilité d'**automatiser la délivrance du CQ pour toutes les options offertes par les opérateurs régionaux ayant un profil de certification validé par le SFMQ et approprié par l'enseignement (simplification ou suppression de l'homologation)**
- Une accélération du rythme d'appropriation des profils SFMQ par l'enseignement (*Voir Partie VII. Chapitre 3c.* ***« Offres et parcours »***)

En ce qui concerne les options avec profils SFMQ :

- La problématique apparaît de prime abord appeler à une **accélération du rythme de production du SFMQ pour couvrir tous les métiers concernés** *(Voir Partie VII. Chapitre 3c.* ***« Offres et parcours »)***
- Alternativement, possibilité de réaliser un **travail bilatéral accéléré entre enseignement et opérateurs régionaux d'alternance** pour accélérer la mise en correspondance des CQ pour l'ensemble des formations régionales où cela a du

Selon certains acteurs, l'importance de cette problématique a été atténuée par :

- La possibilité de positionner toute formation sur le Cadre Francophone de Certification
- L'utilisation progressive du positionnement CFC par les employeurs pour déterminer les effets de droit des certification (ceci reste cependant hétérogène)

1. L'opérateur régional peut organiser des formations en partenariat avec un opérateur d'enseignement; dans tel cas, la qualification est certifiante automatiquement via l'enseignement
2. ~20 profils devraient être additionnés en septembre 2023

Source: Entretiens et focus groupes réalisés entre avril et septembre 2022 | Portail de l'Enseignement, Portail de Bruxelles-J | Note d'orientation relative à la méthodologie à mettre en œuvre en vue d'un renforcement transversal de l'enseignement qualifiant et de la formation professionnelle (et en particulier, de l'alternance)

A. Pour les acteurs régionaux de l'alternance, l'impossibilité de délivrer le CESS / CE6P reste perçue comme un obstacle important dans leur développement

NON EXHAUSTIF

Elément-clef	Ce que les acteurs concernés nous on dit
Effet d'image	*Qu'on ne puisse pas délivrer le CESS, c'est vraiment un signal qu'on nous considère comme **une formation de deuxième classe***
Difficulté de recrutement d'apprenants	*Il m'apparaît évident que nous passons à côté de beaucoup de jeunes pour qui la formation professionnelle serait la meilleure option, mais qui **choisissent de ne pas y entrer, car ne désirant pas en sortir sans CESS***
	*Bien souvent, on a des jeunes et parents intéressés par nos formations… **mais qui décident de ne pas venir dès qu'ils apprennent qu'on a pas accès au CESS***
Complexité d'effectuer une réorientation en cours de carrière	*Je travaille à l'IFAPME mais je ne voudrais pas mettre mon fils là bas car **je veux qu'il ait une chance de se réorienter si son métier ne lui plaît plus dans 5 ou 10 ans.** Sans le CESS, tout réorientation est très compliquée*
Difficile obtention du CESS par d'autres dispositifs	*Obtenir le CESS via le **Jury Central** suite à une formation à l'IFAPME est un véritable parcours du combattant : **sur le papier c'est possible, mais dans la réalité c'est quasi impossible***
Accès au supérieur	*Il y a des possibilités pour accéder au supérieur après l'alternance pour les opérateurs régionaux mais cela **reste beaucoup plus compliqué***
Accès à la profession	*Avoir le CESS c'est encore (voire plus que par le passé) **une condition importante sur le marché du travail.** L'accès à certaines fonctions ou barèmes y reste conditionné. Ne pas avoir de CESS rend les choses compliquées pour postuler même quand ce n'est pas nécessairement une exigence formelle*

1. Ce phénomène tient en grande partie au fait que les grilles horaires des OBG donnant accès au CESS constituent une part importante des formations générales qu'il est difficile de « faire tenir » dans les deux jours de formation en établissement par semaine prévus en alternance. A contrario, les acteurs régionaux soulignent que (a) les apprenants en alternance régionale n'ayant pas accès au CE6P, ils n'ont pas un accès direct à la 7ème professionnelle donnant accès au CESS, (b) les autres options d'obtention du CESS demeurent plus contraignantes que la 7ème année

Source: Entretiens et focus groupes réalisés entre avril et septembre 2022

Certains acteurs nuancent cependant l'importance pratique de cette distinction : **la majorité des élèves inscrits en CEFA le sont dans des OBG (Professionnelles) ne donnant pas accès directement au CESS** en 6ème et nécessitant la réalisation d'une 7ème année pour obtenir le CESS[1]

A. La délivrance du CESS / CE6P par les opérateurs régionaux rencontre une fin de non recevoir d'une partie des acteurs de l'enseignement, pour plusieurs raisons

NON EXHAUSTIF

	Pour les acteurs de l'enseignement, la délivrance du CESS / CE6P par les opérateurs régionaux rencontre majoritairement une fin de non recevoir pour plusieurs raisons	Sur la plupart de ces éléments, des contre arguments sont cependant avancés par certains acteurs de l'alternance régionale
Différences de référentiels de cours généraux	*Il n'y a **pas d'utilisation formelle des référentiels** du secondaire supérieur par les opérateurs de formation en alternance régionale*	*Les référentiels, bien que non formellement similaires, sont **très proches et globalement de même niveau (**Note: une étude d'objectivation de ces questions a été lancée par l'IFAPME)*
Obligation d'accueil universel des élèves dans les CEFA, vs droit de sélection des opérateurs régionaux	*Nous avons une **obligation d'accepter tous les élèves qui rentrent dans les conditions légales d'admission dans les CEFA**, contrairement aux opérateurs régionaux qui ont la capacité de sélectionner et de refuser des apprenants (de jure ou de facto). Par exemple, test de positionnement à l'EFP…*	*Les conditions formelles d'accès sont largement similaires. Et encore plus depuis quelques années, suite à **l'ouverture large des conditions d'accès au regard des difficultés récentes des apprenants***
		*Il y a tout de même une grande **pertinence à maintenir des conditions d'accès pour ne pas envoyer un jeune dans une formation qui ne lui convient pas et/ou pour laquelle il n'est pas prêt**. A cet effet, nous avons d'ailleurs mis en place une solution d'accompagnement pour les élèves considérés comme « pas prêts » pour l'alternance*
Niveau et importance de la formation générale	*L'enseignement dans l'alternance régionale n'est **pas du même niveau** que dans l'enseignement. En CEFA, il y a deux jours de formation en centre par semaine vs 1 à 1.5 dans l'alternance régionale : on ne peut juste pas apprendre la même chose en moins de temps. (Zoom page suivante)*	*Quand on parle à des employeurs, ils ne voient pas de différences de niveau entre nos diplômés et ceux des CEFA, voire bien souvent ils nous disent que nos diplômés sont en moyenne de meilleure qualité tant sur le plan technique que général*
	__La part de la formation en centre au niveau régional est plus courte que dans les CEFA__ : 2 jours en CEFA vs. 1 jour à 1 jour et demi dans l'alternance régionale. Il est impossible qu'ils atteignent le même niveau	
Finalités humanistes et citoyenne de l'enseignement	*L'enseignement poursuit des **finalités différentes, plus larges, citoyennes et humanistes, d'éducation « pour la vie » contrairement à la formation, plus directement liée à un métier pour l'alternance régionale***	*Il y a bel et bien une **finalité humaniste et citoyenne à nos formations comme dans l'enseignement quand bien même celle-ci n'est pas formalisée dans un texte***
	Sauf erreur, la formation professionnelle n'a pas les mêmes finalités que le Décret Mission	*__Une bonne formation à un métier est la meilleure formation à la citoyenneté__ pour la vie*
Contraintes organisationnelles propres à l'enseignement	*Les opérateurs régionaux **n'ont pas les règles statutaires applicables au personnel enseignant que nous avons** (en termes d'horaires de travail, de formations initiales et en cours de carrière, d'application du décret « Titre et Fonction », etc.)*	*Les contraintes organisationnelles ne constituent pas un facteur pertinent dans l'accès à la certification : **cet accès devrait dépendre uniquement d'une évaluation objective des acquis d'apprentissage***
	*Au-delà des statuts, les opérateurs régionaux ne **font pas face à l'ensemble des contraintes propres à l'organisation de l'enseignement (structure, financement, organisation, plans de pilotage, inspection…)***	*Il y a un **processus d'assurance qualité interne aux opérateurs régionaux considéré aussi bon, voire meilleur, que dans l'enseignement***

Source: Entretiens et focus groupes réalisés entre avril et septembre 2022

A. Des retours contrastés sur la qualité des formations générales en CEFA vs IFAPME / SFPME (opportunité d'objectivation)

Une partie des acteurs (issus du monde de l'enseignement) considère que la formation générale dans les opérateurs régionaux n'a ni les mêmes objectifs ni la même qualité qu'au sein des CEFA

- *En CEFA les cours généraux ont un objectif humaniste plus large en lien avec les Missions de l'enseignement ; ce n'est pas le cas chez les opérateurs régionaux*
- *Dans les IFAPME, les formateurs n'ont pas de titre pour enseigner. Ce sont les patrons qui sont à la manœuvre, or il est essentiel que les élèves aient une formation générale qui comprend des mathématiques, des sciences, de l'histoire, etc. jusqu'à leurs 18 ans*
- *Les CEFA suivent les mêmes référentiels que l'enseignement de plein exercice: le niveau y est donc beaucoup plus avancé qu'au sein des opérateurs régionaux où on se limite aux compétences de base*
- *Les enseignants en CEFA sont soumis à des exigences en termes de formation pédagogique qu'on ne retrouve pas dans les opérateurs régionaux*

Une autre partie des acteurs (le plus souvent, mais pas seulement, issus des opérateurs régionaux et du monde du travail) affirment au contraire que le niveau en IFAPME / EFP est au moins aussi élevé, voir dans certains cas plus élevé, que dans les CEFA

- *La plupart de nos formateurs ont la même formation et les mêmes titres que dans l'enseignement ; ce n'est que quand on n'en trouve pas qu'on a recours à d'autres profils… comme cela est aussi le cas dans l'enseignement*
- *Nous formons aussi des citoyens*
- *En tant qu'employeur, je ne vois pas de différence en termes de compétence générales entre les diplômés de l'IFAPME et ceux des CEFA*

Il n'existe aujourd'hui pas de base factuelle permettant d'objectiver cette question

Il n'y a **pas actuellement d'évaluation externe** permettant de comparer de manière formelle le niveau des élèves issus des différents établissements

Les diagnostics croisés réalisés à date :

- Sont **limités** en termes de **profils** (coiffure, carreleur)
- N'ont pas **porté sur la formation générale** ni sur les **pédagogies ou le niveau des études dans son ensemble** mais uniquement sur la conformité avec les directives d'évaluation du SFMQ

Il n'est donc pas **possible d'en tirer des conclusions** fermes sur la question du niveau des cours généraux

Opportunité d'action potentielle

Certains acteurs considèrent qu'il serait opportun, et aisément faisable, d'objectiver cette question

- Soit par la **réalisation d'un diagnostic externe** indépendant du « niveau des études » au sein des trois (types) d'opérateurs (appel d'offre en cours à l'IFAPME)
- Soit par la **mise au place d'une évaluation externe** des **apprentissages** pour les cours généraux en fin de formation

Sources : Entretiens bilatéraux effectués entre avril et septembre 2022 | DH, Le projet qui inquiète les syndicats: « L'école doit rester obligatoire jusqu'à 18 ans », 29 juin 2022

A. Plusieurs pistes sont évoquées par les acteurs pour « dénouer » la question de l'accès au CESS pour les apprenants en alternance

NON EXHAUSTIF

Inventaire des idées évoquées par les différents acteurs : Les différents points ne constituent pas des recommandations

1. **Généraliser l'accès des apprenants en alternance régionale à la 7ème professionnelle**, le cas échéant moyennant un renforcement (si nécessaire) de la formation générale dans l'alternance régionale (via p.ex. l'octroi du CE6P)
2. Création d'une **épreuve externe CESS commune à l'ensemble des CEFA** (voire des établissements secondaires) et qui pourrait être passée sur un pied d'égalité par les apprenants de l'alternance régionale
3. **Octroi « pur et simple » du droit des opérateurs régionaux à délivrer le CESS après audit / évaluation indépendante du niveau des études** qui objectiverait si « oui ou non » les acquis d'apprentissage des apprenants sont similaires entre CEFA et opérateurs régionaux
4. **Octroi « pur et simple » du droit des opérateurs régionaux à délivrer le CESS moyennant l'adoption des référentiels de l'enseignement** (a minima pour la formation générale) et d'une assurance qualité :
   - a. Soit régionale (interne ou externe) sur une base de confiance mutuelle
   - b. Soit régionale mais répondant à des critères de qualité satisfaisant pour la FWB
   - c. Soit commune à la FWB et aux régions (sur le modèle des diagnostics croisés)
   - d. Soit organisée par la FWB elle-même (p.ex. service de l'inspection)
5. **Octroi « pur et simple » du droit des opérateurs régionaux à délivrer le CESS moyennant tout ou partie des éléments ci-dessus ET adoption de certaines des contraintes organisationnelles de l'enseignement**, en particulier en termes de part de la formation en centre et d'horaires de cours généraux, ainsi que de titres requis pour les enseignants de cours généraux
6. **Octroi « pur et simple » du droit des opérateurs régionaux à délivrer le CESS moyennant l'adoption de la quasi-totalité des contraintes organisationnelles des CEFA** (même titres et statuts pour l'ensemble des formateurs, mêmes normes d'encadrement et de financement, etc.)
7. **Octroi « pur et simple » du droit des opérateurs régionaux à délivrer le CESS moyennant l'adoption d'un nouveau cadre réglementaire commun (FWB / régions) codifiant l'ensemble des formations en alternance** (création d'un système unique d'alternance) – *Zoom page suivante*
8. **Délégation de l'organisation et / ou de la coordination de l'enseignement des cours généraux à / avec un opérateur de l'enseignement :**
   - Soit un établissement d'enseignement secondaire, soit d'enseignement de promotion sociale
   - Soit au sein de cet établissement, soit au sein des centres de formation en alternance
9. **Pas de changement d'accès au CESS pour les diplômés des acteurs régionaux, mais extension des effets de droits** lié aux certifications délivrées par les opérateurs régionaux (en termes d'accès a l'enseignement supérieur, accès à l'emploi…)
10. Opportunité d'amélioration du **jury central** pour permettre le passage du CESS lorsque celui-ci est souhaité (par ex. le timing de l'organisation des épreuves)[1]

Source: Entretiens et focus groupes réalisés entre avril et septembre 2022 1. L'IFAPME a mis en place une préparation au jury central pour les apprenants le souhaitant, mais l'organisation du jury central en lui-même pourrait être améliorée selon certains constats préliminaires

A. Le Jury Central présente de nombreux points de douleur qui rendent son efficacité limitée

Opportunités d'amélioration

- « **Calendrier** des examens **inadapté** faisant perdre à la fois du temps et de la motivation aux jeunes »
  - Attente d'environ 4 mois d'attente après les examens pour recevoir les résultats
  - Changements des dates d'examen à la dernière minute fréquents
- « **Gestion administrative** du jury central **déconnectée** des réalités de l'enseignement et déshumanisée pour les candidats »
  - Lenteurs et inefficacités administratives (p.ex., procédure longue pour obtenir sa copie et potentiellement contester un résultat)
  - Epreuves (et corrigés) des années précédentes non disponibles
  - Processus administratifs éloignés des réalités et besoins des jeunes
- « **Moyens alloués** aux jurys **insuffisants** » (5 à 7 organisateurs (en équivalent temps plein) pour près de 3.500 candidats)
- « **Qualité des programmes et des examens insuffisante** »
  - Programmes non suffisamment actualisés (p.ex., programme d'informatique datant de 2007)
  - Erreurs fréquentes dans les questions et corrections d'examen
- « **Manque de dialogue** avec les acteurs de terrain » (p.ex., retours réguliers de l'Association des écoles du jury ignorés)
- « **Stigmatisation** des écoles privées de préparation au jury central jugée « élitistes » »
- « **Cadre décrétal non adapté** à une préparation correcte du jury central » (p.ex., possibilité de changer la date des examens au dernier moment)

Source: Entretiens avec des acteurs de terrain

Messages clés : Evaluation, validation & certification des acquis

Voir pages suivantes

A **Alternance: La certification, nœuds des tensions intra-francophones**
Les différences de certification entre CEFA et alternance régionale (en particulier, en termes d'**accès au CESS / CE6P)**, nœud persistant et « bloquant » dans les échanges relatifs à l'évolution de l'alternance

B **Certification et évaluation à la fin du secondaire**
La question de **l'accès au CESS à la fin des filières qualifiantes**, opportunité (ou pas) de développer une certification externe commune à la fin du secondaire, et opportunité (ou pas) de différencier les types de CESS (et accès aux études supérieures correspondantes) – *Sujets couverts par le Pacte pour un Enseignement d'Excellence auxquels il est renvoyé pour le surplus*

C **Paysage morcelé**
Le paysage morcelé et complexe des **certifications dans le paysage de l'enseignement et de la formation francophone** (CESS, CE6P, CQ, CECAFs, titres de compétences, RAF)

D **(Non) Reconnaissance mutuelle des acquis de formation**
La question de la **reconnaissance mutuelle encore insuffisante des certifications / acquis d'apprentissage** entre opérateurs de formation **(inc. rôle du SFMQ et du CFC)**

E **Assurance qualité et crédibilité**
La question de **l'assurance qualité des certifications** et les retours contrastés des employeurs sur la **valeur et la crédibilité des certifications délivrées**

F **Rôle des employeurs / travailleurs et secteurs**
La question de l'implication des employeurs / travailleurs **dans l'évaluation** des apprenants et l'opportunité

G **Certifications partielles**
La question des **certifications partielles** comme un point de douleur pour certains acteurs

H **Validation des compétences**
Modèle reconnu au niveau international avec cependant des opportunités d'amélioration et des limites au modèle existant

I **Qualifications étrangères**
Le potentiel d'une **meilleure reconnaissance des qualifications acquises à l'étranger**

J **Digitalisation**
L'absence de registre digital francophone intégré des certifications et la question de la digitalisation des certifications

K **La question de l'accès au supérieur**
*(Voir Partie VII. Chapitre 3c. **« Offres et parcours »**)*

B. Certification et évaluation à la fin du secondaire

La question de l'accès au CESS à la fin des filières qualifiantes, opportunité (ou pas) de développer une certification externe commune à la fin du secondaire, et opportunité (ou pas) de différencier différents types de CESS (et accès aux études supérieures correspondantes)

Sujets couverts par le Pacte pour un Enseignement d'Excellence auquel il est renvoyé pour le surplus

Voir en outre les sections relatives à la « Fluidité et perméabilité verticale des parcours » dans Partie VII. Chapitre 3c. ***« Offres et parcours »*** *pour certains éléments de cadrage*

Messages clés : Evaluation, validation & certification des acquis

Voir pages suivantes

A **Alternance: La certification, nœuds des tensions intra-francophones**
Les différences de certification entre CEFA et alternance régionale (en particulier, en termes d'**accès au CESS / CE6P)**, nœud persistant et « bloquant » dans les échanges relatifs à l'évolution de l'alternance

B **Certification et évaluation à la fin du secondaire**
La question de **l'accès au CESS à la fin des filières qualifiantes**, opportunité (ou pas) de développer une certification externe commune à la fin du secondaire, et opportunité (ou pas) de différencier les types de CESS (et accès aux études supérieures correspondantes) – *Sujets couverts par le Pacte pour un Enseignement d'Excellence auxquels il est renvoyé pour le surplus*

C **Paysage morcelé**
Le paysage morcelé et complexe des **certifications dans le paysage de l'enseignement et de la formation francophone** (CESS, CE6P, CQ, CECAFs, titres de compétences, RAF)

D **(Non) Reconnaissance mutuelle des acquis de formation**
La question de la **reconnaissance mutuelle encore insuffisante des certifications / acquis d'apprentissage** entre opérateurs de formation **(inc. rôle du SFMQ et du CFC)**

E **Assurance qualité et crédibilité**
La question de **l'assurance qualité des certifications** et les retours contrastés des employeurs sur la **valeur et la crédibilité des certifications délivrées**

F **Rôle des employeurs / travailleurs et secteurs**
La question de l'implication des employeurs / travailleurs **dans l'évaluation** des apprenants et l'opportunité

G **Certifications partielles**
La question des **certifications partielles** comme un point de douleur pour certains acteurs

H **Validation des compétences**
Modèle reconnu au niveau international avec cependant des opportunités d'amélioration et des limites au modèle existant

I **Qualifications étrangères**
Le potentiel d'une **meilleure reconnaissance des qualifications acquises à l'étranger**

J **Digitalisation**
L'absence de registre digital francophone intégré des certifications et la question de la digitalisation des certifications

K **La question de l'accès au supérieur**
(Voir Partie VII. Chapitre 3c. ***« Offres et parcours »)***

C. Le paysage de la certification reste morcelé – Liste (non exhaustive) des certificat(s) délivré(s)

Certificats d'enseignement | Certificats professionnels | NON EXHAUSTIF

Opérateur	Certificats terminaux visés (ou autres, à défaut)
Enseignement technique de qualification (plein exercice et alternance)	▪ CQ ▪ CESS ▪ Certificat relatif aux connaissances de gestion de base (CGB) ▪ Attestation de réinsertion dans l'enseignement ordinaire[1]
Enseignement professionnel (plein exercice et alternance)	▪ CQ ▪ CE6P ▪ CESS ▪ Certificat relatif aux connaissances de gestion de base (CGB)
Enseignement de promotion sociale	▪ CQ spécifique à l'EPS ▪ Certificat spécifique à l'EPS ▪ Certificat correspondant au CESS ▪ Certificat correspondant au CE6P ▪ Certificat relatif aux connaissances de gestion de base (CGB)
EFP / SFPME / IFAPME	▪ Certificat d'apprentissage ▪ CQ dans certains cas où la formation a été validée par le SFMQ ▪ Certificat de compétences acquises en formation (CeCAF) ▪ Titre de compétences (via la RAF) ▪ Certificat relatif aux connaissances de gestion de base (CGB) ▪ Diplôme de chef d'entreprise
Bruxelles-Formation / Forem	▪ Certificat de compétences acquises en formation (CeCAF) ▪ Titre de compétences (via la RAF) ▪ Attestation
ISP	▪ Attestation symbolique – **Zoom page suivante** ▪ Titre de compétence dans quelques cas
CVDC	▪ Titre de compétence
Opérateurs privés sectoriels	▪ Certificats sectoriels (p.ex. Electropass)

Une liste complète des certifications inclurait aussi les formations suivantes et/ou organes certificateurs suivantes :
- Le 4ème degré de l'enseignement secondaire professionnel, qui ne concerne plus que le brevet d'infirmier dit « A2 »
- L'enseignement spécialisé qualifiant & l'enseignement secondaire artistique à horaire réduit (académies)
- Les formations professionnelles pour personnes handicapées adultes (agréées par le Phare)
- Les formations initiales pour les métiers de la police, du feu, du secourisme, de l'armée
- Les écoles d'administration publique
- Les formations initiales pour agriculteurs
- L'ADEPS (métiers du sport)
- Les organes associatifs subventionnés dans le cadre des politiques culturelles, de jeunesse, etc. (Bagic, brevet d'animateur, formations en éducation permanente, etc.)
- Les jurys centraux de la FWB
- Le Service de la reconnaissance académique et professionnelle des diplômes étrangers (« équivalences ») de la FWB

Outre la multiplicité des certifications, le cadre belge francophone est morcelé entre deux types de certifications :
- **Les certifications « d'enseignement »** (délivrées par l'enseignement)
- **Les certifications « professionnelles »** (délivrées par la formation professionnelle)

1. Concerne les CEFA

Note: Les CEFA peuvent également délivrer diverses attestations à un élève au cours de sa formation. Parmi celles-ci, il y a lieu de citer l'attestation de fréquentation, l'attestation de compétences professionnelle du 2ème degré professionnel de l'enseignement secondaire en alternance et l'attestation de réinsertion dans l'enseignement secondaire ordinaire ou dans l'enseignement spécial de plein exercice. Dans le cadre des formations en attente d'un profil de formation approuvé par le SFMQ (« en mesure d'urgence »), il y aussi une attestation de compétences professionnelles

Source: Thomas LEMAIGRE, Etude prospective et stratégique relative au développement du droit à l'égale certification des acquis d'apprentissage, rapport final, 2016 | Accord de coopération du 26 février 2015 entre la Communauté française, la Région wallonne et la Commission communautaire française concernant la création et la gestion d'un Cadre francophone des certifications, en abrégé « C.F.C. » | OFFA

C. Outre son morcellement, le système actuel ne donne pas un accès égal à la certification pour tous les opérateurs – Illustration pour les ISP

NÉCESSITE VALIDATION SUPPLÉMENTAIRE AVEC LES ACTEURS CONCERNÉS
PRELIMINAIRE

Les ISP disposent actuellement d'un « pouvoir certificateur » limité

A ce jour, **les opérateurs ISP de formation qualifiante ne peuvent délivrer à leurs stagiaires une attestation qu'en fin de formation** p.ex., au choix de la structure : attestation de présence, de fréquentation ou encore de réussite
- **Porteuses d'aucun effet de droit et effet de notoriété assez limité**

Certains centres ont conclu des **conventions de partenariat avec des institutions du secteur public pour faciliter la certification ou la validation des acquis de formation de leurs stagiaires**

> *Ces attestations sont évidemment **importantes symboliquement** (des cérémonies de délivrance d'attestation sont d'ailleurs souvent prévues par les opérateurs), surtout pour un public **n'ayant le plus souvent jamais obtenu de document reconnaissant leurs compétences***

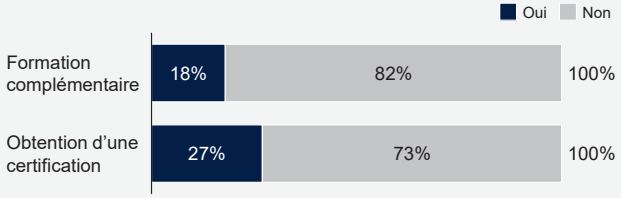
> *Il y a donc un enthousiasme évident pour la certification, qui est globalement considérée comme ayant de **nombreux effets positifs pour les stagiaires, les CISP et l'ensemble du secteur***

> *La probabilité de recevoir un rappel d'employeurs lors de l'envoi de candidatures après la fin du programme ne **s'améliore en effet fortement que lorsque les jeunes obtiennent une certification de leurs compétences**. Les mesures de soutien à l'emploi devraient donc être **conditionnées à l'obtention d'un certificat de compétences,** en priorité pour la jeunesse non qualifiée*

27% des CISP ont une convention avec une école ou un centre de formation afin de permettre aux stagiaires d'obtenir un certificat, un titre ou un diplôme

Une enquête de l'OCDE a demandé aux CISP **s'il existait une convention avec une école ou un centre de formation afin de permettre aux stagiaires d'obtenir un certificat, un titre ou un diplôme ou de suivre une formation complémentaire :**
- **27 %** des répondants ont mis en place de tels partenariats pour l'obtention d'une **certification**
- **18 %** des répondants ont mis en place de tels partenariats pour le suivi d'une **formation complémentaire**

Part des CISP ayant une convention avec un autre organisme de formation, données 2019



Source: Calculs du Secrétariat de l'OCDE | Magazine L'Insertion Socio-Professionnelle : « Certification en ISP: enjeux et opérationnalisation », 2018 | Pierre Cahuc, Stéphane Carcillo, Andrea Minea, The Difficult School-To-Work Transition of High School Dropouts: Evidence from a Field Experiment, Journal of Human Resources, volume 56(1), pp 159-183, winter 2021

C. Le morcellement actuel des certifications a plusieurs conséquences négatives potentielles

A Lisibilité et usabilité

Un écosystème complexe de certification rend difficile la navigation des « utilisateurs finaux » au sein de ce système : difficulté pour les apprenants comme pour les employeurs de comprendre et comparer la valeur et le contenu des certifications

B Inégalité d'effets de droit et symbolique

Différences entre certifications portant sur les mêmes compétences en termes de :

- Accès à une fonction / barème dans la fonction publique quand celle-ci requiert des certifications de l'enseignement (en particulier le CESS)
- Accès à une fonction/ barème dans le secteur privé, quand le secteur / employeur et / ou la réglementation requiert la possession d'un CQ

C Reconnaissance mutuelle des acquis de formations et fluidité des parcours de formation

La multiplicité des appellations et l'absence de standardisation des contenus ne facilitent pas la reconnaissance mutuelle des acquis d'apprentissage et la fluidité de parcours entre opérateurs de formation professionnelle et entre enseignement qualifiant et formation professionnelle *(voir section suivante)*

Source: Entretiens et focus groupes réalisés entre avril et septembre 2022

Certains acteurs remettent cependant en question l'importance de ces effets négatifs

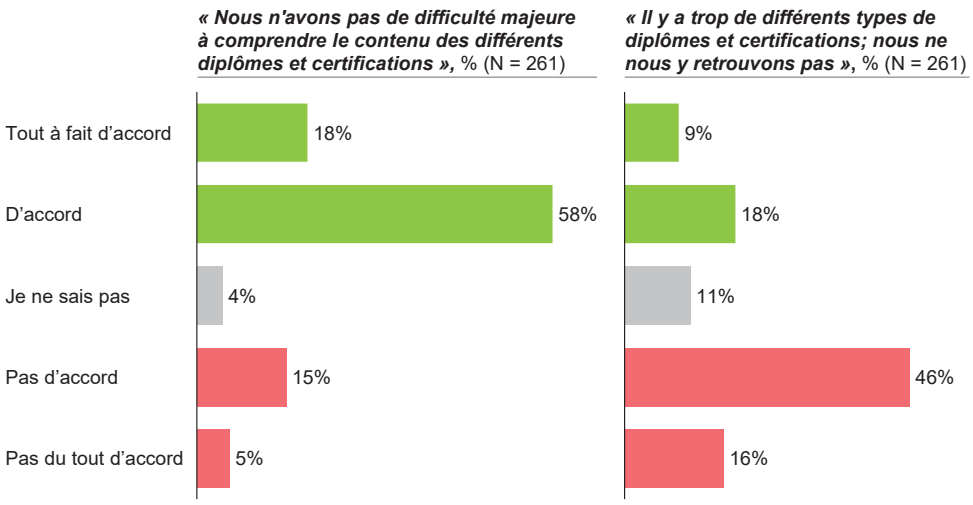
1. Certains acteurs soulignent que **ce problème sera progressivement résolu** par :
   - Le développement des profils du SFMQ : définition de profils métier et formation communs puis validation des profils de certification des opérateurs conférant une valeur égale aux certifications des différents opérateurs
   - Le positionnement progressif des certifications sur l'échelle commune du cadre Francophone de Certification
   - La prise en compte progressive de ces références comme base aux effets de droit sur le marché du travail et au sein du monde de la formation

   (Voir section suivante pour les avis contrastés sur ce point)
2. Les retours des employeurs interrogés par enquête dans le cadre de cette étude **n'indiquent pas nécessairement que le morcellement des certifications soit perçu comme un problème majeur** *(voir partie introduction)*
3. Le morcellement de la certification n'est pas propre à la Wallonie et à la RBC et se retrouve dans d'autres pays

! **Note:** Voir aussi section relative à l'assurance qualité des certifications plus bas dans cette section

C. Les retours des employeurs interrogés par enquête dans le cadre de cette étude n'indiquent pas nécessairement que le morcellement des certifications soit perçu comme un problème majeur

Sur base des réponses préliminaires à l'enquête « employeurs », mise en ligne et réalisée au 3ème trimestre 2022 auprès de 261 employeurs implantés en Wallonie et en RBC



Source: Enquête en ligne commanditée par les Gouvernements de FWB, RBC, COCOF et Wallonie (2022) – Extraction de données le 4/10/2022

! **Premières analyses** sur base des enquêtes mises en ligne et réalisées au 3ème trimestre 2022

Dans la mesure où la réponse à **l'enquête est sur base volontaire**, il est possible que l'échantillon comprenne une **proportion plus importante d'employeurs proches de l'écosystème de formation**

C. Afin de remédier au paysage morcelé de la certification professionnelle, certains opérateurs proposent la création d'une Certification de Compétence Professionnelle (CCP) commune

EXEMPLE ILUSTRATIF – CECI NE CONSTITUE PAS UNE VALIDATION NI UNE RECOMMANDATION DU PROJET

La Certification de Compétence Professionnelle (CCP) assurerait son porteur et toute personne concernée de la maîtrise de compétences professionnelles qui permettent l'insertion ou le maintien dans l'emploi

- Délivré par Unité(s) de Compétence (UC)
- Délivré à toute personne, **pendant ou à l'issue d'un parcours de formation professionnelle et/ou de validation des compétences**
- Certificat commun au **Forem, à Bruxelles-Formation, à l'IFAPME, au SFPME et au CVDC** (institué conjointement par une révision de l'accord de coopération VDC entre la Wallonie, la Cocof et la FWB)
- **Quelles que soient les autorités compétentes** auprès de qui le porteur a passé la ou les épreuves certificatives

La forme du CCP se singulariserait par la combinaison des 5 caractéristiques suivantes :

- **Un certificat électronique**
- **Un certificat portfolio** (e.g., pouvant potentiellement comprendre plusieurs certifications successives)
- **Un certificat précis et complet quant à son objet**
- **Un certificat aux mentions constantes, sobres, univoques et lisibles**
- **Un certificat officiel et authentifié**

Les processus-qualité attachés à la CCP seraient au centre du développement d'un espace de confiance entre les 5 autorités compétentes et le monde du travail

- Plus grande **convergence des normes** sous-jacentes à ces processus-qualité, que **chaque autorité continuera à opérer de façon autonome**
- Référentiels faisant l'objet de démarches prévues en termes de **concertation des interlocuteurs sociaux sectoriels et prévoyant les modalités de participation de professionnels externes aux épreuves**

La CCP serait associée à 5 types d'effets de droit

1. En termes de **parcours de formation / validation entre les 5 autorités compétentes du CCP**
2. En termes de parcours de formation / validation / enseignement avec des **passerelles automatiques et des mécanismes individuels de valorisation vers l'EPS et vers les jurys centraux**
3. En termes **d'accès aux professions réglementées** pour les indépendants et chefs d'entreprise
4. En termes **d'accès aux différentes fonctions publiques, de promotion**, etc.
5. En termes **d'accès aux droits sociaux et de bénéfice d'incitants à la qualification**

Certains soulignent **l'opportunité de généraliser le projet pour couvrir également les parties « techniques » des qualifications** de l'enseignement afin de **créer une certification unique et de produire des effets de droits communs à l'ensemble des opérateurs**

A noter: d'autres soulignent cependant que, pour les formations couvertes par le SFMQ, le processus de validation et de positionnement des certifications est un outil suffisant (*Voir section suivante sur ce point)*

Source: Rapport final du Second projet-pilote Certificat de compétence professionnelle (CCP), 5 juillet 2021

Messages clés : Evaluation, validation & certification des acquis

Voir pages suivantes

A **Alternance: La certification, nœuds des tensions intra-francophones**
Les différences de certification entre CEFA et alternance régionale (en particulier, en termes d'**accès au CESS / CE6P)**, nœud persistant et « bloquant » dans les échanges relatifs à l'évolution de l'alternance

B **Certification et évaluation à la fin du secondaire**
La question de **l'accès au CESS à la fin des filières qualifiantes**, opportunité (ou pas) de développer une certification externe commune à la fin du secondaire, et opportunité (ou pas) de différencier les types de CESS (et accès aux études supérieures correspondantes) – *Sujets couverts par le Pacte pour un Enseignement d'Excellence auxquels il est renvoyé pour le surplus*

C **Paysage morcelé**
Le paysage morcelé et complexe des **certifications dans le paysage de l'enseignement et de la formation francophone** (CESS, CE6P, CQ, CECAFs, titres de compétences, RAF)

D **(Non) Reconnaissance mutuelle des acquis de formation**
La question de la **reconnaissance mutuelle encore insuffisante des certifications / acquis d'apprentissage** entre opérateurs de formation **(inc. rôle du SFMQ et du CFC)**

E **Assurance qualité et crédibilité**
La question de **l'assurance qualité des certifications** et les retours contrastés des employeurs sur la **valeur et la crédibilité des certifications délivrées**

F **Rôle des employeurs / travailleurs et secteurs**
La question de l'implication des employeurs / travailleurs **dans l'évaluation** des apprenants et l'opportunité

G **Certifications partielles**
La question des **certifications partielles** comme un point de douleur pour certains acteurs

H **Validation des compétences**
Modèle reconnu au niveau international avec cependant des opportunités d'amélioration et des limites au modèle existant

I **Qualifications étrangères**
Le potentiel d'une **meilleure reconnaissance des qualifications acquises à l'étranger**

J **Digitalisation**
L'absence de registre digital francophone intégré des certifications et la question de la digitalisation des certifications

K **La question de l'accès au supérieur**
*(Voir Partie VII. Chapitre 3c. **« Offres et parcours »**)*

D. La question de la reconnaissance mutuelle des acquis de formations entre opérateurs est un des points de douleur les plus cités par les professionnels de la formation

L'accord de coopération du CFC prévoit des dispositions relatives à l'assurance qualité … mais sans qu'un réel contrôle effectif ait été mis en place à ce stade

- *La **reconnaissance des acquis d'apprentissage entre opérateurs reste un des talons d'Achille** de notre écosystème de formation professionnelle*
- *Si vous changez de formation, vous devez encore **souvent repartir de zéro même si vous avez déjà acquis des compétences pertinentes ailleurs***
- *La reconnaissance des acquis de formation, **ca marche bien en théorie, c'est beaucoup plus compliqué en pratique***
- *La **mobilité des jeunes entre opérateurs est compliquée par l'absence de reconnaissance des parties de formation déjà réalisées ailleurs***
- ***Comme on ne fait pas la formation dans le même ordre entre différents établissements,** un jeune qui change d'établissement doit parfois recommencer plus tôt pour faire un UAA*

Le problème se pose en particulier entre l'enseignement, d'une part, et la formation professionnelle, d'autre part

- *L'enseignement a encore beaucoup de mal à reconnaitre les acquis d'apprentissage de la formation professionnelle. C'est vrai **dans le qualifiant et encore plus dans le supérieur***

Ces retours ne sont cependant **pas unanimes (***Zoom page suivante) :*

- Selon certains acteurs, **tous les outils pour résoudre la question de la reconnaissance mutuelle existent, il suffirait de les utiliser**
- **Là où il existe un profil SFMQ, ces problèmes sont nettement plus réduits** (avis contrastés cependant des acteurs sur ce point)

Néanmoins, le nouvel accord de coopération relatif à FormaForm prévoit d'y loger une instance commune d'assurance qualité

Plusieurs éléments explicatifs de ce phénomène sont avancés par les opérateurs :

1. **Couverture très partielle des profils métiers du SFMQ et, en conséquence, utilisation de référentiels différents même pour des formations aux compétences similaires** – rendant complexe la reconnaissance mutuelle des acquis d'apprentissage
2. **Morcellement général du paysage des certifications** *Zoom page précédente*
3. **Séparation légale entre les certifications délivrées par l'enseignement et celles délivrées par la formation professionnelle**
4. **Absence d'assurance qualité et/ou d'évaluation externes communes** permettant de créer une confiance mutuelle sur la crédibilité des certifications délivrées
5. **Méconnaissance (relative) et concurrence entre opérateurs**, en particulier entre enseignement, d'une part, et formation, d'autre part, mais aussi au sein de chaque écosystème (entre réseaux / établissements d'enseignement, entre types d'opérateur de formation)

Source: Entretiens et focus groupes réalisés entre avril et septembre 2022

D. Selon certains acteurs, tous les outils pour résoudre la question de la reconnaissance mutuelle existent, il suffirait de les utiliser ; ce point de vue ne fait cependant pas l'unanimité (1/2)

Outils existants	Ce qu'en disent certains acteurs	… et ce qu'en disent d'autres
Validation des acquis de formation	***Chaque opérateur possède ses propres mécanismes de reconnaissance des compétences préalablement certifiées auprès d'autres opérateurs de formation** (e.g., Validation des Acquis de l'Expérience (VAE), Reconnaissance des Acquis de Formation (RAF), Consortium de Validation des Compétences (CVDC), etc.)* *Des initiatives plus transversales ont également été mises en place ces dernières années comme **les diagnostics croisés, le développement du SFMQ et du CFC ainsi que les instances transversales*** *Les opérateurs peuvent par ailleurs **valider séparément les Unités d'Acquis d'Apprentissage (UAA)** pour les apprenants n'ayant pas terminé complètement une formation* *Tant la certification complète que les Unités d'Acquis d'Apprentissage validées par les opérateurs doivent **légalement être reconnues automatiquement par les autres opérateurs*** *Dans l'enseignement, un **alignement est recommandé en ce qui a trait au séquençage des UAA pour faciliter la mobilité entre établissements***	*La situation reste très **hétérogène en fonction des opérateurs**, voire des personnes concernées au sein de chaque opérateur, amenant à des situations où la reconnaissance se passe bien et d'autres où elle est plus limitée* *De manière générale, entre enseignement et formation, la reconnaissance est plus complexe; en particulier, la **reconnaissance par l'enseignement supérieur des acquis de formation professionnelle reste, selon certains, excessivement restrictive***
Service Francophone des Métiers et des Qualifications (SFMQ)	***Le SFMQ (combiné au CFC) offre une solution théoriquement complète au problème de reconnaissance mutuelle des acquis de formation entre opérateurs**. Si un profil existe au sein du SFMQ et que l'opérateur a fait homologuer celui-ci (dans un premier temps au SFMQ, puis par la FWB), les **certifications délivrées ont la même valeur indépendamment de leur dénomination et de l'opérateur*** *Les diagnostics croisés ont démontré que la **mise en œuvre des profils du SFMQ par l'ensemble des opérateurs concernés était globalement conforme***	***Les profils SMFQ ne couvrent aujourd'hui qu'une minorité de l'ensemble des métiers existants** et, dans le cadre existant, il faudra encore longtemps avant qu'on atteigne des seuils de couverture significatifs* *Voir Partie VII. Chapitre 3c. **« Offres et parcours »*** *Le SFMQ couvre des profils relatifs à des métiers et **non à l'ensemble des compétences enseignables** (p.ex. pas les compétences générales en tant que tel). Une partie importante des formations ne seront donc pas (en l'état actuel) couvertes par le SFMQ* *Même lorsqu'un profil SMFQ existe, **les effets de droits sur le marché du travail demeurent parfois différents en fonction de l'opérateur** (p.ex. la région wallonne a pris une initiative pour créer des effets de droit similaires liés à la reconnaissance des certifications professionnelles publiques, mais ce n'est qu'une avancée)* *Au-delà des textes légaux, certains acteurs rapportent que **la reconnaissance des UAA n'est pas encore systématique entre opérateurs**, en l'absence notamment d'une confiance mutuelle suffisante (retours contrastés sur ce point : selon certains, il s'agit-là d'une vision périmée)*

Source: Entretiens et focus groupes réalisés entre avril et septembre 2022 | CESE Wallonie « Avis sur l'avant-projet d'arrêté du Gouvernement wallon modifiant l'annexe III du Code de la fonction publique wallonne afin de prendre en considération les certifications professionnelles délivrées par les opérateurs publics », 2019

D. Selon certains acteurs, tous les outils pour résoudre la question de la reconnaissance mutuelle existent, il suffirait de les utiliser ; ce point de vue ne fait cependant pas l'unanimité (2/2)

Outils existants	Ce qu'en disent certains acteurs	… et ce qu'en disent d'autres
Cadre Francophone des Certifications (CFC)	« *Le CFC permet maintenant à **chaque opérateur de positionner sa formation sur le Cadre Francophone de Certification indépendamment** de s'il s'agit d'un opérateur de l'enseignement ou de la formation professionnelle* » « *Les **positions du CFC sont de plus en plus utilisées** par les acteurs de la formation professionnelle et du monde du travail dans le cadre des reconnaissances mutuelles* »	« *La position sur le CFC **porte uniquement sur un niveau global, mais au-delà ne comprend aucun positionnement plus spécifique permettant une comparabilité plus granulaire en termes de métiers et en termes de compétences** (sauf si profil SFMQ)* » « *Même avec ces initiatives, **la différence entre certifications de l'enseignement et de la formation professionnelle demeure**… avec les différents effets de droit associés* » « ***La prise en compte du positionnement CFC par les acteurs du monde du travail et de la formation est encore très partielle** (p.ex. la région wallonne a pris une initiative pour créer des effets de droit similaires liés à la reconnaissance des certifications professionnelles publiques, mais ce n'est qu'une avancée)* »
Certains acteurs soulignent que le CFC a été créé initialement avec un but de reconnaissance et de comparabilité interne et internationale des certifications; son extension au domaine interne constitue une situation de fait au-delà de l'intention originale des régulateurs		
Consortium de la Validation Des Compétences (CVDC)	« *Le CVDC permet désormais **d'obtenir automatiquement un « Titre de compétence » validé et bénéficiant des effets de droit qui y sont associés via la Reconnaissance des Acquis de Formation (RAF)*** » « *C'est un gros plus pour l'ensemble des apprenants ayant acquis des compétences **auprès de tout opérateur de formation ou via une expérience personnelle*** »	« *Le processus de validation des compétences est une avancée, mais ne concerne actuellement **qu'un nombre limité de formations*** » « *Le processus de validation donne accès à un Titre de compétence qui ne **bénéficie pas nécessairement lui non plus d'une reconnaissance universelle donnant tous les mêmes effets de droit que les autres certifications** (p.ex. la distinction avec une certification de l'enseignement demeure)* »
	Pour certains acteurs, tous les outils sont en place pour résoudre le problème ; il suffirait d'en faire pleinement usage pour résoudre les problèmes rencontrés	**Pour d'autres acteurs, on est encore loin d'une véritable reconnaissance mutuelle généralisée et les outils en place nécessiteraient encore des évolutions et adaptations significatives, ainsi qu'une définition du « comment » pour y parvenir**

Source: Entretiens et focus groupes réalisés entre avril et septembre 2022 | CESE Wallonie « Avis sur l'avant-projet d'arrêté du Gouvernement wallon modifiant l'annexe III du Code de la fonction publique wallonne afin de prendre en considération les certifications professionnelles délivrées par les opérateurs publics », 2019

D. L'accord de coopération du CFC prévoyant des dispositions relatives à l'assurance qualité n'a pas permis de mettre en place de réel contrôle effectif à ce stade ; un nouvel accord relatif à FormaForm vient toutefois d'être conclu prévoyant une instance commune d'assurance qualité

L'accord de coopération du CFC prévoit des dispositions relatives à l'assurance qualité … mais sans qu'un réel contrôle effectif ait été mis en place à ce stade

- L'introduction d'un **élément d'externalité** au sein du système ou démarche de gestion de la qualité
- **L'accessibilité et la publicité des résultats** du système ou démarche de gestion de la qualité
- Le **renforcement des impacts du système ou de la démarche de gestion de la qualité auprès de l'opérateur**, notamment en assurant un délai raisonnable entre deux évaluations et un suivi des plans d'actions
- **L'implication des parties prenantes, tant internes qu'externes**
- **L'approche centrée sur l'apprenant** et en particulier la définition, l'évaluation et la certification des acquis d'apprentissage au sein du système ou démarche de gestion de la qualité

Il n'a pas été possible de mettre en place un système de gestion externe de la qualité unique et commun à l'ensemble des opérateurs, les **systèmes d'assurance qualité des différents opérateurs restant conservés**

Ce nouvel outil a-t-il mis en place les leviers nécessaires à l'obtention d'un réel contrôle effectif?

Sauf erreur, à ce stade, ces dispositions n'ont pas été traduites par des actions concrètes ; le contrôle du CFC en matière de positionnement reste majoritairement « formel » (usant le contenu des profils qui lui sont fournis)

Néanmoins, le nouvel accord de coopération relatif à FormaForm prévoit d'y loger une instance commune d'assurance qualité

Rappel: FormaForm est un dispositif partenarial mis en place par le Forem, Bruxelles-Formation, le SFPME et l'IFAPME

- Projet de mutualisation des ressources et de renforcement des organisations par le développement d'une offre commune de formation

FormaForm instaurera un Comité de la Qualité qui pourra être composé d'experts externes indépendants chargé de de s'assurer de la **maîtrise de la qualité des processus de définition, de formation, d'évaluation et de certification des acquis d'apprentissage mis en œuvre par des opérateurs de formation professionnelle et de validation des compétences**

Ce Comité tiendra compte :

- **Des principes communs concernant la gestion de la qualité dans le CFC**
- **De l'expérience acquise par le CVDC relatif à la validation des compétences**

Ce nouvel outil a-t-il les leviers nécessaires ?

Il n'est pas possible à ce stade de déterminer si c'est effectivement le cas. Aucune assurance qualité commune entre opérateurs n'est toutefois prévue dans le cadre du partenariat avec FormaForm

Source: Accord de Coopération CFC | Projet d'accord de coopération entre la Commission communautaire française et la Région wallonne créant FORMAFORM

Messages clés : Evaluation, validation & certification des acquis

Voir pages suivantes

A **Alternance: La certification, nœuds des tensions intra-francophones**
Les différences de certification entre CEFA et alternance régionale (en particulier, en termes d'**accès au CESS / CE6P)**, nœud persistant et « bloquant » dans les échanges relatifs à l'évolution de l'alternance

B **Certification et évaluation à la fin du secondaire**
La question de **l'accès au CESS à la fin des filières qualifiantes**, opportunité (ou pas) de développer une certification externe commune à la fin du secondaire, et opportunité (ou pas) de différencier les types de CESS (et accès aux études supérieures correspondantes) – *Sujets couverts par le Pacte pour un Enseignement d'Excellence auxquels il est renvoyé pour le surplus*

C **Paysage morcelé**
Le paysage morcelé et complexe des **certifications dans le paysage de l'enseignement et de la formation francophone** (CESS, CE6P, CQ, CECAFs, titres de compétences, RAF)

D **(Non) Reconnaissance mutuelle des acquis de formation**
La question de la **reconnaissance mutuelle encore insuffisante des certifications / acquis d'apprentissage** entre opérateurs de formation **(inc. rôle du SFMQ et du CFC)**

E **Assurance qualité et crédibilité**
La question de **l'assurance qualité des certifications** et les retours contrastés des employeurs sur la **valeur et la crédibilité des certifications délivrées**

F **Rôle des employeurs / travailleurs et secteurs**
La question de l'implication des employeurs / travailleurs **dans l'évaluation** des apprenants et l'opportunité

G **Certifications partielles**
La question des **certifications partielles** comme un point de douleur pour certains acteurs

H **Validation des compétences**
Modèle reconnu au niveau international avec cependant des opportunités d'amélioration et des limites au modèle existant

I **Qualifications étrangères**
Le potentiel d'une **meilleure reconnaissance des qualifications acquises à l'étranger**

J **Digitalisation**
L'absence de registre digital francophone intégré des certifications et la question de la digitalisation des certifications

K **La question de l'accès au supérieur**
*(Voir Partie VII. Chapitre 3c. **« Offres et parcours »**)*

E. L'absence d'évaluation et d'assurance qualité des évaluations / certifications des compétences (en particulier techniques) est selon certains la cause racine de 2 problèmes du système d'enseignement qualifiant et de la formation professionnelle

Chaque opérateur met en place ses propres mécanismes internes de contrôle qualité

Ces mécanismes internes sont élaborés (i) en conformité avec les exigences de son pouvoir régulateur, (ii) dans plusieurs cas, sur une base volontaire au-delà des exigences réglementaires (*Voir Partie VII. Chapitre 3a. **« Régulation et pilotage systémique »***)

Néanmoins :

- Il n'existe **pas (à l'heure actuelle) de système d'assurance qualité externe** commun aux opérateurs (en général et pour les évaluations / certifications)
- Certaines **normes minimales d'assurance qualité interne** sont définies dans certains textes réglementaires (notamment dans l'accord de coopération SMFQ et CFC)… mais celles-ci **ne font pas l'objet d'un contrôle substantiel**
- Les **mécanismes de validation / positionnement / analyse de conformité** (SFMQ et CFC) portent tout au plus sur l'analyse formelle des exigences des profils métiers/ formation... sans contrôler de facto le niveau
- Les **employeurs ne sont pas systématiquement impliqués dans l'assurance qualité** (à l'inverse de ce qui se fait dans d'autres systèmes)
- Il n'existe **pas, par ailleurs, de mécanisme d'évaluation externe généralisé** des compétences (techniques comme générales) des apprenants en fin de formation qui permettrait de créer une base commune de crédibilité de l'acquis des exigences du métier par les apprenants

Selon certains acteurs, cet état de fait est à l'origine de deux problèmes importants du système de certification professionnel

Crédibilité des certifications auprès des employeurs: une partie significative des employeurs rencontrés dans le cadre du projet disent ne pas accorder de crédibilité au contenu des certifications délivrées par certains opérateurs, au motif que celles-ci sont trop fréquemment délivrées sans que l'apprenant ait réellement maitrisé les compétences du métier

> *« Les diplômes je ne les regarde même plus car le niveau est tellement bas qu'on les donne à de nombreux élèves »*

Reconnaissance mutuelle des acquis de formations entre opérateurs : l'absence d'assurance crédible sur la qualité des évaluations réalisées par d'autres opérateurs est avancée par certains acteurs comme une des causes du manque de reconnaissance

> *« Le problème fondamental du manque de reconnaissance des acquis de formation entre opérateurs c'est qu'il n'y pas d'assurance qualité commune. Tant qu'il n'y aura pas d'assurance qualité commune, il n'y aura pas de confiance mutuelle et pas de reconnaissance automatique »*

Pistes de solution potentielles avancées par certains acteurs

Etablissement d'une **assurance qualité externe commune à tous les opérateurs**

Etablissement et **contrôle effectif de standards de qualité minimaux communs** pour les mécanismes d'assurance qualité interne des opérateurs

Généralisation des évaluations externes

! Les **retours ci-dessus sont cependant loin d'être unanimes :** Certains acteurs estiment que l'ampleur du problème est circonscrite et que les initiatives récentes et en cours sont de nature à significativement réduire le problème

A noter : Création en cours d'un organisme d'assurance qualité commun aux opérateurs de formation professionnelle **au sein de Formaform** *(Voir Partie VII. Chapitre 3a. **« Régulation et pilotage systémique »**)*

Source: Entretiens bilatéraux effectués entre avril et septembre 2022

D'autres pays mettent en place des mécanismes plus forts d'assurance qualité pour les certifications (1/2)

Contexte de certification

	Portée	Principes de certification
	Cadre régulateur de certification national	**Uniformisation nationale des certifications requises par profession** ou par un secteur d'activité par les National Training Package
	Cadre régulateur de certification national, mais forte implication des Lander	**Cadre national transsectoriel** des qualifications[2] : la certification est conditionnée à **un ensemble de compétences,** chacune **comprenant 3 dimensions : professionnelle (aptitudes et savoir faire), sociale et personnelle**
	Cadre régulateur de certification national, mais forte implication des régions	**Etablissement de normes minimales d'éducation et de formation nationales** pour l'accès aux profils professionnels

Le **SFMQ** fournit une base pour assurer des profils de certification communs à tous les métiers (en ligne avec les meilleures pratiques ci-dessus), mais ne couvre à ce stade qu'un nombre **limité de métiers**.

Par ailleurs, comme indiqué plus haut, le paysage des certifications demeure lui **fragmenté entre opérateurs**

Sources : Observatoire compétences-emplois, « Le cadre national de qualifications de l'Australie » , vol 5, n°3 (2014) | site du National Skills Standards Council (NSSC) | site de l'Australian Qualifications Framework | Euro-guidance, « La formation professionnelle en Italie » & « en Allemagne », données 2019 | site de l'INVALSI | site de l'INDIRE

D'autres pays mettent en place des mécanismes plus forts d'assurance qualité pour les certifications (2/2)

Dispositif d'assurance qualité en place

	Portée du dispositif	Gouvernance	Processus/format	Professionnels impliqués
	Dispositif à portée nationale pour l'ensemble de l'enseignement et de la formation	Assurée par le **National Skills Standards Council**	**Définition de normes d'assurance qualité communes** pour toutes les formations existantes Conseil sur la **mise en œuvre** des normes (ex. **publication d'un « guide de mise en œuvre »**[1])	**Implication active des employeurs et professionnels :** composition multipartite du NSSC par des **experts du réseau de l'éducation, l'emploi et l'industrie**
	Dispositif d'assurance qualité : **à portée nationale** pour la formation professionnelle[2] **à portée locale** pour l'enseignement professionnel	Assurée par le **ministère de l'Education et de la Recherche et les autorités locales**	Pour la formation professionnelle : évaluation du niveau des formation par des **organismes indépendants ex-post** Pour l'enseignement professionnel : fixation de normes minimales de niveau par **les autorités locales**	**Implication active des employeurs et professionnels :** élaboration de règlements de formation et fixation de normes minimales pour la formation professionnelle initiale en entreprise
	Dispositif d'assurance qualité à portée nationale qui définit des indicateurs qualité du système de formation et qui travaille à la formation du personnel enseignant	Assurée par des **instituts nationaux**[3]	Définition **d'indicateurs de qualité** Suivi et organisation de la **formation du personnel enseignant**	**Pas de mention des employeurs ni des professionnels** dans les instances d'assurance qualité

En ce qui concerne le qualifiant, l'assurance qualité est assurée de manière générale par les **plans de pilotage**, sans cependant d'assurance qualité externe spécifique aux formations qualifiantes, analogues à celles décrites ci-dessus. En ce qui concerne la formation professionnelle, existence de **mécanismes d'assurance qualité internes** propres à chaque opérateur, et mission d'assurance qualité externe récemment confiée à Formaform mais pas encore opérationnelle et avec des questionnements sur la question de savoir si Formaform disposera des moyens et leviers nécessaires pour mener à bien cette mission

L'optique de développer une entité supplémentaire suscite des retours contrastés	*Il faut veiller à ce qu'un dispositif d'assurance qualité ne soit pas une couche administrative supplémentaire*	*OK pour une assurance qualité externe mais alors sur les résultats, pas un contrôle administratif ni une immixtion dans les choix pédagogiques*	*Dans l'enseignement, on a mis fin au contrôle du niveau des études et créé un cadre de pilotage alliant autonomie et responsabilité avec les Plans de Pilotage. Si on décide de faire une assurance qualité spécifique aux formations qualifiantes, cela pose la question de la cohérence du système de pilotage. Ce n'est pas impossible de combiner les deux mais il faudrait bien les articuler et prouver la valeur ajoutée d'une système de plus juste pour le qualifiant*

1 |Ce guide, le "TAE Training and Education Training Package Implementation Guide" veut aider les évaluateurs, les formateurs, organismes de formation et entreprises à proposer des modules de formation industrielle approuvés au niveau national. | 2. Piloté par le ministère fédéral de l'Education et de la Recherche. | 3. Institut national pour l'évaluation du système d'éducation et de formation (INVALSI) et institut national de documentation, d'innovation et de recherche en éducation (INDIRE)

Sources : Observatoire compétences-emplois, « Le cadre national de qualifications de l'Australie » , vol 5, n°3 (2014) | site du National Skills Standards Council (NSSC) | site de l'Australian Qualifications Framework | Euro-guidance, « La formation professionnelle en Italie » & « en Allemagne », données 2019 | site de l'INVALSI | site de l'INDIRE

Messages clés : Evaluation, validation & certification des acquis

Voir pages suivantes

A **Alternance: La certification, nœuds des tensions intra-francophones**
Les différences de certification entre CEFA et alternance régionale (en particulier, en termes d'**accès au CESS / CE6P)**, nœud persistant et « bloquant » dans les échanges relatifs à l'évolution de l'alternance

B **Certification et évaluation à la fin du secondaire**
La question de **l'accès au CESS à la fin des filières qualifiantes**, opportunité (ou pas) de développer une certification externe commune à la fin du secondaire, et opportunité (ou pas) de différencier les types de CESS (et accès aux études supérieures correspondantes) – *Sujets couverts par le Pacte pour un Enseignement d'Excellence auxquels il est renvoyé pour le surplus*

C **Paysage morcelé**
Le paysage morcelé et complexe des **certifications dans le paysage de l'enseignement et de la formation francophone** (CESS, CE6P, CQ, CECAFs, titres de compétences, RAF)

D **(Non) Reconnaissance mutuelle des acquis de formation**
La question de la **reconnaissance mutuelle encore insuffisante des certifications / acquis d'apprentissage** entre opérateurs de formation **(inc. rôle du SFMQ et du CFC)**

E **Assurance qualité et crédibilité**
La question de **l'assurance qualité des certifications** et les retours contrastés des employeurs sur la **valeur et la crédibilité des certifications délivrées**

F **Rôle des employeurs / travailleurs et secteurs**
La question de l'implication des employeurs / travailleurs **dans l'évaluation** des apprenants et l'opportunité

G **Certifications partielles**
La question des **certifications partielles** comme un point de douleur pour certains acteurs

H **Validation des compétences**
Modèle reconnu au niveau international avec cependant des opportunités d'amélioration et des limites au modèle existant

I **Qualifications étrangères**
Le potentiel d'une **meilleure reconnaissance des qualifications acquises à l'étranger**

J **Digitalisation**
L'absence de registre digital francophone intégré des certifications et la question de la digitalisation des certifications

K **La question de l'accès au supérieur**
*(Voir Partie VII. Chapitre 3c. **« Offres et parcours »**)*

F. Les partenaires sociaux jouent déjà un rôle significatif dans les différentes étapes de l'évaluation et de la certification

NON EXHAUSTIF

Etape de l'évaluation et de la certification	Implication des partenaires sociaux
Définition des attendus de l'évaluation	**Implication au SFMQ des employeurs et représentants des travailleurs** dans l'élaboration des profils métiers puis dans la validation des profils de formation et profils de certification
Mise au point des évaluations	**Pas de pratique généralisée ni d'obligation mais sur base d'initiatives proactives** des opérateurs et/ou demandes des employeurs / représentants des travailleurs : ▪ Implication employeurs / travailleurs dans la conception des évaluations ▪ Intégration des attendus sectoriels ▪ Conception par certains secteurs d'épreuves et / ou d'agréments sectoriels
Evaluations des apprenants	Les **partenaires sociaux sont déjà impliqués à de nombreux endroits dans les jurys d'évaluation des apprenants dans le cadre des formations en centre / établissement**. Cette implication varie néanmoins en fonction du type et du cadre d'évaluation : ▪ Stages et alternance : rôle des employeurs / travailleurs dans l'évaluation du stage des apprenants ▪ Enseignement à temps plein : pas d'obligation formelle mais forte recommandation d'intégrer des employeurs / travailleurs dans les jurys d'évaluation ▪ Formation professionnelle en centre de formation : Inclusion des employeurs / travailleurs pour une partie des évaluations ▪ Epreuves sectorielles : Organisation de l'évaluation par les partenaires sociaux
Assurance qualité	**Pas de rôle formel mais, sur base volontaire, échanges avec les secteurs / employeurs / travailleurs** pour revoir et adapter les évaluations (notamment des enquêtes de satisfaction auprès des employeurs déployées par certains opérateurs)

Source: Entretiens bilatéraux effectués entre avril et septembre 2022

F. Les retours des acteurs et les comparaisons internationales pointent néanmoins vers 5 points de tensions ou domaines d'amélioration

Détaillé sur la page suivante

NON EXHAUSTIF

A Participation des partenaires sociaux dans la **définition des attendus d'évaluation et mise au point des évaluations dépendant de l'existence d'un profil SFMQ**	▪ Métiers ***sans profil SFMQ*** : **Pas de processus formel généralisé** impliquant de prendre en compte les attendus des employeurs/ travailleurs dans la conception des évaluations ▪ Métier ***avec profil SFMQ*** : Retours des acteurs indiquant que les **nouveaux profils SFMQ ne sont pas toujours représentatifs de la réalité du métier,** ce qui est dû à un manque de prise en compte des partenaires sociaux en amont
B **Meilleure prise en compte du point de vue des partenaires sociaux** dans les ***évaluations où ils sont déjà impliqués***	▪ Même dans les évaluations où sont déjà impliqués (p.ex. évaluation des stages – en alternance ou pas, jurys d'évaluation…), le retour d'une partie significative des employeurs et travailleurs est que leur **point de vue n'est pas suffisammentt pris en compte** (« je donne mon évaluation mais au final, on n'en tient bien souvent pas compte dans la note finale »)
C **Implication systématique des partenaires sociaux** dans les ***évaluations où ils ne sont pas encore impliqués***	▪ Certains acteurs pointent vers l'opportunité de **généraliser l'implication des employeurs / travailleurs dans les évaluations de manière** obligatoire à l'ensemble des formations qualifiantes où cela serait pertinent ▪ Par ailleurs, et bien que les retours sur ce points ne soient pas unanimes, certains opérateurs pointent vers la **difficulté dans certains cas de trouver suffisamment d'employeurs / travailleurs prêts à participer aux jurys d'évaluations** (*Voir Partie VII. Chapitre 1b.* ***« Employeurs, secteurs et partenaires sociaux »)***
D Inefficacité liée au manque **d'intégration des agréments sectoriels dans le qualifiant**	▪ Certains acteurs pointent vers **l'inefficacité liée au fait que certains agréments sectoriels spécifiques** pour exercer une profession (p.ex. métiers liés à la sécurité) ne sont pas intégrés dans les programmes / référentiels de l'enseignement qualifiant, obligeant les élèves diplômés à les réaliser en plus de leur études de base ▪ Ces mêmes acteurs appellent dès lors à la **généralisation de leur intégration dans les études de l'enseignent qualifiant**, tout en admettant cependant que cette intégration n'est pas nécessairement aisée dans la mesure où certains agréments sont conférés par des organismes privés et ne pourraient donc pas être délivrés par les écoles, sans accord ou réglementation spécifique
E Intérêts et avantages **des épreuves sectorielles**	▪ Les **avis entre acteurs divergent** concernant les **épreuves sectorielles créées par certains secteurs**

Source: Entretiens bilatéraux effectués entre avril et septembre 2022

F. Implication des employeurs / travailleurs dans la définition des attendus d'évaluation et mise au point des évaluations – Il convient de distinguer la situation des métiers avec et sans profil SFMQ

NON EXHAUSTIF

Métier pour lesquels *il n'existe pas* de profil SFMQ

Il n'y a **pas de processus formel généralisé impliquant de prendre en compte les attentes des employeurs / travailleurs** dans la conception des évaluations (que ce soit dans l'enseignement ou la formation professionnelle)

Les opérateurs indiquent cependant **tenter de prendre en compte autant que possible les attentes des employeurs / travailleurs** dans ce cadre et de mettre en place les différentes initiatives pour ce faire

Les retours d'une partie significative des employeurs / travailleurs est que **les évaluations ne correspondent pas aux exigences actuelles du métier**

Le problème semble **nettement plus répandu dans l'enseignement** (du fait de l'absence de mise à jour des référentiels hors SFMQ) que dans la formation professionnelle *(Voir Partie VII. Chapitre 3c.* ***« Offres et parcours »*** *pour le contexte plus général sur ce point)*. Le problème semble non négligeable dans la mesure où :

i. Au rythme actuel, il faudra encore de nombreuses années avant que le SFMQ ne couvre tous les profils métiers
ii. Toutes les formations n'ont pas nécessairement vocation à être couvertes par un profil SFMQ

Face à cette situation **certains acteurs plaident pour formaliser et généraliser la cocréation systématique des évaluations entre secteurs et opérateurs de formation**

A noter: le projet de la CPP pour la formation professionnelle inclut déjà dans son processus d'élaboration des certifications la prise en compte systémique du point de vue des employeurs / travailleurs et des secteurs *(voir point 2)*

Réserves – Certains acteurs notent cependant que :
- Les **attentes des employeurs / travailleurs et des secteurs sont parfois irréalistes** au regard de ce qui est atteignable dans le cadre des formations visées
- Une simple transposition des attentes des employeurs / travailleurs directement dans les évaluations pourraient dès lors avoir des **effets pervers** (en termes de pénuries de diplômés ou de taux d'échec / abandon inutilement élevé)
- La solution aux problèmes doit donc **impliquer un dialogue mutuel entre ces « deux mondes »**

Métier pour lesquels *il existe* un profil SFMQ

L'intégration des employeurs et représentants des travailleurs dans la définition des profils métier / formation et la validation de profils certifications **doit normalement garantir la conformité des évaluations**

Les **diagnostics croisés** indiquent par ailleurs que les **profils certifications des opérateurs sont généralement bien en ligne avec les attentes des rôles SFMQ**

Cependant, **certains retours d'employeurs sont plus nuancés :**
- Certains indiquent que les **nouveaux profils SFMQ ne sont pas toujours représentatifs de la réalité du métier**
- Certains par ailleurs que la **validation des profils de certification par le SFMQ est purement formelle** et n'assure pas de contrôle de conformité véritable (ceci est contredit par d'autres acteurs comme les diagnostic croisés semblent l'indiquer)

Voir section « SFMQ »
dans Voir Partie VII. Chapitre 3c. ***« Offres et parcours »***

Source: Entretiens bilatéraux effectués entre avril et septembre 2022

F. Epreuves sectorielles – Des avis divergents entre acteurs concernant les épreuves sectorielles créées par certains secteurs (1/2)

Un **outil complémentaire positif** pour autant qu'il ne tende pas à se substituer aux évaluations des opérateurs

Un **« mal nécessaire » pour pallier le niveau trop faible et le manque d'adéquation** aux réalités du métier des évaluations de(s) (certains) opérateurs de formation / enseignement

Un **élément positif à généraliser** pour s'assurer (indirectement) que les opérateurs de formation préparent adéquatement les apprenants à l'exercice du métier

Un **niveau d'exigence jugé trop élevé** et irréaliste par d'autres, traduisant des attentes démesurées de certains secteurs

Une **opportunité de transformation dans le but de généraliser la cocréation** entre les secteurs et le monde de l'enseignement / formation et permettre des évaluations (a) alignées avec les besoins du métiers, (b) réalistes pour les opérateurs et (potentiellement) (c) communes à l'ensemble des opérateurs

Source: Entretiens bilatéraux effectués entre avril et septembre 2022;

F. Epreuves sectorielles – Des avis divergents entre acteurs concernant les épreuves sectorielles créées par certains secteurs (2/2)

Plusieurs secteurs organisent des épreuves sectorielles afin d'évaluer si les candidats disposent des compétences nécessaires pour exercer le métier, comprennent et maîtrisent les méthodes de travail telles qu'elles sont fixées par des représentants de la profession

EDUCAM

La certification sectorielle d'EDUCAM est organisée par le **secteur en collaboration avec la formation en alternance** (SYNTRA Vlaanderen, IFAPME, IAWM), **l'enseignement et les organismes de formation des demandeurs d'emploi** (VDAB, FOREM et Bruxelles-Formation)

À ce jour, les épreuves sectorielles existent pour sept métiers :
- **Mécanicien d'entretien**
- **Mécanicien polyvalent**
- **Technicien en maintenance et diagnostic automobile**
- **Préparateur en carrosserie**
- **Peintre en carrosserie**
- **Tôlier en carrosserie**
- **Mécanicien cyclomoteurs et motos**

VOLTA

Épreuve sectorielle **Electro Brain**
Partenaire de l'organisation des épreuves intersectorielles en Maintenance électrique

Les épreuves ont été développées par le secteur sur base des profils métiers:
- **Installateur électricien résidentiel**
- **Installateur électricien industriel**

Les retours des acteurs concernés sont contrastés en ce qui a trait à l'alignement des épreuves sectorielles avec les autres certifications, référentiels et formations / enseignements existants

> *Educam incarne le scénario qui va le plus loin :* ***une certification basée sur des profils propres à un secteur particulier, pas nécessairement accordée avec les productions du SFMQ*** *; des épreuves développées sur fonds propres là où le partenariat avec l'EFP / VDC (expériences d'épreuves conjointes)* ***ne donne pas les résultats escomptés***

> *Volta part des mêmes constats mais développe une stratégie intermédiaire :* ***il cherche la concordance entre sa certification et le profil métier à l'élaboration duquel il a participé au SFMQ, il cherche les correspondances entre sa certification et les autres*** *(p.ex. la réussite du jury C de l'EFP/IFAPME), il tient compte des* ***dynamiques des secteurs connexes (…)***

> *Les épreuves sectorielles sont là pour compléter une réflexion plus globale.* ***Il n'est donc pas nécessaire d'opposer l'évaluation de l'équipe enseignante, le certificat de qualification et l'épreuve sectorielle. On doit, au contraire, considérer que ces évaluations sont complémentaires, voire dans certains métiers nécessaires***

Sources: Volta : « Guide de l'Offre Sectorielle » | Portail officiel d'Educam; largement inspiré de Thomas LEMAIGRE, Étude prospective et stratégique relative au développement du droit à l'égale certification des acquis d'apprentissage, rapport final, 2016

Messages clés : Evaluation, validation & certification des acquis

Voir pages suivantes

A **Alternance: La certification, nœuds des tensions intra-francophones**
Les différences de certification entre CEFA et alternance régionale (en particulier, en termes d'**accès au CESS / CE6P)**, nœud persistant et « bloquant » dans les échanges relatifs à l'évolution de l'alternance

B **Certification et évaluation à la fin du secondaire**
La question de **l'accès au CESS à la fin des filières qualifiantes**, opportunité (ou pas) de développer une certification externe commune à la fin du secondaire, et opportunité (ou pas) de différencier les types de CESS (et accès aux études supérieures correspondantes) – *Sujets couverts par le Pacte pour un Enseignement d'Excellence auxquels il est renvoyé pour le surplus*

C **Paysage morcelé**
Le paysage morcelé et complexe des **certifications dans le paysage de l'enseignement et de la formation francophone** (CESS, CE6P, CQ, CECAFs, titres de compétences, RAF)

D **(Non) Reconnaissance mutuelle des acquis de formation**
La question de la **reconnaissance mutuelle encore insuffisante des certifications / acquis d'apprentissage** entre opérateurs de formation **(inc. rôle du SFMQ et du CFC)**

E **Assurance qualité et crédibilité**
La question de **l'assurance qualité des certifications** et les retours contrastés des employeurs sur la **valeur et la crédibilité des certifications délivrées**

F **Rôle des employeurs / travailleurs et secteurs**
La question de l'implication des employeurs / travailleurs **dans l'évaluation** des apprenants et l'opportunité

G **Certifications partielles**
La question des **certifications partielles** comme un point de douleur pour certains acteurs

H **Validation des compétences**
Modèle reconnu au niveau international avec cependant des opportunités d'amélioration et des limites au modèle existant

I **Qualifications étrangères**
Le potentiel d'une **meilleure reconnaissance des qualifications acquises à l'étranger**

J **Digitalisation**
L'absence de registre digital francophone intégré des certifications et la question de la digitalisation des certifications

K **La question de l'accès au supérieur**
(Voir Partie VII. Chapitre 3c. ***« Offres et parcours »)***

G. La question des certifications partielles est revenue comme un « point de douleur » (secondaire) pour certains acteurs

Il semble exister une certaine tension entre acteurs sur la question de la certification partielle

Certains opérateurs émettent le souhait de **pouvoir délivrer des certifications (i.e., certification d'une partie des UAA d'un profil uniquement, pour les apprenants)**

- Relatives à des profils SFMQ
- Ne couvrant toutefois pas tous les UAA du profil
- En usant la même appellation que le profil SMFQ dans son ensemble

Plusieurs acteurs estiment qu'une certification partielle des UAA sur le même titre que le profil complet présente certains risques

- **Risque de confusion** (auprès des apprenants et des employeurs) **sur la valeur effective du titre et/ou de la formation**
- **Risque de renforcement de la tendance à ne pas terminer les formations complètes** d'un métier quand l'apprenant a déjà une proposition d'un employeur
- Risque d'avoir des **difficultés à retrouver un autre emploi plus tard** lorsqu'une certification partielle ne sera pas jugée suffisante par un autre employeur

Une solution pour éviter cette confusion pourrait être de prévoir l'utilisation de documents et de titres distincts pour les certifications intégrales vs. partielles

Une solution pour éviter cette confusion pourrait être de prévoir **l'utilisation de documents et de titres distincts pour la certification intégrale vs. la certification partielle des UAA**

- Un document pour la certification partielle des UAA
- Un document et un titre pour la certification intégrale

Cependant, une partie des apprentissages partiels **ne sont pas évalués** et ne **peuvent donc pas bénéficier d'une certification** à ce stade

Source: Ciré: « La reconnaissance des qualifications professionnelles en l'absence de diplôme », 2018 | Services Equivalences FWV; Portail du CVDC | Reconnaissance professionnelle FWB; Bruxelles-Formation « Enquête insertion sur le marché du travail à l'issue de la formation professionnelle », 2021 | Chiffres clés 2021 du Forem | Entretiens et focus groupes réalisés entre avril et septembre 2022

Messages clés : Evaluation, validation & certification des acquis

Voir pages suivantes

A **Alternance: La certification, nœuds des tensions intra-francophones**
Les différences de certification entre CEFA et alternance régionale (en particulier, en termes d'**accès au CESS / CE6P)**, nœud persistant et « bloquant » dans les échanges relatifs à l'évolution de l'alternance

B **Certification et évaluation à la fin du secondaire**
La question de **l'accès au CESS à la fin des filières qualifiantes**, opportunité (ou pas) de développer une certification externe commune à la fin du secondaire, et opportunité (ou pas) de différencier les types de CESS (et accès aux études supérieures correspondantes) – *Sujets couverts par le Pacte pour un Enseignement d'Excellence auxquels il est renvoyé pour le surplus*

C **Paysage morcelé**
Le paysage morcelé et complexe des **certifications dans le paysage de l'enseignement et de la formation francophone** (CESS, CE6P, CQ, CECAFs, titres de compétences, RAF)

D **(Non) Reconnaissance mutuelle des acquis de formation**
La question de la **reconnaissance mutuelle encore insuffisante des certifications / acquis d'apprentissage** entre opérateurs de formation **(inc. rôle du SFMQ et du CFC)**

E **Assurance qualité et crédibilité**
La question de **l'assurance qualité des certifications** et les retours contrastés des employeurs sur la **valeur et la crédibilité des certifications délivrées**

F **Rôle des employeurs / travailleurs et secteurs**
La question de l'implication des employeurs / travailleurs **dans l'évaluation** des apprenants et l'opportunité

G **Certifications partielles**
La question des **certifications partielles** comme un point de douleur pour certains acteurs

H **Validation des compétences**
Modèle reconnu au niveau international avec cependant des opportunités d'amélioration et des limites au modèle existant

I **Qualifications étrangères**
Le potentiel d'une **meilleure reconnaissance des qualifications acquises à l'étranger**

J **Digitalisation**
L'absence de registre digital francophone intégré des certifications et la question de la digitalisation des certifications

K **La question de l'accès au supérieur**
*(Voir Partie VII. Chapitre 3c. **« Offres et parcours »**)*

H. Le CVDC, une réalisation reconnue au niveau international

Missions du Consortium de Validation Des Compétences (CVDC)

Le CVDC organise, promeut et gère l'ensemble du dispositif de validation des compétences :

1. **Elaboration de la méthodologie des épreuves de validation des compétences**
2. **Développement des référentiels de validation des compétences (70 métiers disponibles)**
   - Avis de correspondance SFMQ des référentiels de validation des compétences adossés à un profil
3. **Coordination de l'offre et agrément des Centres de validation**
4. **Support à l'organisation d'épreuves de validation dans les Centres et support aux candidats**
5. **Reconnaissance des acquis de formation (RAF)**
   - Permet aux stagiaires qui ont réussi une formation ou une partie de formation de recevoir automatiquement le(s) Titre(s) de compétence correspondant à leurs acquis de formation
6. **Délivrance de Titres de compétence aux candidats suite aux épreuves de validation / processus de RAF**

Parties prenantes

Le CVDC réunit l**e FOREM, l'IFAPME, Bruxelles Formation, le Sfpme et l'Enseignement de promotion sociale**, ainsi que les employeurs, les travailleurs et des Services publics d'emploi.

Les référentiels sont **co-construits par les secteurs** et les opérateurs de VDC

L'ensemble de l'offre de validation est développée à partir de demandes des secteurs, sur la base d'avis positifs impératifs des interlocuteurs sociaux.

Évolution du dispositif CVDC depuis sa création

Titres obtenus | Personnes distinctes ayant obtenu au moins un titre

2005-09	2010-14	2015-19	2020	2021
380/année	2.899/année	6.853/année	3.381/année	4.265/année
351/année	1.608/année	3.412/année	1.834/année	2.432/année

Le nombre de personnes distinctes obtenant au moins un Titre CVDC par année a connu .
Toutefois, il semble y avoir une baisse de recours au CVDC et aux Titres de compétence depuis 2 ans (effets du Covid-19)

Sources : Entretiens et focus groupes réalisés entre avril et septembre 2022 | Portail officiel du CVDC | 21 MARS 2019. - Accord de coopération conclu entre la Communauté française, la Région wallonne et la Commission communautaire française relatif à la validation des compétences

Le CVDC est **une avancée indéniable en termes de reconnaissances certifiantes des compétences acquises par l'expérience professionnelle,** mais aussi comme méthode indirecte permettant :

1) De **reconnaitre les compétences acquises en formation à l'étranger** et non reconnaissable par d'autres moyens
2) De **réduire en partie les problèmes liées au morcellement** au manque de reconnaissance mutuelle des certifications (via la RAF)

Ce modèle est fréquemment cité en exemple à l'international

> *"Avec une force de frappe relativement faible, la VDC a pu démontrer toute son efficacité et efficience dans le fait de mener les stagiaires vers l'obtention d'une qualification »* **- FSE**

Cependant, à l'heure actuelle :

1) **Le CVDC ne couvre qu'une part relativement limitée de l'univers des métiers / compétences** : 70 métiers, 6 nouveaux référentiels en 2020 dont 2 mis en conformité avec les profils SFMQ)
2) **Le modèle opérationnel actuel atteint parfois ses limites** (soutenable uniquement quand le nombre d'épreuves est limité et peut être organisé avec les ressources existantes, plafonnées à ~5m€ et apports complémentaires des opérateurs pour le moment)

Messages clés : Evaluation, validation & certification des acquis

Voir pages suivantes

A **Alternance: La certification, nœuds des tensions intra-francophones**
Les différences de certification entre CEFA et alternance régionale (en particulier, en termes d'**accès au CESS / CE6P)**, nœud persistant et « bloquant » dans les échanges relatifs à l'évolution de l'alternance

B **Certification et évaluation à la fin du secondaire**
La question de **l'accès au CESS à la fin des filières qualifiantes**, opportunité (ou pas) de développer une certification externe commune à la fin du secondaire, et opportunité (ou pas) de différencier les types de CESS (et accès aux études supérieures correspondantes) – *Sujets couverts par le Pacte pour un Enseignement d'Excellence auxquels il est renvoyé pour le surplus*

C **Paysage morcelé**
Le paysage morcelé et complexe des **certifications dans le paysage de l'enseignement et de la formation francophone** (CESS, CE6P, CQ, CECAFs, titres de compétences, RAF)

D **(Non) Reconnaissance mutuelle des acquis de formation**
La question de la **reconnaissance mutuelle encore insuffisante des certifications / acquis d'apprentissage** entre opérateurs de formation **(inc. rôle du SFMQ et du CFC)**

E **Assurance qualité et crédibilité**
La question de **l'assurance qualité des certifications** et les retours contrastés des employeurs sur la **valeur et la crédibilité des certifications délivrées**

F **Rôle des employeurs / travailleurs et secteurs**
La question de l'implication des employeurs / travailleurs **dans l'évaluation** des apprenants et l'opportunité

G **Certifications partielles**
La question des **certifications partielles** comme un point de douleur pour certains acteurs

H **Validation des compétences**
Modèle reconnu au niveau international avec cependant des opportunités d'amélioration et des limites au modèle existant

I **Qualifications étrangères**
Le potentiel d'une **meilleure reconnaissance des qualifications acquises à l'étranger**

J **Digitalisation**
L'absence de registre digital francophone intégré des certifications et la question de la digitalisation des certifications

K **La question de l'accès au supérieur**
*(Voir Partie VII. Chapitre 3c. **« Offres et parcours »**)*

I. Plusieurs acteurs rencontrés évoquent une meilleure reconnaissance des qualifications acquises à l'étranger

Une partie non négligeable des demandeurs d'emploi en Belgique, ont acquis des compétences à l'étranger

> ***43%** des demandeurs d'emploi en RBC ont un parcours d'études (du plus court au plus long) à l'étranger qui n'est pas reconnu en Belgique.* La question de la reconnaissance des qualifications est donc bien un enjeu de taille pour l'intégration

> ***40%** des apprenants ont un niveau de diplôme qualifié « Autre », soit inconnu ou représentant des études effectuées à l'étranger*

Il existe déjà des voies permettant d'obtenir une reconnaissances des acquis de formations effectuées à l'étranger en Belgique – Exemples

1. **Services Equivalences de la FWB** pour les certifications de l'enseignement (sec. et sup.)
2. **Validation des compétences** via les épreuves de validation organisées par le **CVDC**
3. **Reconnaissance des acquis d'apprentissage étrangers par les opérateurs de formation / enseignements** sur une base volontaire (p.ex. dispense d'UAA en EPS)
4. **Reconnaissance professionnelle de professions réglementées** (i.e., objectif d'accéder dans un autre Etat membre de l'Espace économique européen, à la même profession que celle pour laquelle on est qualifié dans son Etat membre d'origine et de l'y exercer dans les mêmes conditions que les nationaux)
5. **Valorisation des Acquis de l'Expérience (VAE):** Si l'apprenant a de l'expérience professionnelle ou personnelle, la VAE permet d'obtenir des dispenses, une réduction du cursus ou un accès à un 2ème cycle sans remplir les conditions académiques

> En outre, le **Cadre Européen des Certifications** (décliné en **Cadre Francophone des Certifications**) permet aujourd'hui une meilleure comparabilité du niveau des formations au niveau européen

Cependant plusieurs acteurs soulignent que des « trous » demeurent avec, en outre, des conditions de reconnaissance jugées par certains parfois trop strictes ou complexes

> *On a fait de vrais progrès mais la **reconnaissance des compétences acquises à l'étranger demeure trop complexe***

> *On a un **gaspillage énorme de talents** et de personnes qui ont des compétences, mais qui ne peuvent pas les utiliser*

> *On reste **excessivement restrictif** sur les reconnaissances de qualifications acquises à l'étranger*

> *Au niveau de l'enseignement, au moins il y a le service des équivalences ; **dans la formation professionnelle, il n'y aucune instance formelle d'équivalence***

> *Encore beaucoup trop souvent, **on fait se reformer des gens qui ont déjà les compétences***

Source: Ciré: « La reconnaissance des qualifications professionnelles en l'absence de diplôme », 2018 | Services Equivalences FWV; Portail du CVDC; Reconnaissance professionnelle FWB | Bruxelles-Formation Formation « Enquête insertion sur le marché du travail à l'issue de la formation professionnelle », 2021; Chiffres clés 2021 du Forem | Entretiens et focus groupes réalisés entre avril et septembre 2022

Messages clés : Evaluation, validation & certification des acquis

Voir pages suivantes

A **Alternance: La certification, nœuds des tensions intra-francophones**
Les différences de certification entre CEFA et alternance régionale (en particulier, en termes d'**accès au CESS / CE6P)**, nœud persistant et « bloquant » dans les échanges relatifs à l'évolution de l'alternance

B **Certification et évaluation à la fin du secondaire**
La question de **l'accès au CESS à la fin des filières qualifiantes**, opportunité (ou pas) de développer une certification externe commune à la fin du secondaire, et opportunité (ou pas) de différencier les types de CESS (et accès aux études supérieures correspondantes) – *Sujets couverts par le Pacte pour un Enseignement d'Excellence auxquels il est renvoyé pour le surplus*

C **Paysage morcelé**
Le paysage morcelé et complexe des **certifications dans le paysage de l'enseignement et de la formation francophone** (CESS, CE6P, CQ, CECAFs, titres de compétences, RAF)

D **(Non) Reconnaissance mutuelle des acquis de formation**
La question de la **reconnaissance mutuelle encore insuffisante des certifications / acquis d'apprentissage** entre opérateurs de formation **(inc. rôle du SFMQ et du CFC)**

E **Assurance qualité et crédibilité**
La question de **l'assurance qualité des certifications** et les retours contrastés des employeurs sur la **valeur et la crédibilité des certifications délivrées**

F **Rôle des employeurs / travailleurs et secteurs**
La question de l'implication des employeurs / travailleurs **dans l'évaluation** des apprenants et l'opportunité

G **Certifications partielles**
La question des **certifications partielles** comme un point de douleur pour certains acteurs

H **Validation des compétences**
Modèle reconnu au niveau international avec cependant des opportunités d'amélioration et des limites au modèle existant

I **Qualifications étrangères**
Le potentiel d'une **meilleure reconnaissance des qualifications acquises à l'étranger**

J **Digitalisation**
L'absence de registre digital francophone intégré des certifications et la question de la digitalisation des certifications

K **La question de l'accès au supérieur**
*(Voir Partie VII. Chapitre 3c. **« Offres et parcours »**)*

J. L'absence d'une base de données digitale intégrée reprenant l'ensemble des certifications publiques (et a fortiori privée) des apprenants apparaît comme une faiblesse à résoudre

Etat actuel en Wallonie et en RBC

- A l'heure actuelle, il n'existe **pas de base de données digitale intégrée** reprenant l'ensemble des certifications publiques (et a fortiori privée) des apprenants
- Au niveau de la formation, **chaque opérateur possède sa propre base de données et de recueil de certifications**
- Dans l'enseignement, **il existe des bases de données au sein d'une partie des opérateurs** (p.ex. au niveau de l'enseignement secondaire), mais celles-ci ne sont **pas intégrées**
- **Ainsi, p.ex. le Forem doit constituer sa propre base de données des certifications des demandeurs d'emploi… sur une base déclarative**

En RBC, **il existe déjà un dossier unique** qui recueille les informations relatives aux formations suivies par les demandeurs d'emploi (tenu par Bruxelles-Formation)

Cependant, ce registre :

- N'est **pas une base de données exhaustive et authentique** des certifications (en cours de vérification)
- **Ne porte que sur les opérateurs de formations de la région**… et donc ni sur l'enseignement ni sur les autres opérateurs en Belgique
- Ne couvre **pas la totalité des opérateurs de formation** (en cours de vérification)

Cet état de fait a plusieurs conséquences négatives

- Augmentation des **possibilités de fraudes, d'erreurs et/ou de mauvaises interprétations des certifications (par les agences de l'emploi, les employeurs, les apprenants, les opérateurs de formation)**
- **Inefficacité tant pour les apprenants que pour les employeurs** qui doivent à chaque fois obtenir / fournir et vérifier les certifications
- **Inefficacité pour les agences de l'emploi et les opérateurs de formation** qui doivent aussi obtenir / fournir et vérifier les certifications
- **Inefficacités en cas de perte**

Source: Entretiens et focus groupes réalisés entre avril et septembre 2022 | Banque Carrefour de la Sécurité Sociale (BCSS)

J. Illustration – Comme en Flandre, une base de données qui rassemble les données de certifications en FWB de façon automatique pourrait être bénéfique pour plusieurs raisons

En Flandre, une base de données intégrée des certifications

Vlaamse overheid

Description

- LED (« Leer- en ErvaringsbewijzenDatabank »), la banque de données des titres d'apprentissage et de compétence **professionnelle est une banque de données qui rassemble des données relatives aux certifications en Flandre (diplômes, certificats, titres d'expérience professionnelle, attestations, ...)**
- Les certifications sont décernées par des instances flamandes et portent uniquement sur la Communauté flamande. **Les certifications sont immédiatement enregistrées dans LED après avoir été décernées**

Fournisseurs des données

Actuellement, plusieurs instances intègrent les certifications qu'elles décernent à la LED :

- Ministère flamand de l'Enseignement et de la Formation
- L'agence des services éducatifs (AgoDI)
- L'agence d'enseignement supérieur et éducation des adultes (AHOVOS)
- Le Service flamand de l'emploi et de la formation professionnelle (VDAB)
- Syntra Vlaanderen: enregistre les titres d'apprentissage qu'il décerne (dans le cadre de l'apprentissage et de la formation de chef d'entreprise)

Un projet de base de données est en cours

FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES

- **Un projet similaire à la LED est en cours de développement. Il s'agit de DADI (Données Authentiques des Diplômés) – eWBS**, mené par la Banque Carrefour d'Echange des Données :
- Les diplômes et certificats contenus dans DADI pourront provenir de plusieurs sources, notamment de l'enseignement obligatoire, de l'enseignement supérieur, de l'Administration générale du sport (AGS) et de centres de formation professionnelle[1] (actuellement un projet pilote est en cours et ne concerne que les CESS)
- **La généralisation avec toutes les instances permettrait :**
  - **Un meilleur suivi du parcours des élèves en situation de décrochage** (p.ex. en suivant les certifications obtenues après les différentes prises en charge)
  - **Une meilleure offre de prise en charge à l'élève** (p.ex. agences d'emplois avec accès aux certifications de l'élève avant de le contacter)
  - **Une meilleure garantie d'authenticité des diplômes**
  - **Simplification des processus administratifs (e.g., individu donnant accès à un tiers directement, accès à la demande d'une autorité publique, etc.)**

1. L'Académie de recherche et d'enseignement supérieur (ARES) prévoit le même schéma pour l'enseignement supérieur de plein exercice par le biais de l'application e-Paysage SIEL-SUP (Signalétique Elèves – enseignement supérieur). Dans les deux ans à venir, il est prévu d'intégrer à la base de données les nouveaux certifiés ou diplômés de l'enseignement de promotion sociale grâce à la nouvelle application Signalétique Elèves – enseignement de promotion sociale (SIEL-EPS), qui permettra de suivre l'inscription et le parcours de chaque étudiant

Source: Entretiens et focus groupes réalisés entre avril et septembre 2022 | Banque Carrefour de la Sécurité Sociale (BCSS) | Commission de l'Enseignement supérieur, de l'Enseignement de promotion sociale, de la Recherche, des Hôpitaux universitaires, des Sports, de la Jeunesse, de l'Aide à la jeunesse, des Maisons de justice et de la Promotion de Bruxelles du Parlement de la communauté française, 8 février 2022

Messages clés : Evaluation, validation & certification des acquis

Voir pages suivantes

A **Alternance: La certification, nœuds des tensions intra-francophones**
Les différences de certification entre CEFA et alternance régionale (en particulier, en termes d'**accès au CESS / CE6P)**, nœud persistant et « bloquant » dans les échanges relatifs à l'évolution de l'alternance

B **Certification et évaluation à la fin du secondaire**
La question de **l'accès au CESS à la fin des filières qualifiantes**, opportunité (ou pas) de développer une certification externe commune à la fin du secondaire, et opportunité (ou pas) de différencier les types de CESS (et accès aux études supérieures correspondantes) – *Sujets couverts par le Pacte pour un Enseignement d'Excellence auxquels il est renvoyé pour le surplus*

C **Paysage morcelé**
Le paysage morcelé et complexe des **certifications dans le paysage de l'enseignement et de la formation francophone** (CESS, CE6P, CQ, CECAFs, titres de compétences, RAF)

D **(Non) Reconnaissance mutuelle des acquis de formation**
La question de la **reconnaissance mutuelle encore insuffisante des certifications / acquis d'apprentissage** entre opérateurs de formation **(inc. rôle du SFMQ et du CFC)**

E **Assurance qualité et crédibilité**
La question de **l'assurance qualité des certifications** et les retours contrastés des employeurs sur la **valeur et la crédibilité des certifications délivrées**

F **Rôle des employeurs / travailleurs et secteurs**
La question de l'implication des employeurs / travailleurs **dans l'évaluation** des apprenants et l'opportunité

G **Certifications partielles**
La question des **certifications partielles** comme un point de douleur pour certains acteurs

H **Validation des compétences**
Modèle reconnu au niveau international avec cependant des opportunités d'amélioration et des limites au modèle existant

I **Qualifications étrangères**
Le potentiel d'une **meilleure reconnaissance des qualifications acquises à l'étranger**

J **Digitalisation**
L'absence de registre digital francophone intégré des certifications et la question de la digitalisation des certifications

K **La question de l'accès au supérieur**
*(Voir Partie VII. Chapitre 3c. **« Offres et parcours »**)*

Partie VII.

Chapitre 2e.

Accompagnement vers l’emploi

Cadre d'analyse de l'Etat des lieux

Objet du présent Chapitre

3. Système, structure & ressources

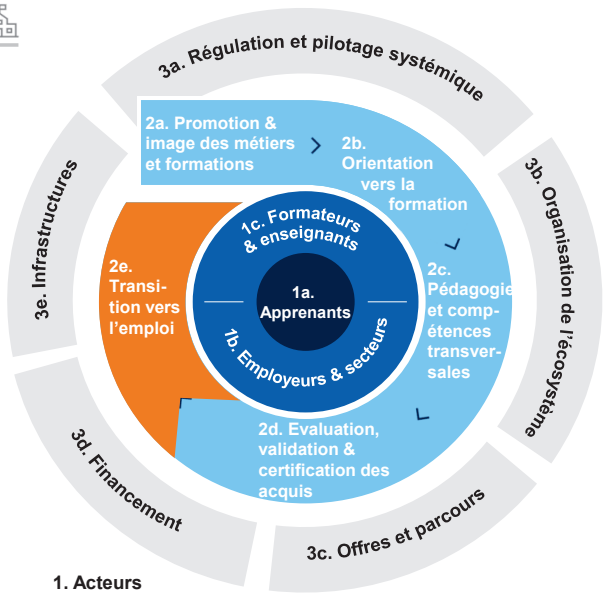
(a) Régulation et pilotage systémique
- Instances de gouvernance et modalités du pilotage du système
- Mécanismes d'évaluation / approche qualité au niveau macro (bassin/secteur) et au niveau de chaque opérateur
- Accréditation & évaluation des opérateurs de formation
- Rôles et implications des acteurs dans la gouvernance

(b) Organisation de l'écosystème
- Périmètre de compétence entre différents niveaux de pouvoir
- Acteurs de l'écosystème (répartition des rôles, objectifs, gouvernance, etc.)
- Accords de coopération & partenariats, et leur régulation

(c) Offres & parcours
- Structure & définition de l'offre et des parcours (types, durée, curriculum, options, débouchées, profils)
- Pertinence de l'offre au regard des besoins sociétaux (de société, des employeurs, des futurs métiers, etc.)
- Contenu et qualité des formations, référentiels, profils formation, dossier pédagogique
- Articulation et fluidité des parcours de formation

(d) Financement
- Sources, montants et mécanismes de financement des différents acteurs et formations
- Modalité d'utilisation des fonds

(e) Infrastructures
- Disponibilité des infrastructures et technologies pour l'enseignement et la formation
- Gestion et mutualisation des infrastructures



2. Parcours de l'apprenant

(a) Promotion & image des métiers et formations
- Promotion et accès à l'information sur les opportunités de formation et des métiers

(b) Orientation vers la formation
- Aide au choix et orientation vers la formation la plus adéquate
- Prérequis et mécanismes de sélection (motivation, évaluation des compétences de bases)
- Accompagnement (vers centres, écoles, employeurs)

(c) Pédagogies, compétences transversales et savoir-être
- Canaux de formation (écoles/ centres, en ligne / présentiel etc.)
- Modalité d'organisation (durée, rythme, méthodes et ressources pédagogiques, duale/triale, etc.)
- Méthodes pédagogiques
- Innovation pédagogique (digitalisation, hybridation des parcours, classe inversée etc.)
- Compétences transversales et savoir-être

(d) Evaluation, validation et certification des acquis
- Procédures et gouvernance des certifications (y.c. équivalence)
- Evaluation / validation des compétences de la formation et expérience professionnelles
- Reconnaissance des certifications sur le marché du travail et dans le système d'enseignement / formation

(e) Transition vers l'emploi
- Accompagnement post–formation
- Mise en correspondance avec les employeurs

1. Acteurs

(a) Apprenants
- Capacités, sens et motivation (sens de l'apprentissage)
- Accompagnement de l'apprenant durant la formation
- Incitants (financiers & non–financiers) à la formation ; rémunération

(b) Employeurs, secteurs et partenaires sociaux
- Niveau d'implication dans la formation (par ex., en alternance, stage, mise à disposition de ressources, équipements, formateurs, etc.)
- Implication dans la gouvernance de l'écosystème
- Incitants à la participation à la formation

(c) Formateurs et enseignants
- Organisation du travail
- Statut et carrière
- Formation et développement professionnel

Les retours des acteurs indiquent certaines opportunités d'amélioration dans la transition entre formation et emploi

Collaboration entre opérateurs de formation et agence de l'emploi

Certains acteurs indiquent que, dans la plupart des cas, il n'existe pas encore de **collaboration entre agences publiques de l'emploi et opérateurs de formation** pour assurer une **transition** et un **passage harmonieux**

> *« Il faut assurer une prise en charge dès la fin des études alors qu'il n'y a aujourd'hui très peu de suivi à la suite des formations pour savoir s'ils ont trouvé un emploi, s'ils ont besoin d'aide »* - opérateur de formation

> *« Si on pouvait déjà inscrire les jeunes dans notre base de données et avoir un échange avec eux avant la fin de la formation, on gagnerait beaucoup de temps et on ne perdrait pas certains jeunes 'dans la nature' »* - opérateur de formation

Préparation des apprenants

Le retour de certains acteurs et la comparaison d'autres systèmes éducatifs indiquent l'opportunité de **mieux préparer les jeunes en alternance à leur recherche initiale d'emploi** en offrant des services tels que **préparation de CVs, entretiens de recrutement, rencontres avec les employeurs**, etc.

> *« Chaque jeune en alternance devrait recevoir une formation de haute qualité sur 'comment trouver un emploi' »* - acteur de l'accompagnement des demandeurs d'emploi

Employeurs & secteurs

Les employeurs et secteurs mettent en lumière un **manque de suivi** entre les **formations** dans lesquelles ils s'impliquent et la mise à l'emploi

Certains employeurs ont **accueilli et formé** des stagiaires **dont ils n'entendent plus parler**

Ceci a un **impact** sur la **volonté d'investir** du temps dans la formation

> *« Il n'y a pas d'accompagnement vers l'emploi, on a des étudiants qui disparaissent dans la nature après 8 mois de formation, pour lesquels on a dépensé des fortunes »* - directrice fonds sectoriel

> *« C'est frustrant pour nous d'accueillir des apprenants en alternance et parfois, on en entend plus parler – il y a un maillon qui manque car en tant qu'employeur, on cherche pas seulement des apprenants/stagiaires mais aussi des personnes à engager sur le long terme »* - employeur

Source: Entretiens bilatéraux

Par ailleurs, les retours de certains acteurs pointent vers le potentiel de développer le rôle des écoles dans l'accompagnement vers l'emploi

Aide au développement du réseau des apprenants

Importance de développer des initiatives en école permettant aux jeunes d'avoir des contacts avec des employeurs potentiels

Par exemple en:

- **Invitant** certaines entreprises aux **portes ouvertes**
- Mettant en **contact direct** les employeurs et les apprenants
- Etc.

> *« Beaucoup de jeunes n'ont pas de réseau avec les employeurs du métier auxquels ils se forment alors que c'est essentiel : il ne suffit pas de les aider à rédiger un CV et les préparer à un entretien d'embauche. Les écoles qui ont des bons taux d'insertion sont celles qui développent aussi un réseau avec les employeurs au bénéfice de leurs élèves »*

Rôle des établissements scolaires

Aide à la recherche du premier emploi ou la suite du parcours

Opportunité – selon certains acteurs – de développer le **rôle actif** (et la responsabilité) des écoles qualifiantes et centres de formation dans la **recherche** du **premier emploi** ou de la **suite de leur parcours** pour leurs **diplômés** (au-delà du rôle de **transmission** des **savoirs** et **compétences**)

> *« On se bouge pour trouver des emplois pour nos diplômés »*

> *« Pour nous, notre responsabilité n'est pas que de former à un métier, c'est aussi d'aider les jeunes que l'on forme à trouver un métier »*

Source: Entretiens bilatéraux effectués entre avril et septembre 2022

Annexes

Exemples de bonnes pratiques en matière d'accompagnement vers l'emploi

L'initiative Duo for a Job met en relation des jeunes chercheurs d'emploi issus de l'immigration avec des bénévoles de plus de 50 ans, du même secteur

Description

DUO for a JOB est une ASBL qui met en contact des jeunes chercheurs d'emploi issus de l'immigration avec des bénévoles de plus de 50 ans, expérimentés, du même secteur professionnel, afin que ces derniers les accompagnent dans leur recherche d'emploi

DUO FOR A JOB
intergenerational coaching

Comment

Les jeunes sont mis en relation et, une fois mis en contact, le du se rencontre à raison de 2 heures par semaine pendant 6 mois

L'ASBL repose sur une méthodologie en 8 étapes

1. Séance d'information collective pour présenter le projet, les rôles, etc.
2. Entretien individuel avec un coordinateur
3. Formation initiale pour les mentors sur les outils de base pour les savoir-faire et savoir-être d'un mentor
4. Session de matching sur base de différents critères
5. Première rencontre pour valider le matching
6. Deuxième rencontrer pour signature de convention et début officiel de l'accompagnement
7. Période d'accompagnement de maximum 6 mois supervisé par un coordinateur
8. Evaluation du programme au terme de la période de 6 mois

Quelques chiffres-clés

1,754 mentors

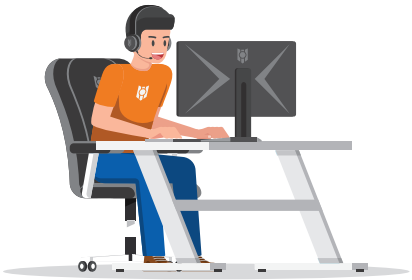
5,046 Duos formés depuis 2013

7 Jeunes sur 10 décrochent un emploi, stage ou une formation

9 Mentors sur 10 renouvellent l'expérience

Source: Site internet de Duo for a Job

Exemples d'outils numériques et à distance pour soutenir les jeunes en transition sur le marché du travail



Nom	CareersCraft	MyFuture	TheWayUp
Description	L'univers CareersCraft permet aux joueurs de **développer leurs compétences professionnelles** futures grâce à une série **de plans de cours inspirants**, tous liés au nouveau programme scolaire gallois – ce site internet est basé sur le jeu virtual « MineCraft »	MyFuture est le service national australien d'information sur les carrières, géré par Education Services Australia (ESA), qui vise à aider les **personnes à prendre des décisions** en matière de carrière, à planifier leur parcours professionnel et à gérer les transitions professionnelles. Il s'agit d'un "**guichet unique**" qui combine des **informations générales** et faciles à suivre sur le **marché du travail**, **l'éducation**, la **formation** et les **emplois** en Australie. Il offre une variété **d'outils**, **d'activités ludiques**, d'informations et de **ressources** pour **aider à la planification** et au **développement** de **carrière**	Le jeu TheWayUp ! **simule** différents **parcours professionnels** de diplômés pour aider les élèves à faire **des choix plus éclairés sur leur avenir**. À l'aide de **données réelles**, le jeu permet de **prendre des décisions** importantes dans la vie, notamment en ce qui concerne les **niveaux de qualification**, les **apprentissages** et les **choix de cours universitaires**. Sur la base de ces décisions, le jeu **simule** ensuite les **professions accessibles** aux joueurs et les **cinq premières années** de leur vie de diplômé

Source: ILO, *Inventory of digital career guidance tools*, Mars 2022; recherche documentaire sur les sites internet respectifs

Exemples d'outils numériques et à distance au service des personnes sans emploi

Nom	VERA (Virtual Employment and Resource Attendant)	MySkillsFuture
Description	VERA est une **solution d'IA** qui fournit des services d'emploi en ligne ainsi qu'une **aide à la recherche d'emploi 24/7**. Il s'agit d'un chatbot basé sur **l'intelligence artificielle** qui couvre plusieurs domaines de service, y compris **l'orientation** vers des **programmes** et des **services** spécifiques	**MySkills Future** est un **portail unique** qui permet aux Singapouriens de tout âge de faire des **choix éclairés en matière d'apprentissage et de carrière**. Les **individus** sont en mesure de découvrir un **parcours professionnel** qui leur convient, **d'explorer les différents secteurs d'activité** disponibles et de se perfectionner pour trouver un emploi. Le **passeport de compétences** fait partie de MySkillsFuture qui permet aux employés et aux candidats à un emploi ou à un poste universitaire de **stocker leurs diplômes**, **licences** et autres **certificats**. En tant que référentiel numérique unique pour les certificats d'éducation et de formation, il permet aux **employeurs d'identifier** facilement les **qualifications** des **employés** et des **candidats** à un emploi et de les vérifier
Accès	Gratuit	Gratuit

Source: ILO, Inventory of digital career guidance tools, Mars 2022; recherche documentaire sur les sites internet respectifs

En Allemagne, l'Agence nationale de l'emploi est le principal fournisseur de services d'orientation sur le marché du travail (1/2)

Programme Lifelong Guidance - Vue d'ensemble

Le Programme comprend les services suivants : Orientation professionnelle préalable à l'emploi (BBvE), orientation professionnelle à l'emploi (BBiE) et les outils d'exploration Check-U et New Plan
4,700 professionnels formés (& les services spécialisés de l'Agence fédérale pour l'emploi peuvent être impliqués)

Orientation professionnelle avant la vie active – BBvE *(Orientation professionnelle avant l'emploi)*

Le BBvE soutient les jeunes de manière anticipée et continue en leur offrant une orientation professionnelle et des conseils pour leur choix de carrière et d'études

BBiE *(Orientation professionnelle pendant la carrière professionnelle)*

Le BBiE soutient les personnes à toutes les étapes de leur vie professionnelle en leur fournissant des services d'orientation professionnelle et de conseil. Les services disponibles comprennent des éléments en face à face et des composantes numériques, et s'adressent en particulier aux employés

Check-U exploration tool (en ligne)

Adolescents et jeunes adultes avec et sans accès à l'université peuvent se faire une idée de leurs capacités professionnelles et cognitives à l'aide de tests psychologiques

Autres services en ligne incluent:
- BIZ – site internet avec magazines, livres et flyers sur les formations, carrières et études
- AzubiWelt – App avec recherche et découvertes en one-stop shop
- BERUFE.TV – site internet avec plus de 400 vidéos sur des professions
- BERUFENET – Encyclopédie en ligne + de 3,000 professions répertoriées
- YouConnect – facilite l'échange d'informations entre les fournisseurs de services d'orientation (les agences pour l'emploi, les centres pour l'emploi et les organisations de protection de la jeunesse)
- Etc.

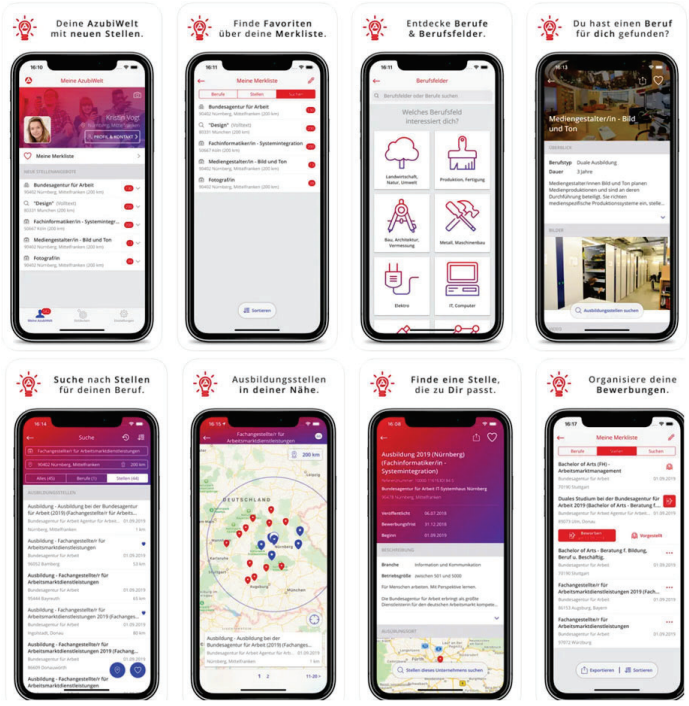
New Plan (en ligne)

Le nouveau plan inspire de nouveaux parcours professionnels et présente des possibilités de de développement ou de formation continue sur le lieu de travail – cet outil comprend entre autres:
- Rechercher des opportunités de développement professionnel en tenant compte des circonstances de vie pertinentes
- Assistance à l'orientation professionnelle à l'aide de tests psychologiques, de procédures d'auto-évaluation et d'offres d'information
- Peut être utilisé parallèlement ou indépendamment d'une séance de conseil personnalisée
- Etc.

Source: Federal Employment Agency, *Lifelong guidance offered by the Federal Employment Agency*, 2020

En Allemagne, l'Agence nationale de l'emploi est le principal fournisseur de services d'orientation sur le marché du travail (2/2)

Zoom sur AzubiWelt



À Singapour, les citoyens ont accès à l'organisation Education and Career Guidance (ECG) s'adressant aux étudiants et aux adultes

Education and Career Guidance (ECG) a pour objectif de répondre à trois questions:

1. Qui suis-je?
   Mieux se connaître
2. Où vais-je
   Explorer les solutions viables d'éducation et de carrière
3. Comment vais-je y arriver?
   Prendre des décisions informées
   Elaborer des plans et objectifs pour réaliser ses aspirations

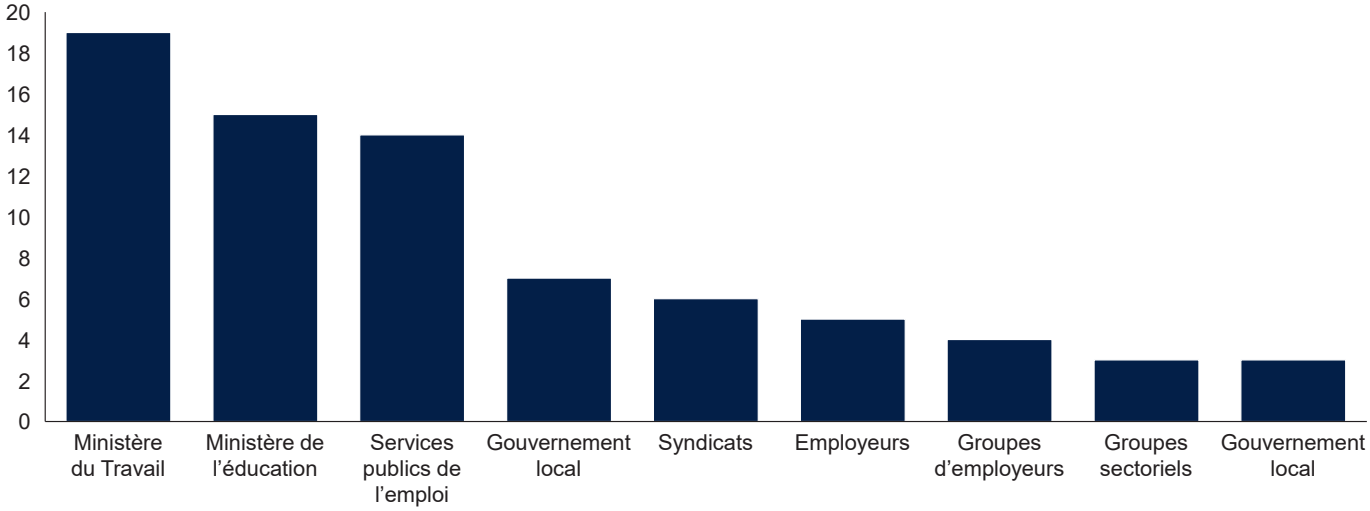
Cadre de développement de l'ECG (du niveau primaire à la vie professionnelle)

	Primaire sup. (9-12 ans)	Secondaire (13-16/17 ans)	Post-sec (17/18-20 ans)	Nouveaux entrants (20s)
	Sensibilisation	**Exploration et planification**	**Cristallisation et planification**	**Développement et transition**
Développer la conscience de soi et la gestion personnelle	Explorer les forces personnelles, les hobbies, les intérêts	Développer une conscience de soi dans ses domaines d'intérêt, ses capacités, ses valeurs et ses aspirations professionnelles	Clarifier et définir l'idée que l'on se fait de sa carrière	S'approprier l'évolution de sa carrière
Explorer l'éducation, la formation et les carrières	Prendre conscience du large éventail de professions dans le monde du travail	Explorer des cours et des parcours pertinents en lien avec le monde du travail	Développer des compétences dans l'acquisition et l'utilisation d'informations sectorielles sur les carrières pour prendre des décisions en la matière	Développer des compétences et des réseaux pour faciliter l'entrée dans la filière professionnelle choisie
Élaborer des plans et prendre des décisions	Explorer les écoles secondaires et se fixer des objectifs d'apprentissage	Développer des compétences pour planifier, discuter avec des personnes significatives et prendre des décisions sur les choix de carrière et d'études postsecondaires, en fonction de la compréhension de soi, des parcours d'études et du travail	Développer des compétences de transition entre l'institution et le travail Développer des compétences en matière de planification et de prise de décisions éclairées pour la poursuite des études et l'emploi	Naviguer avec confiance dans le monde du travail et gérer les transitions professionnelles

Source: Skillsfuture, What is Education and Career Guidance, https://www.skillsfuture.gov.sg/ecg; Ministry of Education, Overview of Education and Career Guidance (ECG) Implementation in Singapore Schools,

Organismes participant à la gouvernance de l'orientation professionnelle des adultes

Nombre de pays qui déclarent qu'un organisme donné est responsable de l'orientation professionnelle des adultes



Note: 21 pays ont répondu à la question "Quels acteurs sont responsables du développement de la politique d'orientation professionnelle dans votre pays ?"

Source: OECD 2020 Policy Questionnaire, 'Career Guidance for Adults'

Partie VII.

Chapitre 3a.

Régulation et pilotage systémique

Cadre d'analyse de l'Etat des lieux

Objet du présent Chapitre

3. Système, structure & ressources

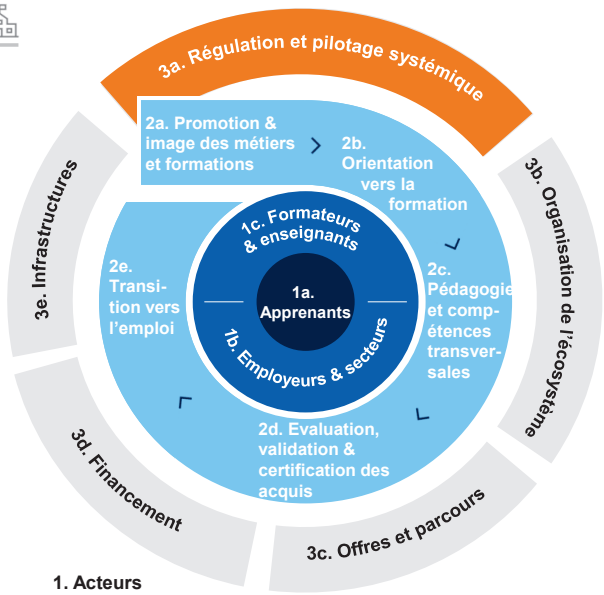
(a) Régulation et pilotage systémique
- Instances de gouvernance et modalités du pilotage du système
- Mécanismes d'évaluation / approche qualité au niveau macro (bassin/secteur) et au niveau de chaque opérateur
- Accréditation & évaluation des opérateurs de formation
- Rôles et implication des acteurs dans la gouvernance

(b) Organisation de l'écosystème
- Périmètre de compétence entre différents niveaux de pouvoir
- Acteurs de l'écosystème (répartition des rôles, objectifs, gouvernance, etc.)
- Accords de coopération & partenariats, et leur régulation

(c) Offres & parcours
- Structure & définition de l'offre et des parcours (types, durée, curriculum, options, débouchés, profils)
- Pertinence de l'offre au regard des besoins sociétaux (de société, des employeurs, des futurs métiers, etc.)
- Contenu et qualité des formations, référentiels, profils formation, dossiers pédagogiques
- Articulation et fluidité des parcours de formation

(d) Financement
- Sources, montants et mécanismes de financement des différents acteurs et formations
- Modalité d'utilisation des fonds

(e) Infrastructures
- Disponibilité des infrastructures et technologies pour l'enseignement et la formation
- Gestion et mutualisation des infrastructures



2. Parcours de l'apprenant

(a) Promotion & image des métiers et formations
- Promotion et accès à l'information sur les opportunités de formation et des métiers

(b) Orientation vers la formation
- Aide au choix et orientation vers la formation la plus adéquate
- Prérequis et mécanismes de sélection (motivation, évaluation des compétences de bases)
- Accompagnement (vers centres, écoles, employeurs)

(c) Pédagogies, compétences transversales et savoir-être
- Canaux de formation (écoles / centres, en ligne / présentiel etc.)
- Modalités d'organisation (durée, rythme, méthodes et ressources pédagogiques, duale/triale, etc.)
- Méthodes pédagogiques
- Innovation pédagogique (digitalisation, hybridation des parcours, classe inversée, etc.)
- Compétences transversales et savoir-être

(d) Evaluation, validation et certification des acquis
- Procédures et gouvernance des certifications (y.c. équivalences)
- Evaluation / validation des compétences de la formation et expériences professionnelles
- Reconnaissance des certifications sur le marché du travail et dans le système d'enseignement / formation

(e) Transition vers l'emploi
- Accompagnement post–formation
- Mise en correspondance avec les employeurs

1. Acteurs

(a) Apprenants
- Capacités, sens et motivation (sens de l'apprentissage)
- Accompagnement de l'apprenant durant la formation
- Incitants (financiers & non–financiers) à la formation ; rémunération

(b) Employeurs, secteurs et partenaires sociaux
- Niveau d'implication dans la formation (par ex., en alternance, stage, mise à disposition de ressources, équipements, formateurs, etc.)
- Implication dans la gouvernance de l'écosystème
- Incitants à la participation à la formation

(c) Formateurs et enseignants
- Organisation du travail
- Statut et carrière
- Formation et développement professionnel

Contenu de ce chapitre

1 : Constats spécifiques à l'alternance

2 : Constats transversaux

Messages clés : Constats spécifiques à l'alternance (1/2)

A Constat général

Objectif de développement de l'alternance répété depuis plusieurs législatures et traduit par différentes actions ayant eu des effets positifs, cependant sans que ceux-ci aient permis un réel développement de l'alternance (au niveau quantitatif)

B (Jusqu'à présent) Absence d'accord sur l'Etat des lieux et compréhension morcelée de la réalité actuelle de l'alternance

Jusqu'à présent, absence de consensus entre acteurs sur l' « état des lieux » de l'alternance et plus généralement, de l'enseignement qualifiant et de la formation professionnelle dans son ensemble - *Voir sous-section **« Constats transversaux »***

C Absence d'accord sur la Vision

Absence de Vision partagée entre entités et acteurs concernant le développement de l'alternance en Wallonie et en RBC : Qu'entend-on exactement par développer l'alternance ? Quels objectifs (qualitatifs et quantitatifs) sont poursuivis ? Quelle Vision-cible pour la place de l'alternance dans l'écosystème d'enseignement qualifiant et de formation professionnelle ?

D Absence de plan intégré de développement de l'alternance

En l'absence de consensus sur l'« état des lieux » et sur la vision de l'alternance, pas de plan intégré et cohérent de mesures visant à développer l'alternance, malgré l'adoption successive d'un ensemble de mesures ayant un impact individuel positif

E Points de tension non-résolus

Certains points de tension non résolus et nécessitant un arbitrage politique (p.ex. en ce qui concerne les périmètres des opérateurs, les certifications)

F L'OFFA, un pilote inachevé au fonctionnement difficile

Une reconnaissance par certains des effets bénéfiques des réalisations de l'OFFA mais des retours indiquant que, en l'état,

- l'OFFA demeure bloqué sur de nombreux points par les désaccords entre acteurs de l'alternance, jouant dès lors de manière limitée son rôle de pilotage de l'alternance… amenant des questionnements sur sa valeur ajoutée
- l'OFFA ne semble pas, pour certains acteurs bruxellois, avoir d'utilité sur leur territoire et est dès lors désinvesti par eux

Messages clés : Constats spécifiques à l'alternance (2/2)

G Implication des secteurs (employeurs et travailleurs) :

- Dans la formation professionnelle, une implication des partenaires sociaux dans le pilotage de l'alternance concentrée sur ses « secteurs et métiers historiques »
- Absence d'implication à ce stade des représentants des travailleurs dans les instances de gestion de l'EFP
- Dans l'enseignement en alternance, sauf choix proactif de certains PO (du libre), pas de représentation des secteurs hors enseignement, à l'exception de certaines instances transversales (p.ex. OFFA, SFMQ)

H Limitations des données

Certaines données déjà disponibles… mais également des limitations importantes des données existantes en matière d'alternance, restreignant la portée des analyses pouvant être réalisées afin d'améliorer le pilotage de l'alternance

*Voir également Sous-section **« Constats transversaux »***

I Répartition des compétences entre entités fédérées en matière d'alternance

Voir *Partie VII. Chapitre 3b.* **« Organisation de l'écosystème »**

J Pilotage de l'offre

Pas de pilotage intégré de l'offre de formation en alternance, source d'inefficacité et d'inefficience de l'offre (1) entre opérateurs régionaux et CEFA, (2) entre CEFA eux-mêmes - Voir *Partie VII. Chapitre 3c.* **« Offres et parcours »**

Messages clés : Constats spécifiques à l'alternance

A Constat général

Objectif de développement de l'alternance répété depuis plusieurs législatures et traduit par différentes actions ayant eu des effets positifs, cependant sans que ceux-ci aient permis un réel développement de l'alternance (au niveau quantitatif)

B (Jusqu'à présent) Absence d'accord sur l'Etat des lieux et compréhension morcelée de la réalité actuelle de l'alternance

Jusqu'à présent, absence de consensus entre acteurs sur l' « état des lieux » de l'alternance et plus généralement, de l'enseignement qualifiant et de la formation professionnelle dans son ensemble - *Voir sous-section **« Constats transversaux »***

C Absence d'accord sur la Vision

Absence de Vision partagée entre entités et acteurs concernant le développement de l'alternance en Wallonie et en RBC : Qu'entend-on exactement par développer l'alternance ? Quels objectifs (qualitatifs et quantitatifs) sont poursuivis ? Quelle Vision-cible pour la place de l'alternance dans l'écosystème d'enseignement qualifiant et de formation professionnelle ?

D Absence de plan intégré de développement de l'alternance

En l'absence de consensus sur l'« état des lieux » et sur la vision de l'alternance, pas de plan intégré et cohérent de mesures visant à développer l'alternance, malgré l'adoption successive d'un ensemble de mesures ayant un impact individuel positif

E Points de tension non-résolus

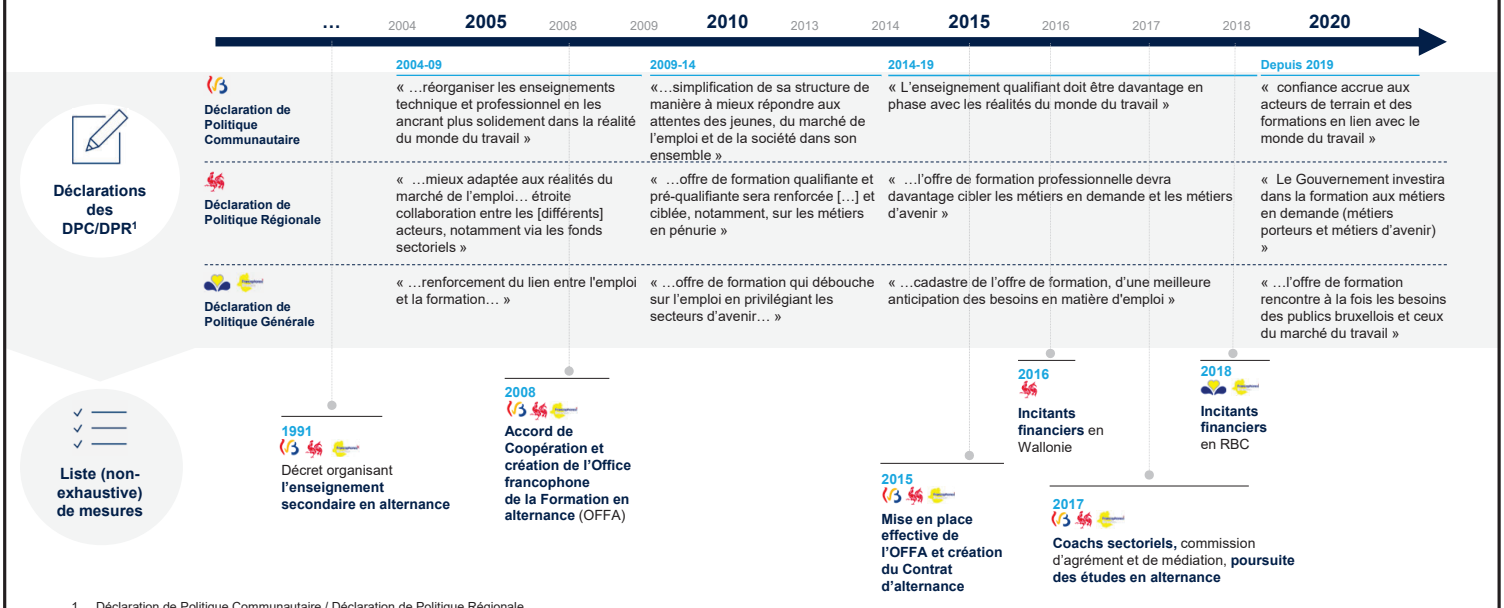
Certains points de tension non résolus et nécessitant un arbitrage politique (p.ex. en ce qui concerne les périmètres des opérateurs, les certifications)

F L'OFFA, un pilote inachevé au fonctionnement difficile

Une reconnaissance par certains des effets bénéfiques des réalisations de l'OFFA mais des retours indiquant que, en l'état,

- l'OFFA demeure bloqué sur de nombreux points par les désaccords entre acteurs de l'alternance, jouant dès lors de manière limitée son rôle de pilotage de l'alternance… amenant des questionnements sur sa valeur ajoutée
- l'OFFA ne semble pas, pour certains acteurs bruxellois, avoir d'utilité sur leur territoire et est dès lors désinvesti par eux

A. Depuis ~20 ans, les gouvernements successifs ont fait état de leur volonté de développer l'alternance et ont pris une série de mesures allant en ce sens



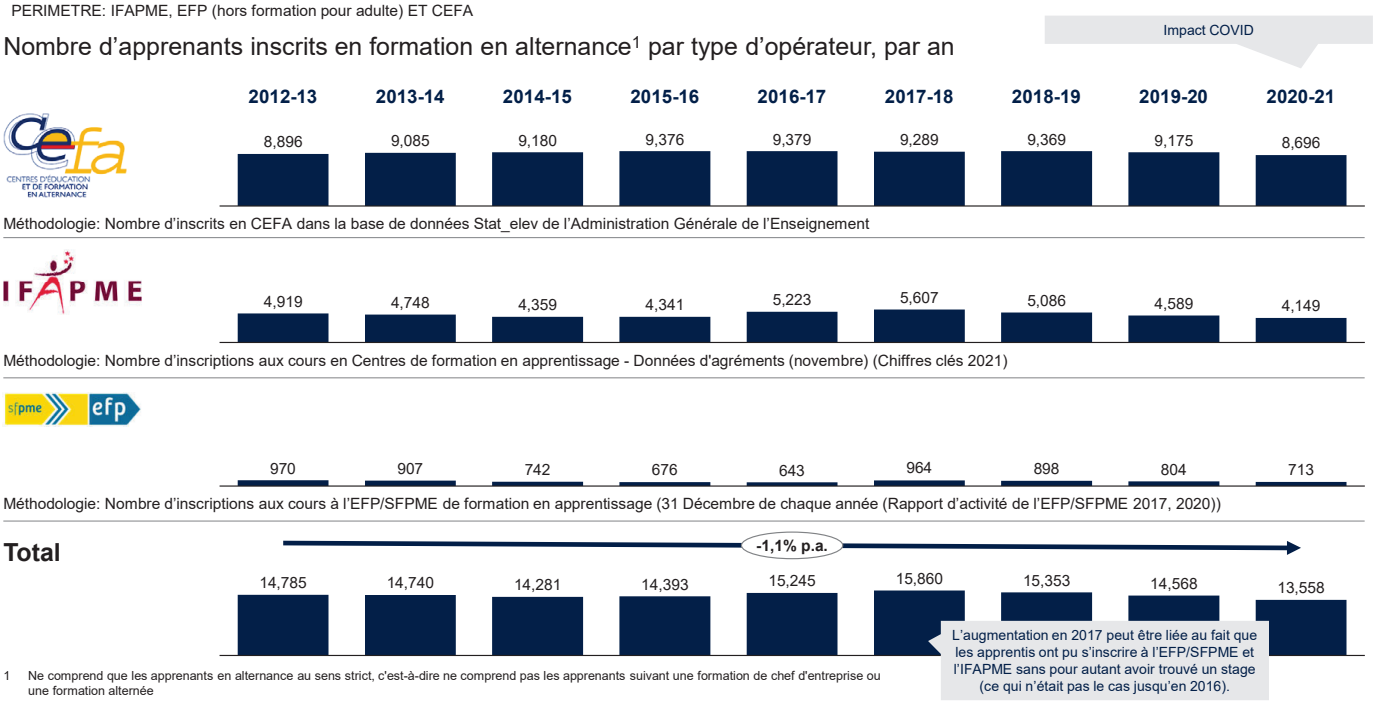
1. Déclaration de Politique Communautaire / Déclaration de Politique Régionale

Source: Déclaration de politique communautaire, régionale ou générale (voir citations) | Accords de coopération entre Gouvernements et Collège | Site de l'OFFA

A. Malgré ces mesures, l'alternance ne décolle pas

PERIMETRE: IFAPME, EFP (hors formation pour adulte) ET CEFA

Nombre d'apprenants inscrits en formation en alternance[1] par type d'opérateur, par an



1 Ne comprend que les apprenants en alternance au sens strict, c'est-à-dire ne comprend pas les apprenants suivant une formation de chef d'entreprise ou une formation alternée

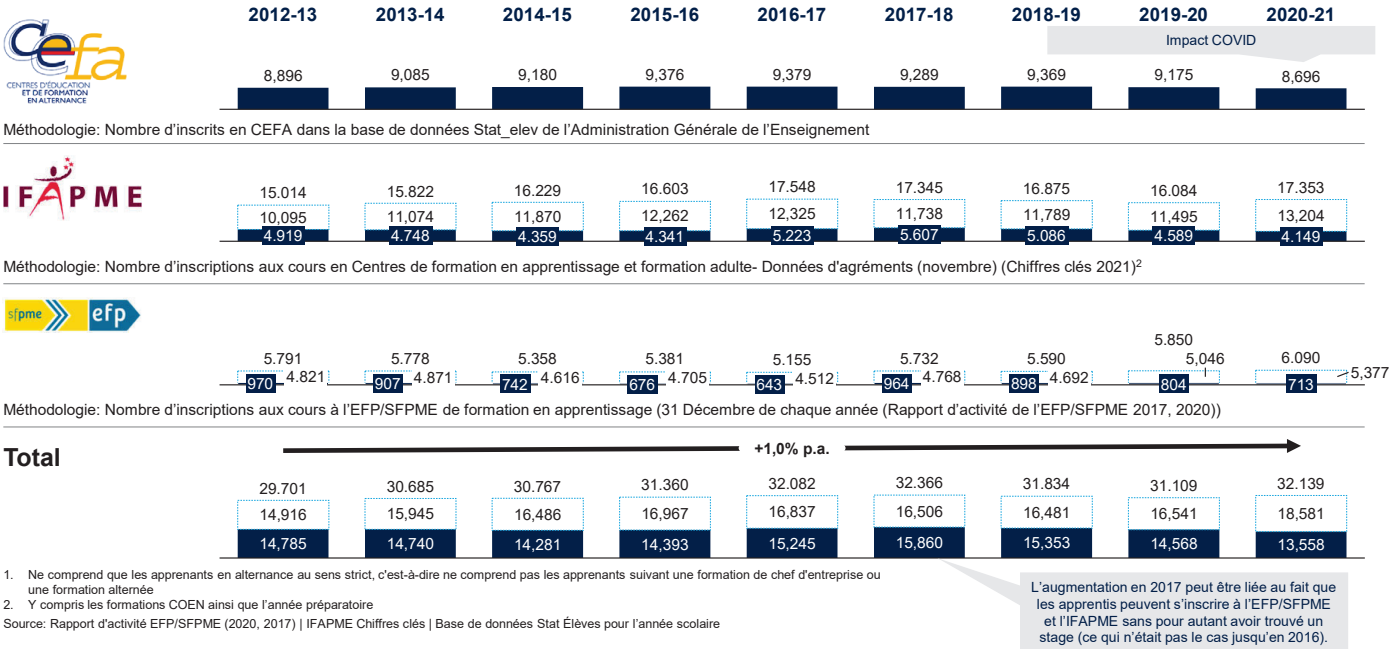
Source: Rapport d'activité EFP/SFPME (2020, 2017) | IFAPME Chiffres clés | Base de données Stat Élèves pour l'année scolaire

A. Malgré ces mesures, l'alternance ne décolle pas

Apprenants inscrits en formation alternance – apprentissage[1]
Apprenants inscrits en formation adulte

PERIMETRE: IFAPME, EFP (inc. formation pour adulte) ET CEFA

Nombre d'apprenants inscrits en formation en alternance et formation de chef d'entreprise par type d'opérateur, par an



1. Ne comprend que les apprenants en alternance au sens strict, c'est-à-dire ne comprend pas les apprenants suivant une formation de chef d'entreprise ou une formation alternée
2. Y compris les formations COEN ainsi que l'année préparatoire

Source: Rapport d'activité EFP/SFPME (2020, 2017) | IFAPME Chiffres clés | Base de données Stat Élèves pour l'année scolaire

Messages clés : Constats spécifiques à l'alternance

A Constat général

Objectif de développement de l'alternance répété depuis plusieurs législatures et traduit par différentes actions ayant eu des effets positifs, cependant sans que ceux-ci aient permis un réel développement de l'alternance (au niveau quantitatif)

B (Jusqu'à présent) Absence d'accord sur l'Etat des lieux et compréhension morcelée de la réalité actuelle de l'alternance

Jusqu'à présent, absence de consensus entre acteurs sur l' « état des lieux » de l'alternance et plus généralement, de l'enseignement qualifiant et de la formation professionnelle dans son ensemble - *Voir sous-section « Constats transversaux »*

C Absence d'accord sur la Vision

Absence de Vision partagée entre entités et acteurs concernant le développement de l'alternance en Wallonie et en RBC : Qu'entend-on exactement par développer l'alternance ? Quels objectifs (qualitatifs et quantitatifs) sont poursuivis ? Quelle Vision-cible pour la place de l'alternance dans l'écosystème d'enseignement qualifiant et de formation professionnelle ?

D Absence de plan intégré de développement de l'alternance

En l'absence de consensus sur l'« état des lieux » et sur la vision de l'alternance, pas de plan intégré et cohérent de mesures visant à développer l'alternance, malgré l'adoption successive d'un ensemble de mesures ayant un impact individuel positif

E Points de tension non-résolus

Certains points de tension non résolus et nécessitant un arbitrage politique (p.ex. en ce qui concerne les périmètres des opérateurs, les certifications)

F L'OFFA, un pilote inachevé au fonctionnement difficile

Une reconnaissance par certains des effets bénéfiques des réalisations de l'OFFA mais des retours indiquant que, en l'état,

- l'OFFA demeure bloqué sur de nombreux points par les désaccords entre acteurs de l'alternance, jouant dès lors de manière limitée son rôle de pilotage de l'alternance… amenant des questionnements sur sa valeur ajoutée
- l'OFFA ne semble pas, pour certains acteurs bruxellois, avoir d'utilité sur leur territoire et est dès lors désinvesti par eux

C. Il n'existe pas de vision spécifique et partagée entre entités concernant le développement de l'alternance en Wallonie et en RBC et les objectifs poursuivis

Les différentes déclarations gouvernementales (2019-24) exposent chacune une ambition en matière de développement de l'alternance

Déclaration de politique Fédération Wallonie-Bruxelles

Au cours de la législature, le Gouvernement mènera une **profonde réforme de l'alternance pour en faire un parcours d'excellence** en développant un modèle comparable à celui existant en Suisse ou en Allemagne.

Déclaration de politique régionale pour la Wallonie

Il [le Gouvernement de Wallonie] visera en particulier à offrir des formations qui débouchent sur des perspectives positives en termes d'emploi durable et de qualité, en particulier par une **réforme de la formation en alternance**.

(…) Le Gouvernement se fixe **pour objectif d'amener davantage les jeunes qui le souhaitent vers la formation en alternance.**

Accord de Gouvernement de la COCOF

Le Gouvernement **intensifiera la formation en entreprise** et prioritairement la formation individuelle en entreprise (FPIe) et la formation en alternance en **garantissant aux chercheurs d'emploi en formation en alternance les mêmes droits** que les chercheurs d'emploi sous contrat de formation auprès de Bruxelles Formation.

Déclaration de politique générale commune au Gouvernement de la Région de Bruxelles-Capitale et au Collège réuni de la Commission communautaire commune

Il ne s'agit plus de former et puis d'insérer dans l'emploi mais bien de **placer systématiquement les chercheurs d'emploi en situation afin qu'ils se forment dans l'entreprise**. A cet égard, il faut continuer à **développer la formation en alternance**, après évaluation du dispositif actuel, afin de réorienter ses actions vers plus de souplesse, d'efficacité et de lisibilité.

Source: Déclaration de politique communautaire, régionale ou générale (voir citations) en 2019-2024

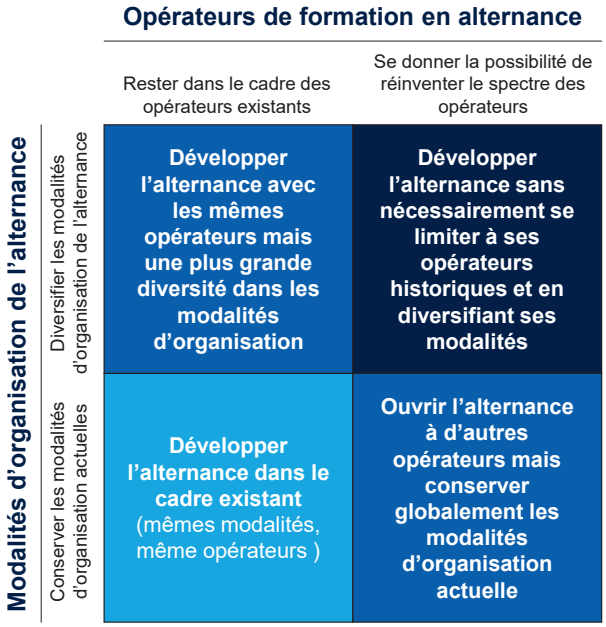
Cependant, les ambitions ne semblent ni spécifiques ni concertées entre entités

- « … en faire un parcours d'excellence »
- « amener davantage les jeunes qui le souhaitent vers la formation en alternance » (Wallonie)
- « intensifier la formation en entreprise » (COCOF)
- « développer la formation en alternance » (RBC)

A l'heure actuelle, au-delà des déclarations générale d'intention, il n'y a pas de consensus sur la Vision pour l'Alternance en Belgique Francophone

Exemples d'interprétations possibles de l'objectif de « développer l'alternance »

- **Améliorer l'image de l'alternance et diversifier les profils d'apprenants qui choisissent l'alternance ?**
- **Améliorer la qualité des formations en alternance ?**
- **Augmenter le nombre d'apprenants** formés en alternance ?
- **Diversifier les métiers** pour lesquels des formations en alternance sont offertes



Diverses visions coexistent également en termes d'objectifs quantitatifs…

> **L'alternance** devrait être **généralisée** à la **quasi-totalité** des formations professionnelles d'une durée minimale

> **L'alternance devrait être augmentée significativement** mais ne **convient que pour une partie** des formations

> On pourra certes **augmenter un peu le nombre d'élèves** mais **l'alternance est quelque chose qui n'est pas inscrit dans l'ADN** de notre système éducatif

Sources: Entretiens et focus groupes réalisés entre avril et septembre 2022

L'absence de consensus sur une vision partagée et d'objectifs pour le futur de l'alternance apparait comme une des causes racines de l'absence de développement de l'alternance au cours des 15 dernières années

Au-delà des déclarations d'intention sur l'objectif général de « développer l'alternance » et d'en faire une « filière d'excellence », **il n'existe pas, à l'heure actuelle** – tant au niveau des décideurs politiques qu'au sein des acteurs de l'alternance – **d'accord sur une vision concrète** pour le futur de l'alternance et ce, au niveau qualitatif comme quantitatif et organisationnel :

- Au **niveau qualitatif,** s'agit-il d'améliorer la qualité des formations en alternance existantes ? D'y attirer un autre public d'apprenants ? De développer le nombre d'apprenants en alternance ou les métiers couverts par des formations en alternance ?
- Au **niveau quantitatif,** l'objectif est-il de généraliser l'alternance à la quasi-totalité des formations qualifiantes à un « métier » ou de réaliser une augmentation « marginale de l'alternance » dans les ordres de grandeur existants ?
- Au **niveau organisationnel**, le développement de l'alternance doit-il se penser : au sein de ses opérateurs « historiques » ou en ouvrant le champ d'action à d'autres opérateurs ? Dans le cadre organisationnel actuel ou en en diversifiant les modalités ?

L'absence d'une vision explicite sur ces différents points – et d'un plan d'action intégré pour y parvenir – apparaissent comme un **premier facteur d'explication de l'échec relatif des tentatives déployées au cours des dernières années pour développer l'alternance** et en faire une « filière d'excellence » (Voir *Partie V.* **« Diagnostic des facteurs d'output et de résultat »**

Messages clés : Constats spécifiques à l'alternance

A Constat général

Objectif de développement de l'alternance répété depuis plusieurs législatures et traduit par différentes actions ayant eu des effets positifs, cependant sans que ceux-ci aient permis un réel développement de l'alternance (au niveau quantitatif)

B (Jusqu'à présent) Absence d'accord sur l'Etat des lieux et compréhension morcelée de la réalité actuelle de l'alternance

Jusqu'à présent, absence de consensus entre acteurs sur l' « état des lieux » de l'alternance et plus généralement, de l'enseignement qualifiant et de la formation professionnelle dans son ensemble - *Voir sous-section* ***« Constats transversaux »***

C Absence d'accord sur la Vision

Absence de Vision partagée entre entités et acteurs concernant le développement de l'alternance en Wallonie et en RBC : Qu'entend-on exactement par développer l'alternance ? Quels objectifs (qualitatifs et quantitatifs) sont poursuivis ? Quelle Vision-cible pour la place de l'alternance dans l'écosystème d'enseignement qualifiant et de formation professionnelle ?

D Absence de plan intégré de développement de l'alternance

En l'absence de consensus sur l'« état des lieux » et sur la vision de l'alternance, pas de plan intégré et cohérent de mesures visant à développer l'alternance, malgré l'adoption successive d'un ensemble de mesures ayant un impact individuel positif

E Points de tension non-résolus

Certains points de tension non résolus et nécessitant un arbitrage politique (p.ex. en ce qui concerne les périmètres des opérateurs, les certifications)

F L'OFFA, un pilote inachevé au fonctionnement difficile

Une reconnaissance par certains des effets bénéfiques des réalisations de l'OFFA mais des retours indiquant que, en l'état,

- l'OFFA demeure bloqué sur de nombreux points par les désaccords entre acteurs de l'alternance, jouant dès lors de manière limitée son rôle de pilotage de l'alternance… amenant des questionnements sur sa valeur ajoutée
- l'OFFA ne semble pas, pour certains acteurs bruxellois, avoir d'utilité sur leur territoire et est dès lors désinvesti par eux

D. L'absence de consensus sur l'« état des lieux » et sur la vision de l'alternance n'a pas permis de mettre en œuvre un plan clair et cohérent de mesures visant à développer l'alternance – malgré un ensemble de mesures ayant un impact individuel positif

EXEMPLES NON-EXHAUSTIFS DE MESURES

1991 - Décret organisant l'enseignement secondaire en alternance

2008 - Création de l'OFFA

2015 - Mise en œuvre du contrat d'alternance

2016 & 2018 - Incitants financiers pour les acteurs de l'alternance, avec certaines différences de montants entre régions

2017 - Mise en place de coachs / représentants sectoriels

Addition depuis plus d'une décennie de mesures, en grande partie individuellement positives et souvent en collaboration entre entités…

… mais qui ne s'inscrivent pas dans une stratégie partagée et un plan d'action cohérent pour développer l'alternance en Wallonie et en RBC

Source: Accords de coopération entre Gouvernements et Collège | Site de l'OFFA | Entretiens et focus groupes réalisés entre avril et septembre 2022

Messages clés : Constats spécifiques à l'alternance

A Constat général

Objectif de développement de l'alternance répété depuis plusieurs législatures et traduit par différentes actions ayant eu des effets positifs, cependant sans que ceux-ci aient permis un réel développement de l'alternance (au niveau quantitatif)

B (Jusqu'à présent) Absence d'accord sur l'Etat des lieux et compréhension morcelée de la réalité actuelle de l'alternance

Jusqu'à présent, absence de consensus entre acteurs sur l' « état des lieux » de l'alternance et plus généralement, de l'enseignement qualifiant et de la formation professionnelle dans son ensemble - *Voir sous-section* ***« Constats transversaux »***

C Absence d'accord sur la Vision

Absence de Vision partagée entre entités et acteurs concernant le développement de l'alternance en Wallonie et en RBC : Qu'entend-on exactement par développer l'alternance ? Quels objectifs (qualitatifs et quantitatifs) sont poursuivis ? Quelle Vision-cible pour la place de l'alternance dans l'écosystème d'enseignement qualifiant et de formation professionnelle ?

D Absence de plan intégré de développement de l'alternance

En l'absence de consensus sur l'« état des lieux » et sur la vision de l'alternance, pas de plan intégré et cohérent de mesures visant à développer l'alternance, malgré l'adoption successive d'un ensemble de mesures ayant un impact individuel positif

E Points de tension non-résolus

Certains points de tension non résolus et nécessitant un arbitrage politique (p.ex. en ce qui concerne les périmètres des opérateurs, les certifications)

F L'OFFA, un pilote inachevé au fonctionnement difficile

Une reconnaissance par certains des effets bénéfiques des réalisations de l'OFFA mais des retours indiquant que, en l'état,

- l'OFFA demeure bloqué sur de nombreux points par les désaccords entre acteurs de l'alternance, jouant dès lors de manière limitée son rôle de pilotage de l'alternance… amenant des questionnements sur sa valeur ajoutée
- l'OFFA ne semble pas, pour certains acteurs bruxellois, avoir d'utilité sur leur territoire et est dès lors désinvestie par eux

E. Certains points de tension non résolus et nécessitant un arbitrage politique contribuent à la difficulté de mobiliser les acteurs autour d'objectifs communs centrés sur les besoins des apprenants / élèves (et employeurs)

Tension	Exemple / citation	Renvoi
Concurrence de **périmètre entre opérateurs d'alternance** pour les « jeunes »	50% des apprenants en alternance sont mineurs, aussi bien en CEFA qu'à l'IFAPME/EFP, mettant en concurrence les 3 opérateurs	*Voir section 3b.* ***« Organisation de l'écosystème »***
Absence de **clarification des rôles entre opérateurs d'alternance et autres opérateurs de formation professionnelle**	*« Le problème de l'IFAPME aujourd'hui est que, parce qu'il n'arrive pas à recruter assez de jeunes, il essaie de recruter des demandeurs d'emploi alors que cela relève du périmètre du Forem »*	
Tensions entre le développement de l'alternance : ▪ Au sens strict, par les seuls **opérateurs actuels d'alternance** et dans le cadre de la définition de l'accord de coopération ▪ Au sens large, par les autres **opérateurs de dispositifs de formations « concurrents »** rassemblant toutes (ou en partie) les caractéristiques de l'alternance (p.ex. formation alternée au Forem)	Par exemple au Forem, création de formations alternées (alternance entre formation théorique dans un centre du Forem ou IFAPME et pratique en entreprise) hors-contrat d'alternance mais ayant des caractéristiques similaires à l'alternance au sens strict, et étant donc perçues comme « concurrentes » par les opérateurs d'alternance (en 2020-21, ~400 inscrits en formation alternée)	
Différences en termes **d'accès à la certification**	Pas d'accès au CESS pour les opérateurs de formation en alternance et accès au Certificat de Qualification (sous conditions, voir section y relative)	*Voir section 2d.* ***« Certification des acquis »***

Les différents points de tension émanent du « point de vue des opérateurs », témoignant potentiellement du manque éventuel de « perspective apprenants » dans le pilotage et l'organisation de l'écosystème

Ces différents points :

- Constituent des **points de tension récurrents** revenant lors des entretiens avec les différents décideurs et gestionnaires de l'alternance
- N'ont pas fait, jusqu'à présent, l'objet d'une **résolution claire par les pouvoirs régulateurs compétents**

Bien qu'ils n'expliquent pas nécessairement le développement limité de l'alternance, ils contribuent à la **difficulté de mobiliser l'ensemble des acteurs autour d'un objectif et de mesures communes mettant au centre les intérêts des apprenants / élèves et employeurs**

Sources: Entretiens et focus groupes réalisés entre avril et septembre 2022 | Sites officiels de du Forem et de Bruxelles Formation, ainsi que du Parlement Bruxellois | Entretiens | Bruxelles-J « Quelles sont les catégories et les montants du revenu d'intégration (RIS) et de l'aide sociale et que se passe-t-il si on a des revenus par ailleurs ? », CPAS | Données des opérateurs (EFP, IFAPME, CEFA, OFFA)

Messages clés : Constats spécifiques à l'alternance

A Constat général

Objectif de développement de l'alternance répété depuis plusieurs législatures et traduit par différentes actions ayant eu des effets positifs, cependant sans que ceux-ci aient permis un réel développement de l'alternance (au niveau quantitatif)

B (Jusqu'à présent) Absence d'accord sur l'Etat des lieux et compréhension morcelée de la réalité actuelle de l'alternance

Jusqu'à présent, absence de consensus entre acteurs sur l' « état des lieux » de l'alternance et plus généralement, de l'enseignement qualifiant et de la formation professionnelle dans son ensemble - *Voir sous-section* ***« Constats transversaux »***

C Absence d'accord sur la Vision

Absence de Vision partagée entre entités et acteurs concernant le développement de l'alternance en Wallonie et en RBC : Qu'entend-on exactement par développer l'alternance ? Quels objectifs (qualitatifs et quantitatifs) sont poursuivis ? Quelle Vision-cible pour la place de l'alternance dans l'écosystème d'enseignement qualifiant et de formation professionnelle ?

D Absence de plan intégré de développement de l'alternance

En l'absence de consensus sur l'« état des lieux » et sur la vision de l'alternance, pas de plan intégré et cohérent de mesures visant à développer l'alternance, malgré l'adoption successive d'un ensemble de mesures ayant un impact individuel positif

E Points de tension non-résolus

Certains points de tension non résolus et nécessitant un arbitrage politique (p.ex. en ce qui concerne les périmètres des opérateurs, les certifications)

F L'OFFA, un pilote inachevé au fonctionnement difficile

Une reconnaissance par certains des effets bénéfiques des réalisations de l'OFFA mais des retours indiquant que, en l'état,

- l'OFFA demeure bloqué sur de nombreux points par les désaccords entre acteurs de l'alternance, jouant dès lors de manière limitée son rôle de pilotage de l'alternance… amenant des questionnements sur sa valeur ajoutée
- l'OFFA ne semble pas, pour certains acteurs bruxellois, avoir d'utilité sur leur territoire et est dès lors désinvestie par eux

F. Vue d'ensemble des missions, acteurs, activités et contributions positives de l'OFFA

NON EXHAUSTIF

Mission de l'OFFA

- Piloter la formation en alternance dans l'espace francophone Wallonie-Bruxelles
- Assurer la coordination des opérateurs de formation en alternance
- Conseiller le Gouvernement communautaire, le Gouvernement régional et/ou le Collège de la Cocof
- Gérer la mise en œuvre du contrat de l'alternance et gérer les incitants financiers wallons

Acteurs impliqués

Acteurs inclus dans la gouvernance de l'OFFA

Enseignement en alternance	Formation en alternance	Formation en alternance	
Fédération Wallonie Bruxelles	La Wallonie	COCOF	*Par ex., Formation alternée* La Wallonie

Ressources disponibles

10 ETP dont seulement 5 à 6 permanents

~900k EUR de budget en 2022[1]

L'évolution et activités clés de l'OFFA à ce jour

2008 – **Création de l'OFFA** avec la conclusion de l'**accord de coopération-cadre** relatif à la formation en alternance entre la Communauté française, la Région wallonne et la Commission communautaire française

2015 – **Mise en route de l'OFFA** et mise en circulation du **contrat d'alternance commun** aux CEFA, aux SFPME et à l'IFAPME qui vise à créer un statut unique du jeune en alternance (15 à 25 ans)

2019 – **Création d'une base de données et d'une plateforme interactive** contenant tous les contrats de formation en alternance depuis 2017 qui vise à **créer plus de transparence** en termes de demandes de stages et d'agréments des entreprises

2022 – Mise en place **d'une nomenclature transversale** aux opérateurs de l'alternance qui relie les formations aux métiers et aux secteurs et signature de la convention de mobilité interrégionale

2023 – Création d'un **outil de « matching »** qui permettra aux entreprises de poster des **offres de stage** et de les soumettre automatiquement aux apprenants associés aux opérateurs (CEFA, IFAPME, EFP)

1. Les coûts de fonctionnement de l'OFFA sont répartis, à concurrence de 25 % pour la Communauté française, de 60 % pour la Région wallonne et de 15 % pour la Commission communautaire française

Source: OFFA | CCFEE | Fondation pour l'Enseignement | Décret portant assentiment à l'accord de coopération-cadre relatif à la formation en alternance (2008), Chapitre 5, Art. 16 | Entretiens et focus groupes réalisés entre avril et septembre 2022

L'OFFA a notamment permis :

- **La réalisation d'outils et d'activités de support utiles pour l'alternance dans son ensemble :** information, sensibilisation, collecte de données, contribution au paiement des primes, création d'une plateforme de « matching »
- **La création d'un lieu de dialogue, d'échange et de coordination**
  - **Entre les CEFA** et les **opérateurs de formation régionaux**
  - **Entre les CEFA**
- **La mise à disposition des acteurs d'une base de données communes d'entreprises**

F. Les avis des acteurs interrogés sont cependant contrastés concernant la contribution de l'OFFA au développement de l'alternance

Zoom page suivante

Certains reconnaissent l'utilité des contributions de l'OFFA en termes de lieu d'échange, source d'informations et création de certains outils

- Aujourd'hui avec l'OFFA, on fait le lien entre région et communauté et entre opérateurs
- Ils ont créé une « marque » alt+, l'enseignement en a besoin pour présenter son produit pour lequel il n'a pas de « marque »
- L'OFFA est utile pour l'enseignement, notamment car elle permet une collaboration entre CEFA et un accès à une base de données commune d'entreprises

Néanmoins, l'ensemble des acteurs s'accordent sur le fait que l'OFFA n'exerce que de manière limitée son rôle de régulateur transversal de l'alternance – avec en outre un investissement limité de la part des acteurs bruxellois

- L'OFFA a une mission de pilotage mais en fait, personne n'y prête vraiment attention
- Les opérateurs essaient d'avancer, mais avec l'OFFA, c'est comme s'ils n'avaient pas de pilotage
- Aucun niveau de pouvoir n'a vraiment voulu leur donner les pleins pouvoirs. C'est un bureau d'agrément ; alors qu'il devait être un pouvoir régulateur
- Pour la RBC, ils n'ont aucun intérêt, cela a été créé pour la Wallonie. Je n'ai jamais vu la plus-value
- Quelle est le rôle de l'OFFA au niveau pédagogique? Ce n'est qu'un compromis lié avec des pratiques de terrain

Certains acteurs s'interrogent plus globalement sur l'utilité de l'OFFA

- Soyons clair : l'OFFA aujourd'hui ne fonctionne pas
- L'intention était la bonne mais cela n'a pas été le facteur débloquant qu'on espérait au début
- Il y a des tensions car l'OFFA ne fonctionne pas, c'est politiquement tordu
- Ils veulent être transversaux, mais les subtilités de l'enseignement ne sont pas toujours comprises

Sources: Entretiens et focus groupes réalisés entre avril et septembre 2022

F. Zoom – L'OFFA ne semble pas être en position de jouer aujourd'hui un rôle de moteur systémique et de régulateur de l'alternance

Ensemble des objectifs poursuivis par l'OFFA catégorisés par mission, (Dernier rapport d'activité – 2018)

Mission	Objectif	Statut[1]
Piloter la formation en alternance	*Les objectifs poursuivis par l'OFFA dans son rapport d'activité* ***ne relèvent pas du pilotage de la formation en alternance***	
Conseiller les Gouvernements et le Collège	Publication d'un paysage de l'alternance	✓
	Mise en place d'un bilan de compétences	✓
	Publication et analyse des travaux sur l'alternance (Belgique et Europe) sur le site de l'OFFA	!
	Publication du rapport annuel comportant le volet : « chiffres de l'alternance » exigés par les gouvernements	!
	Publier un guide de l'alternance	✗
	Proposer une fixation harmonisée des niveaux A, B et C.	✗
	Elaborer des propositions sur l'harmonisation des certifications	✗
Assurer la coordination des opérateurs de formation en alternance	Mise en production de la plateforme unique de l'alternance	✓
	Accompagner des expériences de collaboration entre CEFA et IFAPME ou SFPME	✓
	Etablir les concertations et collaborations nécessaires (IBEFE, opérateurs, enseignement, emploi) pour mutualiser les offres et demandes de stage	!
	Soutien et participation à des évènements liés à la promotion de l'alternance	✗
Gérer la mise en œuvre du contrat de l'alternance et gérer les incitants financiers wallons	Informer, sensibiliser, orienter	✓
	Actions de formation/sensibilisation à l'alternance	✓
	Participation à des projets européens sur les thématiques de l'alternance	✓
	Animation du réseau des coaches/représentants sectoriels	✓
	Gestion des incitants financiers wallons	✓
Autres objectifs internes	Mise en place de la commission d'agrément et de médiation	✓

1. Sur base du statut indiqué dans le rapport d'activité

Source: Contrat de gestion de l'OFFA (2017-2022), Rapport d'activité (2018)

✓ Atteint
✓ En cours de finalisation
! Replanifié faute de moyens budgétaires/ humains
✗ Abandonné faute de moyens budgétaires/ humains

Les **missions de l'OFFA** dans l'accord de coopération et son contrat de gestion détaillent clairement son **rôle de pilote dans le développement** qualitatif et quantitatif de la **formation en alternance**

Le dernier **rapport d'activité de l'OFFA** démontre cependant que :

- Les **objectifs poursuivis en pratique ne relèvent que très peu du pilotage** de la formation en alternance
- Une **majorité d'objectifs liés au conseil des Gouvernements et du Collège ne sont pas atteints**, faute de moyens budgétaires ou humains
- La **majorité du travail de l'OFFA concerne des activités opérationnelles** (p. ex. information, sensibilisation, contribution au paiement des primes, création de la plateforme d'appariement…)

Plusieurs **éléments limitent les capacités de l'OFFA à exercer son rôle** de régulateur - *(voir page suivante)*

! Désaccord entre les acteurs de l'alternance quant au rôle que devrait avoir l'OFFA

F. Zoom – Le mandat, la gouvernance et les leviers d'action de l'OFFA sont-ils adaptés pour lui permettre d'être un réel moteur pour le développement de l'alternance ?

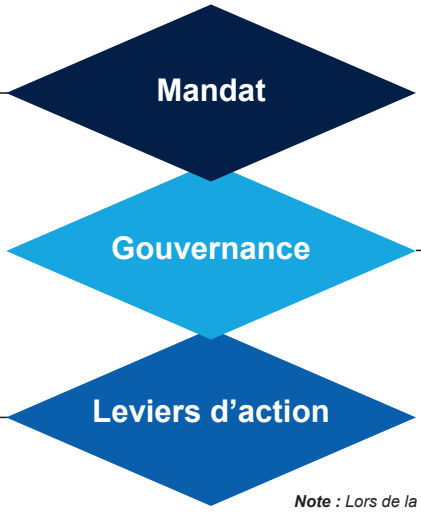
Limites du mandat

En l'absence de **vision claire** pour le développement de l'alternance, notamment en raison de politiques divergentes (et de **plan d'action concerté** pour y parvenir), l'OFFA ne dispose **pas d'un mandat suffisamment clair et ambitieux** pour mener un changement « faisant vraiment la différence »

Rapporté par certains acteurs comme commun à plusieurs organismes transversaux de coordination

Leviers d'action à disposition de l'OFFA

Quand bien même le mandat et la gouvernance seraient adaptés, l'OFFA ne possède pas actuellement les **leviers d'action (réglementaires, financiers et opérationnels)** qui lui permettraient **d'adresser les principaux freins au développement de l'alternance** identifiés dans le cadre de cet Etat des lieux



Questionnement sur la gouvernance

Dans un contexte marqué par la « **concurrence** » (implicite ou explicite) et la subsistance de « **points de tension persistants** » entre opérateurs d'alternance, la **gouvernance (consociative) de l'OFFA** est-elle suffisante pour lui permettre de jouer un **rôle moteur et « débloquer la situation »** ?

Voir page suivante

Note : *Lors de la commission délibérative du Parlement francophone bruxellois du 13 juillet 2022, une présentation de l'OFFA a été effectuée ; les retours des opérateurs mais aussi des députés et citoyens semblent indiquer de l'incertitude quant à la pertinence du statut et/ou des leviers d'action de l'OFFA*

Sources: Entretiens et focus groupes réalisés entre avril et septembre 2022 | Analyses documentaires ; Rapport issu de la commission délibérative du Parlement francophone bruxellois du 13 juillet 2022

F. Zoom – Par ailleurs, plusieurs points de douleur spécifiques par rapport au fonctionnement actuel de l'OFFA ont été rapportés par les différents acteurs

NON EXHAUSTIF

Point de douleur	Description
Périmètre d'actions ne couvrant pas le supérieur	**Périmètre limité à l'alternance pour jeunes** (CEFA, IFAPME, EFP). **Ne couvre pas l'alternance du supérieur ni l'alternance au sens large**, comme par exemple la formation alternée. Par construction, l'OFFA n'est donc pas un pilote global de l'alternance en RBC et Wallonie
Moyens limités	**Retours de l'OFFA indiquant des moyens humains et financiers ne permettant pas de réaliser l'ensemble de ses missions** : l'OFFA est investi de 15 missions *(voir page précédente)* mais avec des ressources humaines limitées (10 ETP dont 5 permanents et des détachés des 3 Gouvernements) ; à l'inverse, **d'autres acteurs n'estiment pas** qu'il y ait un **manque de moyens / que le manque de moyens est un frein** aux missions de l'OFFA
Manque de visibilité / incompréhension du rôle de l'OFFA au sein de l'écosystème	▪ **Méconnaissance de l'OFFA** et de ses missions auprès de multiples **opérateurs de formation et de nombreux employeurs** (petites, moyennes et grandes entreprises), selon les enquêtes et rencontres menées dans le cadre de cet Etat des lieux ▪ Perception de l'OFFA comme un **organisme d'encodage et de contrôle des contrats** plutôt que comme un véritable pilote de l'alternance *Rapporté par certains acteurs comme commun à plusieurs organismes transversaux/ de coordination*
Volonté de collaboration limitée par certains opérateurs	Perception de « **concurrence** » (implicite ou explicite) des opérateurs **entravant la collaboration avec l'OFFA** et compliquant davantage son rôle d'organisme **intergouvernemental,** dont : ▪ **Nombre d'échanges limité entre opérateurs de l'alternance et OFFA** ▪ **Non-volonté de/Non-transmission de données concernant les contrats d'apprentissage de la part de certains opérateurs de formation** à l'OFFA, ne permettant pas à l'OFFA de jouer son rôle de pilote de l'alternance en fournissant des données centralisées des opérateurs, p.ex. l'OFFA ne dispose toujours pas des données relatives aux contrats d'apprentissage des CEFA de la RBC 7 ans après sa création et dispose depuis peu des données de l'EFP sans que l'OFFA sache si elles sont complètes
Questionnement vis-à-vis de son autonomie	▪ **Difficulté à contacter de manière autonome certains autres acteurs clés** de l'écosystème de la formation professionnelle, p.ex. l'OFFA ne peut contacter directement le FOREM sans passer par son Ministère de tutelle ▪ Nécessité de **l'aval des 3 Ministères de tutelle pour signer des accords de collaboration** et **mettre en place des initiatives** qui relèvent directement de son rôle de pilote, notamment la signature de conventions de partenariats avec des fédérations sectorielles (p.ex., refus politique de signer une convention unique OFFA – COMEOS en 2022 qui visait à simplifier et améliorer la collaboration entre l'OFFA et COMEOS)
Incertitudes quant à la connaissance et à l'expertise pérenne de l'OFFA	▪ Retours contrastés quant au **manque de connaissance du terrain** de l'alternance par l'OFFA malgré le support d'experts et la présence de « détachés » ▪ **Discontinuité des membres de l'OFFA** due notamment au statut de détaché d'une majeure partie des membres de l'OFFA *Rapporté par certains acteurs comme commun à plusieurs organismes transversaux/ de coordination*

Sources: Entretiens et focus groupes réalisés entre avril et septembre 2022 | Politiques croisées | OFFA

Messages clés : Constats spécifiques à l'alternance

G **Implication des secteurs (employeurs et travailleurs)** :
- Dans la formation professionnelle, une implication des partenaires sociaux dans le pilotage de l'alternance concentrée sur ses « secteurs et métiers historiques »
- Absence d'implication à ce stade des représentants des travailleurs dans les instances de gestion de l'EFP
- Dans l'enseignement en alternance, sauf choix proactif de certains PO (du libre) pas de représentation des secteurs hors enseignement, à l'exception de certaines instances transversales (p.ex. OFFA, SFMQ)

H **Limitations des données**

Certaines données déjà disponibles… mais également des limitations importantes des données existantes en matière d'alternance, restreignant la portée des analyses pouvant être réalisées afin d'améliorer le pilotage de l'alternance

Voir également Sous-section ***« Constats transversaux »***

I **Répartition des compétences entre entités fédérées en matière d'alternance**

Voir *Partie VII. Chapitre 3b.* **« Organisation de l'écosystème »**

J **Pilotage de l'offre**

Pas de pilotage intégré de l'offre de formation en alternance, source d'inefficacité et d'inefficience de l'offre (1) entre opérateurs régionaux et CEFA, (2) entre CEFA eux-mêmes - Voir *Partie VII. Chapitre 3c.* **« Offres et parcours »**

G. Les partenaires sociaux des « secteurs et métiers historiques » de l'alternance sont davantage impliqués dans le pilotage des opérateurs d'alternance que d'autres secteurs, selon certains acteurs

Composition des Comité de gestion / Conseil d'administration de l'IFAPME, de l'EFP et du SFPME

Représentant syndical
FGTB, CSC, CGSLB

Organisation inter-professionnelle
UCM, UWE, UNIPSO

IFAPME

Organisation professionnelle
Secteurs de l'alimentation, construction, HoReca, coiffure, innovation technologique

+40% des apprenants en alternance à l'IFAPME sont issus de formations dans les **secteurs représentés** dans le Comité de gestion

Représentant syndical
Uniquement des syndicats d'indépendants (SNI, SDI)

Représentant politique
RBC

efp

Organisation professionnelle
P.ex. secteurs automobile, immobilier, métiers du Web, HoReCa, construction, coiffure, électricien, esthétique et bien-être

Organisation inter-professionnelle
IZEO, UCM, UNPLIB

+60% des apprenants en alternance à l'EFP sont issus de formations dans les **secteurs représentés** dans le Conseil d'Administration

sfpme

Pas de pilotage paritaire dans le conseil d'administration SFPME :

- En conséquence du positionnement du SFPME **dans la structure du Collège et de la Cocof**
- Impactant les **décisions de financement et le développement** du SFPME qui **relèvent du Ministre de la Fonction publique,** et non du Ministre de la Formation professionnelle

Messages clés (contrastés selon les acteurs interrogés)

La **représentation plus accrue de certains secteurs** est vue par certains acteurs comme un **obstacle à l'extension de l'alternance à un plus grand nombre de secteurs et métiers**

> L'alternance étant pilotée par les secteurs qui l'organisent déjà, ils n'ont aucun intérêt à la développer au–delà

Ce constat est cependant **nuancé,** en particulier pour l'**EFP**

> Au total, plus de 10 secteurs sont proposés en formation professionnelle en Belgique francophone, et quasi tous ces secteurs sont représentés dans le CA de l'EFP

Pour l'EFP, l'**absence des représentants des travailleurs dans les instances de gestion** fait l'objet de retours contrastés selon les acteurs mais est, en tout cas, une **différence par rapport à la majorité des autres instances de pilotage du système** (p.ex. Forem, SFQM, OFFA)

*Dans **l'enseignement en alternance**, sauf choix proactif de certains PO (du libre), il n'y a **pas de représentation des secteurs hors enseignement** (employeurs comme travailleurs) dans les instances de gestion (a) des opérateurs, (b) du système dans son ensemble à l'exception des instances transversales (p.ex. SFMQ, IBEFE)*

Voir *Partie VII. Chapitre 1b.* **« Employeurs, secteurs et partenaires sociaux »** & *Partie VII. Chapitre 3b.* **« Organisation de l'écosystème »**

Source: Accord de coopération cadre de l'OFFA | Site web de l'IFAPME | IFAPME (2021-22) | OFFA (pour CEFA – contrats actifs en 2021-22) | Rapport activité EFP 2019 | Site web de l'IFAPME

Messages clés : Constats spécifiques à l'alternance

G Implication des secteurs (employeurs et travailleurs) :

- Dans la formation professionnelle, une implication des partenaires sociaux dans le pilotage de l'alternance concentrée sur ses « secteurs et métiers historiques »
- Absence d'implication à ce stade des représentants des travailleurs dans les instances de gestion de l'EFP
- Dans l'enseignement en alternance, sauf choix proactif de certains PO (du libre) pas de représentation des secteurs hors enseignement, à l'exception de certaines instances transversales (p.ex. OFFA, SFMQ)

H Limitations des données

Certaines données déjà disponibles… mais également des limitations importantes des données existantes en matière d'alternance, restreignant la portée des analyses pouvant être réalisées afin d'améliorer le pilotage de l'alternance

Voir également Sous-section ***« Constats transversaux »***

I Répartition des compétences entre entités fédérées en matière d'alternance

Voir *Partie VII. Chapitre 3b.* **« Organisation de l'écosystème »**

J Pilotage de l'offre

Pas de pilotage intégré de l'offre de formation en alternance, source d'inefficacité et d'inefficience de l'offre (1) entre opérateurs régionaux et CEFA, (2) entre CEFA eux-mêmes - Voir *Partie VII. Chapitre 3c.* **« Offres et parcours »**

H : Il existe certaines limitations de données relatives à l'alternance en Wallonie et en RBC, restreignant la portée des analyses pouvant être réalisées et donc le pilotage du système

NON-EXHAUSTIF SUR BASE DES DONNEES TRANSMISES

Dimension	Opérateur/ organisme	Exemples de limitations des données
Dispo-nibilité des données par opérateur	**De manière transversale aux opérateurs**	• Données ne **permettant pas un suivi de cohorte** et/ou de parcours **après la formation** (taux d'insertion dans l'emploi et la formation ; non fiables pour l'IFAPME) - seules sont **disponibles des données d'enquêtes partielles** pour certains opérateurs
	IFAPME	• Données ne permettant pas à ce stade le **suivi des parcours d'élèves en formation** (base de données en cours de création) - impossibilité de calculer le taux de décrochage / abandon de manière précise dans le cadre du présent état des lieux • Données ne contenant **pas d'historique de la situation de l'élève avant son entrée** en formation
	efp	• Données limitées ne permettant **pas d'avoir une vue globale sur le parcours de l'apprenant** en formation
		Données disponibles pour **l'enseignement**
	CEFA	*Voir sous-section **« Constats transversaux »** sur les **données de l'enseignement***
Utilisation intégrée des données disponibles	OFFA **Base de données « intégrée » existante**	Données apprenants / élèves • **Limitées à l'IFAPME** (hors formation pour adulte) et aux CEFA wallons (transfert de données limité depuis la RBC) • Limitées aux **apprenants sous un contrat d'alternance** • Ne comprenant **que quelques variables par apprenants** : (1) la formation : le nom de la formation et un "code OFFA" correspondant, (2) la répartition géographique : le code postal de l'étudiant, le code postal de l'entreprise et le code postal du centre de formation, (3) le temps : date de début et de fin ainsi qu'une indication si le contrat est encore actif • Ne permettant **pas un suivi de cohorte et/ou de parcours** (vers, durant et après la formation) Données employeurs • Ne portant **pas sur les employeurs agréés par les CEFA en RBC** (pas/peu de transfert de données entre les organismes)
	De manière transversale aux opérateurs, à destination des organismes de pilotage	Pas de **nomenclature des « Métiers / Occupations / Secteurs »** • Commune à l'ensemble des opérateurs wallons et bruxellois, en ce compris entre opérateurs • Comparable avec les programmes de formation d'autres opérateurs en Wallonie, en RBC et à l'international
		Pas de **nomenclature des « Formations »** • Commune à l'ensemble des opérateurs • Comparable avec les programmes de formation d'autres opérateurs en Wallonie, en RBC et à l'international
		Existence d'une **nomenclature « métier / secteur » à l'OFFA** mais: • Limitée aux opérateurs couverts (cf ci-dessus) … et non-utilisée par les opérateurs eux-mêmes • Pas au même niveau de granularité que les métiers utilisés par les opérateurs
		Absence de données financières intégrées permettant un pilotage aisé des ressources (1) entre EFP et SFPME, (2) entre institut et les centres IFAPME (consolidation réalisée sur base de rapports séparés), et de manière systémique dans l'alternance en général
		Nombre limité de données disponibles publiquement par rapport à ce qui est accessible dans d'autres systèmes voisins (Allemagne, France…)

La disponibilité limitée des données et les limitations dans l'utilisation intégrée de ces données **restreignent le périmètre et la fiabilité des analyses** qui peuvent être réalisées, tant à l'échelle d'un opérateur qu'à l'échelle systémique

*Voir également sous-section **« Constats transversaux »***

Source: Sur base des données transmises par les différents opérateurs | Entretiens et focus groupes réalisés entre avril et septembre 2022

Contenu de ce chapitre

1 : Constats spécifiques à l'alternance

2 : Constats transversaux

Messages clés : Constats transversaux (1/2)

A **Eléments positifs**

Plusieurs éléments positifs relatifs au pilotage systémique de l'enseignement qualifiant et la formation professionnelle

P.ex. système en mouvement, innovant, réflexif, capacités de pilotage en amélioration

B **Pratiques et culture de pilotage**

Marge d'amélioration sur plusieurs dimensions de « **pratiques »** et de **« culture organisationnelle » du pilotage,** avec certaines pratiques et facteurs de « culture organisationnelle » limitant encore à ce stade le pilotage systémique de l'écosystème

C **Morcellement institutionnel**

Morcellement des capacités institutionnelles de pilotage systémique entre une multitude d'instances, et **l'absence d'instance transversale** permettant des analyses systémiques et un pilotage du système dans son ensemble

D **Combinaison des rôles au sein du Forem**

Combinaison, au sein du Forem, des compétences d'**office régional de l'emploi et d'opérateur de formation :**

- Perçue comme (a) un **atout pour certains,** (b) problématique et à l'origine de plusieurs **problèmes systémiques** pour d'autres
- Apparaissant comme une **singularité au niveau international**

E **Morcellement des responsabilités ministérielles**

Répartition des compétences en matière de formation professionnelle et d'enseignement qualifiant entre **6 ministres régionaux et communautaires**, sans cependant que cela apparaisse comme une exception internationale au regard de la nature fédérale de l'Etat Belge (à l'exception de la scission des rôles de tutelle entre IFAPME et autres opérateurs de formation)

F **Participation des acteurs au pilotage**

Gouvernance participative de l'écosystème, une **force du système** existant avec cependant des **opportunités potentielles d'amélioration**

- **Implication actuellement limitée des partenaires sociaux** (hors enseignement) dans la gouvernance de **l'enseignement qualifiant**
- Opportunité d'une **réaffirmation du pouvoir d'arbitrage de l'autorité régulatrice** pour « contrebalancer » certains « points de douleur » et limitations associées au mode consociatif actuel de prise de décision

Messages clés : Constats transversaux (2/2)

G **Coordination et collaboration entre enseignement et formation professionnelle**

Deux « mondes » qui, s'ils se parlent plus que par le passé, ne se connaissent et ne collaborent encore que de manière limitée

H **Répartition des compétences entre entités fédérées**

Voir section 3b. ***« Organisation de l'écosystème »***

I **Assurance qualité**

Voir section 2d. ***« Evaluation, validation & certification des acquis »***

J **Données et indicateurs**

Des avancées positives mais une sous-exploitation importante du potentiel des données et indicateurs pour améliorer le fonctionnement de l'écosystème et la qualité des formations

K **Pilotage de l'offre de formation** (incl. SFMQ, IBEFE)

Absence de réelle fonction de régie de l'offre au niveau systémique (que ce soit dans l'enseignement ou – en Wallonie – pour la formation professionnelle) et **marges d'amélioration** importantes en matière de pilotage de l'offre plus généralement - *Voir section 3c.* ***« Offre et Parcours »***

Messages clés : Constats transversaux

A **Eléments positifs**

Plusieurs éléments positifs relatifs au pilotage systémique de l'enseignement qualifiant et la formation professionnelle

P.ex. système en mouvement, innovant, réflexif, capacités de pilotage en amélioration

B **Pratiques et culture de pilotage**

Marge d'amélioration sur plusieurs dimensions de « **pratiques »** et de **« culture organisationnelle » du pilotage,** avec certaines pratiques et facteurs de « culture organisationnelle » limitant encore à ce stade le pilotage systémique de l'écosystème

C **Morcellement institutionnel**

Morcellement des capacités institutionnelles de pilotage systémique entre une multitude d'instances, et **l'absence d'instance transversale** permettant des analyses systémiques et un pilotage du système dans son ensemble

D **Combinaison des rôles au sein du Forem**

Combinaison, au sein du Forem, des compétences d'**office régional de l'emploi et d'opérateur de formation :**

- Perçue comme (a) un **atout pour certains,** (b) problématique et à l'origine de plusieurs **problèmes systémiques** pour d'autres
- Apparaissant comme une **singularité au niveau international**

E **Morcellement des responsabilités ministérielles**

Répartition des compétences en matière de formation professionnelle et d'enseignement qualifiant entre **6 ministres régionaux et communautaires**, sans cependant que cela apparaisse comme une exception internationale au regard de la nature fédérale de l'Etat Belge (à l'exception de la scission des rôles de tutelle entre IFAPME et autres opérateurs de formation)

F **Participation des acteurs au pilotage**

Gouvernance participative de l'écosystème, une **force du système** existant avec cependant des **opportunités potentielles d'amélioration**

- **Implication actuellement limitée des partenaires sociaux** (hors enseignement) dans la gouvernance de **l'enseignement qualifiant**
- Opportunité d'une **réaffirmation du pouvoir d'arbitrage de l'autorité régulatrice** pour « contrebalancer » certains « points de douleur » et limitations associées au mode consociatif actuel de prise de décision

A. Plusieurs éléments positifs relatifs au pilotage systémique de l'enseignement qualifiant et la formation professionnelle

EXEMPLES NON-EXHAUSTIFS

Un système en mouvement

Tant dans l'enseignement qualifiant que la formation professionnelle, **multiples évolutions positives récentes ou en cours**, p.ex.:

- Au **niveau de la FWB**, dans le cadre du **Pacte pour un Enseignement d'Excellence:**
  - Chantier majeur relatif à la **réforme du qualifiant**
  - Autres chantiers non spécifiques au qualifiant mais ayant un **impact direct sur les sujets abordés dans ce diagnostic** (p.ex. orientation, décrochage)
- Au **niveau régional:**
  - **Réformes et initiatives nouvelles lors de chaque législature** (dans le cadre des DPC/DPR)
  - **Plans stratégiques successifs** (Plan Formation 2020, Stratégie Go4Brussels 2030 en RBC/COCOF, Plans Marshall en Wallonie, Plan de relance post-Covid)

Un système innovant

Comme illustré à de nombreuses reprises dans le reste de cet « état des lieux », **déploiement régulier de nombreux projets innovants et initiatives pilotes**, notamment grâce aux fonds européens (FSE et Feder), p.ex. :

- Construction 2022 – **Forem**
- Formations HVA – **Bruxelles formation**
- Garantie pour une insertion durable – **IFAPME**
- Centres de Référence – **Actiris/Bruxelles Formation/VDAB**
- Projet Modernisation des Equipements pédagogiques de l'enseignement qualifiant - **FWB**
- Jonction RW - **Enseignement obligatoire**
- Formations spécialisées pour personnes en situation de handicap – **AVIQ**
- Charleroi District Créatif - **Centre universitaire Zénobe Gramme**
- …

Un système réflexif

Production régulière **d'analyses et évaluations spécifiques** ainsi que de **plans d'actions pour tenter de répondre aux problèmes rencontrés,** p.ex. :

- Rapports et analyses des **services d'études régionaux** (IWEPS, View.Brussels) et des **services d'études des opérateurs** (p.ex. Bruxelles Formation, Forem)
- Rapport d'analyses et d'évaluations des **projets pilotes européens**
- **Diagnostics croisés**
- Nombreux rapports d'analyses et de diagnostics **commandités par les pouvoirs publics auprès d'instances externes d'analyses** (p.ex. OCDE, chercheurs académiques) sur des sujets spécifiques
- **Rapports analytiques des IBEFE**
- …

Des capacités de pilotage en amélioration

Développement des instances et capacités de pilotage systémique renforçant l'appareil de pilotage de l'écosystème, p.ex. :

- Développement de l'**OQMT** et de la **DG pilotage** au niveau de l'enseignement
- Amélioration progressive des **capacités d'analyse des besoins par les agences de l'emploi** (p.ex. service d'études du Forem) et les instituts d'analyse (p.ex. View.Brussels)
- Création du **SFMQ**
- Création des **IBEFE**
- Création de **l'OFFA**
- …

Sources: Entretiens et focus groupes réalisés entre avril et septembre 2022 | Analyses documentaires des différentes entités

Messages clés : Constats transversaux

A **Eléments positifs**

Plusieurs éléments positifs relatifs au pilotage systémique de l'enseignement qualifiant et la formation professionnelle

P.ex. système en mouvement, innovant, réflexif, capacités de pilotage en amélioration

B **Pratiques et culture de pilotage**

Marge d'amélioration sur plusieurs dimensions de « **pratiques »** et de **« culture organisationnelle » du pilotage,** avec certaines pratiques et facteurs de « culture organisationnelle » limitant encore à ce stade le pilotage systémique de l'écosystème

C **Morcellement institutionnel**

Morcellement des capacités institutionnelles de pilotage systémique entre une multitude d'instances, et **l'absence d'instance transversale** permettant des analyses systémiques et un pilotage du système dans son ensemble

D **Combinaison des rôles au sein du Forem**

Combinaison, au sein du Forem, des compétences d'**office régional de l'emploi et d'opérateur de formation :**

- Perçue comme (a) un **atout pour certains,** (b) problématique et à l'origine de plusieurs **problèmes systémiques** pour d'autres
- Apparaissant comme une **singularité au niveau international**

E **Morcellement des responsabilités ministérielles**

Répartition des compétences en matière de formation professionnelle et d'enseignement qualifiant entre **6 ministres régionaux et communautaires**, sans cependant que cela apparaisse comme une exception internationale au regard de la nature fédérale de l'Etat Belge (à l'exception de la scission des rôles de tutelle entre IFAPME et autres opérateurs de formation)

F **Participation des acteurs au pilotage**

Gouvernance participative de l'écosystème, une **force du système** existant avec cependant des **opportunités potentielles d'amélioration**

- **Implication actuellement limitée des partenaires sociaux** (hors enseignement) dans la gouvernance de **l'enseignement qualifiant**
- Opportunité d'une **réaffirmation du pouvoir d'arbitrage de l'autorité régulatrice** pour « contrebalancer » certains « points de douleur » et limitations associées au mode consociatif actuel de prise de décision

B. Opportunité d'améliorer certains éléments des « pratiques » et de la « culture organisationnelle » du pilotage systémique (1/3)

Zoom page suivante

Facteur limitant	Description	Ce que nous avons entendu
Absence de consensus sur les « missions » de l'enseignement qualifiant et de la formation professionnelle	**Pas de consensus formalisé** sur les **missions de l'enseignement et de la formation professionnelle**, notamment en ce qui concerne les **publics les plus jeunes -** tensions entre : ▪ **objectifs de professionnalisation et d'insertion** dans le marché du travail à court/moyen terme ▪ **objectifs humanistes / citoyens plus globaux** ainsi que développement de capacités professionnalisantes à long terme	*L'enseignement qualifiant est encore tiraillé entre ses missions d'enseignement humaniste et citoyen et ses objectifs de formation pour l'emploi ; pour beaucoup cela est encore vu comme une opposition et cela complexifie pas mal de discussions… alors que dans les faits, il n'y a pas vraiment d'opposition : on gagnerait à clarifier cela une fois pour toute* *A l'inverse de l'enseignement qui dispose du décret Mission, il n'y a pas vraiment de définition quelque part des missions de la formation professionnelle*
Absence de consensus sur le diagnostic du système actuel et la Vision d'ensemble	Malgré l'existence d'évaluations et analyses multiples, **absence de diagnostic factuel et partagé** sur : ▪ les principales **forces et faiblesses** du système qu'il convient d'adresser en priorité ▪ la **« Vision cible » pour l'organisation** d'ensemble de l'écosystème et les **chantiers prioritaires** à mener pour y parvenir	*On fait plan après plan, mesure après mesure pour répondre à un problème constaté mais toujours sans vision d'ensemble de ce à quoi on essaie de parvenir, des grandes priorités stratégiques, de ce à quoi le système devrait ressembler dans 10-20 ans* *On a fait énormément au cours des dernières décennies mais sans jamais s'arrêter pour repenser l'ensemble et l'articulation entre toutes les pièces du puzzle*

Sources: Entretiens et focus groupes réalisés entre avril et septembre 2022

B. Zoom – Jusqu'à présent, absence de consensus entre acteurs sur l' « état des lieux » de l'alternance et plus généralement, de l'enseignement qualifiant et de la formation professionnelle

1 Compréhension morcelée de la situation actuelle

Réalités de l'écosystème appréhendées par les acteurs depuis leur propre point de vue, menant à des **compréhensions partielles des défis** du système et empêchant l'établissement de **constats transversaux** partagés par tous

*Voir Constat 3 **« Morcellement institutionnel »***

2 Absence de chiffres fiables, exhaustifs, comparables et consolidés

Limitation dans les données de pilotage disponibles ne permettant pas de réaliser un **diagnostic objectif de l'écosystème dans son ensemble**

*Voir Constat 10 **« Données et indicateurs »***

3 Absence de diagnostic transversal du système

Malgré l'existence de nombreuses analyses et diagnostics sur des sujets spécifiques, **pas de synthèse** permettant d'avoir une **vue globale des principaux défis du système dans son ensemble**

Objet du présent projet

Sources: Entretiens et focus groupes réalisés entre avril et septembre 2022

B. Opportunité d'améliorer certains éléments des « pratiques » et de la « culture organisationnelle » du pilotage systémique (2/3)

Zoom page suivante

Facteur limitant	Description	Ce que nous avons entendu
Opportunité d'une réaffirmation de la capacité d'arbitrage du pouvoir régulateur	En dehors des sujets « win win » qui sont susceptibles de recevoir l'accord de tous les acteurs, difficulté actuelle de l'autorité publique à **faire des arbitrages sur les questions impliquant des intérêts divergents entre acteurs et types** d'acteurs ainsi que de faire primer l'intérêt général et l'intérêt supérieur des apprenants sur les intérêts particuliers d'institutions ou de certaines catégories d'acteurs *Voir aussi les constats relatifs à la « Gouvernance consociative de l'écosystème »*	« *On est face à un pouvoir régulateur qui ne semble être capable que de prendre des décisions win-win entre les acteurs existants : toute décision qui implique un arbitrage entre les intérêts concurrents d'opérateurs est très difficile à prendre. Le problème c'est que, pour avancer, toutes les décisions ne peuvent pas être win-win et il faut savoir faire des choix* » « *Parfois, on est bloqué pendant des mois voire des années sur des décisions simplement car il n'y a pas d'accord entre acteurs mais que le pouvoir politique n'ose pas trancher : on ne serait sans doute pas content de toutes les décisions mais on bénéficierait tous au final d'une réaffirmation de la capacité des autorités publiques à faire des choix décisifs* »
Phénomène de « lasagne » institutionnelle	Tendance à **traiter les problèmes rencontrés par la création** de : ▪ **nouvelles entités** (vs faire évoluer / réformer les instances existantes) ▪ **nouveaux dispositifs** (vs améliorer / réorganiser les dispositifs existants) …résultant en une **multitude d'acteurs dans l'écosystème et une addition de dispositifs multiples**	« *On a créé instance sur instance à chaque fois qu'on rencontrait un problème : résultat plus personne n'y comprend rien* » « *Vous avez aujourd'hui des tas de dispositifs d'aides et d'incitants à destination des entreprises et ils changent tout le temps : on ne s'y retrouve plus. Il faudrait parfois prendre le temps de faire le ménage* » « *La réponse de base quand quelque chose ne va pas est de créer quelque chose de nouveau plutôt que de s'interroger sur comment améliorer ce qu'on a déjà* »

Sources: Entretiens et focus groupes réalisés entre avril et septembre 2022

B. Opportunité d'améliorer certains éléments des « pratiques » et de la « culture organisationnelle » du pilotage systémique (3/3)

Facteur limitant	Description	Ce que nous avons entendu
Rythme de changement jugé insuffisant *- facteur revenant particulièrement dans l'enseignement et dans les matières transversales (FWB / régions)*	Niveau de **progrès et d'adaptation jugé globalement lent**, en particulier dans l'**enseignement** et les **instances transversales** *Note 1: Pour une illustration, voir l'analyse des processus de détermination de l'offre dans le* Voir *Partie VII. Chapitre 3c.* **« Offres et parcours »** *Note 2 : Réserve – Il est normal que l'enseignement (au regard de ses missions) opère dans un horizon temporel de changement moins rapide que la formation professionnelle (au regard de ses visées d'éducation initiale « pour la vie »). Cependant, même en tenant compte de cet élément, le rythme de changement apparait lent à l'heure actuelle*	*« On a arrêté d'essayer de faire des projets avec l'enseignement : on essaie et puis on bloque car tout est compliqué et prend beaucoup de temps »* *« On peut critiquer le monde de la formation professionnelle mais il est beaucoup plus rapide à s'adapter que le monde de l'enseignement : si on prend du recul, beaucoup de choses ont changé en 10-15 ans dans la formation professionnelle. C'est nettement moins le cas dans l'enseignement »* *« L'enseignement qualifiant est en déconnection avec le rythme du monde du travail où tout y change de plus en plus vite. L'enseignement doit adopter des modes de travail plus agiles pour pouvoir s'adapter plus vite »*
Capacité limitée de changement « à l'échelle » *- facteur revenant plus spécifiquement pour la formation professionnelle*	**Difficulté à mettre à l'échelle** et à pérenniser les divers projets et initiatives pilotes ; plus généralement, questionnement de plusieurs acteurs sur la **capacité du système à « agir à la bonne échelle face aux défis rencontrés »** *Note : Ce phénomène est illustré à travers l'ensemble des sections de cet Etat des lieux - des projets pilotes y sont documentés sur des défis identifiés sans cependant qu'une mise à l'échelle existe pour la plupart d'entre eux*	*« On est en permanence dans une logique de projet-pilote mais une fois que le pilote est terminé, quand bien même c'est un succès, on n'arrive souvent pas à le généraliser »* *« On n'arrive pas à déployer les projets au bon niveau : on crée une nouvelle formation pour max. 12 personnes alors que les besoins auxquels nous devons faire face sont de plusieurs centaines de postes non-pourvus »* *« On avait mis quelque chose en place avec des budgets FSE mais quand on a plus eu le budget on a dû arrêter » (affirmation entendue – sous diverses formes – à plusieurs reprises sur différents sujets dans le cadre des activités d'Etat des lieux, p.ex. « diagnostics croisés »)*
Faiblesse des capacités pilotage de l'administration	Au niveau régional, certains acteurs soulignent que l'absence de capacité de pilotage systémique organisée au sein de l'administration implique, de facto, un pilotage systémique exercé presque exclusivement par les cabinets ministériels, impliquant (selon ces acteurs) une **difficulté à adopter une vision stable de long terme** ainsi qu'une **forte hétérogénéité dans la qualité des décisions prises** (résultant de l'hétérogénéité dans la connaissance des réalités du secteur au sein des cabinets successifs)	*« Un de nos problèmes c'est que le pilotage du système est presqu'exclusivement opéré depuis les cabinets ministériels à l'inverse d'autres pays, où l'administration joue un rôle plus important. Chez nous, une partie des membres des cabinets connaissent bien leurs sujets et une autre partie n'ont qu'une connaissance partielle, limitée ou récente du sujet. Il faudrait une instance de pilotage composée d'experts qui peuvent construire une expertise et une vision sur le long-terme »*
Gestion des transitions sociales	La capacité à gérer de manière proactive les transitions sociales liées à la **mise en œuvre de réformes structurelles** demeure par ailleurs un facteur limitant dans la capacité d'évolution systémique (en particulier de l'offre)	*« Dès qu'une réforme à des implications de transition sociale (par exemple, certains ETP en moins et certains ETP en plus à un autre endroit dans le système), on a le plus grand mal à la mettre en œuvre aujourd'hui »*

Source: Entretiens et focus groupes réalisés entre avril et septembre 2022

Messages clés : Constats transversaux

A **Eléments positifs**
Plusieurs éléments positifs relatifs au pilotage systémique de l'enseignement qualifiant et la formation professionnelle
P.ex. système en mouvement, innovant, réflexif, capacités de pilotage en amélioration

B **Pratiques et culture de pilotage**
Marge d'amélioration sur plusieurs dimensions de « **pratiques »** et de **« culture organisationnelle » du pilotage,** avec certaines pratiques et facteurs de « culture organisationnelle » limitant encore à ce stade le pilotage systémique de l'écosystème

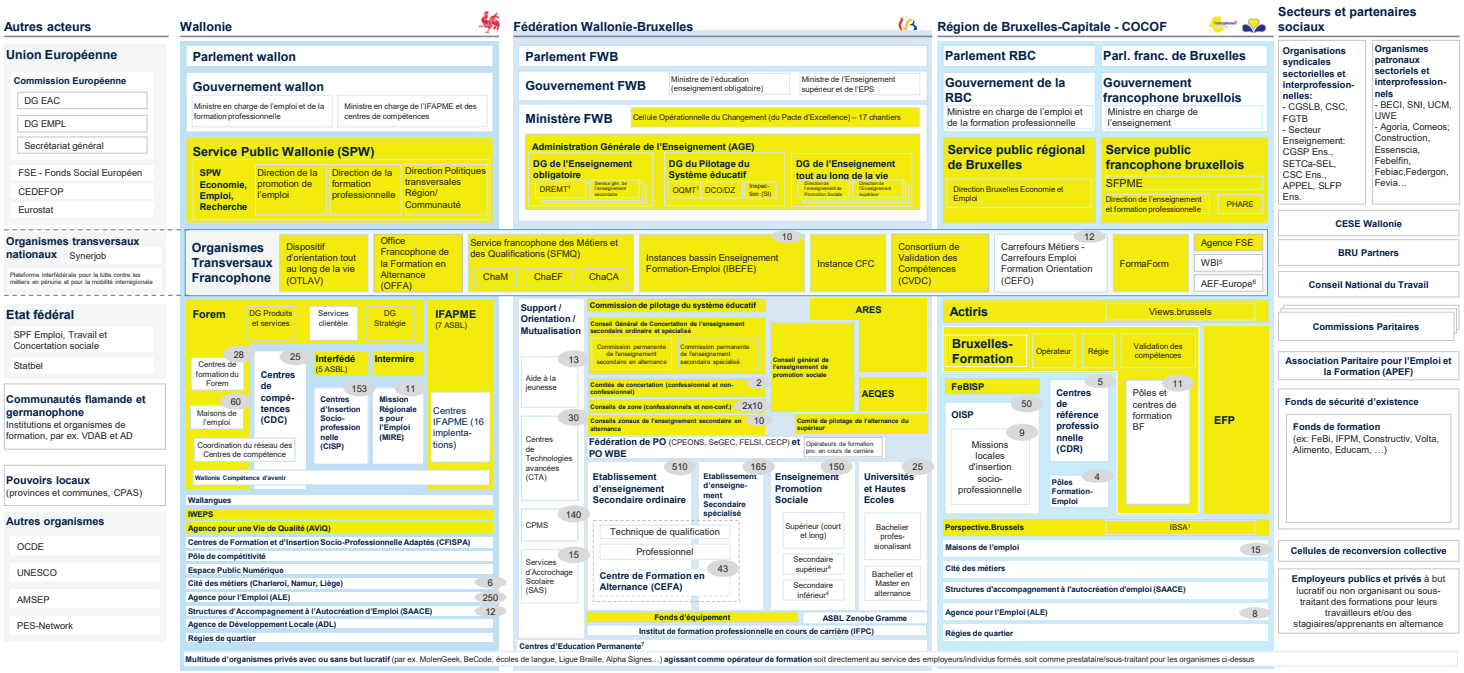
C **Morcellement institutionnel**
Morcellement des capacités institutionnelles de pilotage systémique entre une multitude d'instances, et **l'absence d'instance transversale** permettant des analyses systémiques et un pilotage du système dans son ensemble

D **Combinaison des rôles au sein du Forem**
Combinaison, au sein du Forem, des compétences d'**office régional de l'emploi et d'opérateur de formation :**
- Perçue comme (a) un **atout pour certains,** (b) problématique et à l'origine de plusieurs **problèmes systémiques** pour d'autres
- Apparaissant comme une **singularité au niveau international**

E **Morcellement des responsabilités ministérielles**
Répartition des compétences en matière de formation professionnelle et d'enseignement qualifiant entre **6 ministres régionaux et communautaires**, sans cependant que cela apparaisse comme une exception internationale au regard de la nature fédérale de l'Etat Belge (à l'exception de la scission des rôles de tutelle entre IFAPME et autres opérateurs de formation)

F **Participation des acteurs au pilotage**
Gouvernance participative de l'écosystème, une **force du système** existant avec cependant des **opportunités potentielles d'amélioration**
- **Implication actuellement limitée des partenaires sociaux** (hors enseignement) dans la gouvernance de **l'enseignement qualifiant**
- Opportunité d'une **réaffirmation du pouvoir d'arbitrage de l'autorité régulatrice** pour « contrebalancer » certains « points de douleur » et limitations associées au mode consociatif actuel de prise de décision

C. Au-delà des instances de décision politique au sens strict, les compétences d'analyse et de pilotage sont morcelées entre de nombreuses institutions – Illustration



1. DG: Direction générale / DREMT: Direction des relations Ecole monde du travail / IBSA: Institut Bruxellois de Statistique et d'Analyse / OQMT: Observatoire du qualifiant, des métiers et des technologies et secondaire | 2. Autres acteurs comme le service de Fonds d'équipements, Service général de l'Inspection (SI), la Direction de l'Enseig. de Promotion Sociale, | 3. Inc. formation en entreprise, pouvoir régulatoire sur, financement de, support à ou orientation vers l'alternance | 4.Alternance possible légalement mais non organisée actuellement | 5. Wallonie-Bruxelles International | 6. Agence francophone pour l'Education et la Formation tout au long de la vie | 7. Lesquels sont sous la tutelle de la/le Ministre en charge de la Culture et du service de l'éducation permanente de la AG de la Culture (non repris dans le graphe)

Source: Portails officiels des différents acteurs

C. Le morcellement des capacités institutionnelles accompagné de l'absence d'instance transversale du système dans son ensemble constitue un obstacle au pilotage systémique

Le morcellement des compétences de pilotage est associée à plusieurs conséquences négatives …

Morcellement des tâches de pilotage systémique entre une **multitude d'instances à pouvoir localisé**, et qui a pour conséquences de :

- Limiter la **capacité d'action et la qualité du travail** réalisé

> « Certaines thématiques - comme p.ex. observatoire de l'évolution des métiers et pilotage de l'offre de formation - sont des matières complexes qui nécessitent des ressources humaines de qualité : aujourd'hui cette expertise est répartie dans différents organismes qui in fine ont chacun une taille sous-critique et qui n'arrivent donc pas à des centres d'excellence capables d'informer les décisions publiques… »

- Rendre la **prise de décision lourde et chronophage** pour les acteurs

> « On s'épuise en réunions où on discute partout de la même chose : non seulement c'est inefficace mais au bout d'un moment, c'est décourageant »

- Introduire certaines **incohérences / redondances** dans le pilotage systémique

> « On passe notre temps dans les réunions de dizaines d'instances de pilotage différentes où on discute plus ou moins des mêmes sujets avec plus ou moins les mêmes personnes mais où aucune instance n'a vraiment les leviers d'action et où on arrive à des conclusions parfois différentes en fonction des rapports de force et des institutions représentées dans chaque organe »
>
> « Beaucoup de ces organismes sont en fait des patchs / rustines qui empiètent les uns sur les autres »

… avec une absence d'instance transversale de pilotage et d'analyse du système dans son ensemble

Dans un contexte d'organisation morcelée, **l'absence d'instance transversale capable de jouer le rôle de « cerveau systémique » de l'écosystème** ne permet pas de :

- Elaborer un **diagnostic continu des forces et faiblesses**
- **Evaluer les politiques et dispositifs** mis en place

> « On agit sur les problèmes par le petit bout de la lorgnette »

- **Prioriser les défis à relever**

> « Chacun agit en fonction de ses propres problèmes et priorités avec une vision partielle de la réalité »

- **Superviser la mise en œuvre intégrée** du changement

> « Le problème au final c'est qu'il n'y a personne qui est en charge / se sent en charge d'assurer la cohérence du système dans son ensemble »

- Définir une **Vision et un plan d'action** à moyen et long terme pour le système dans son ensemble

> « Si l'enseignement et la formation professionnelle était un orchestre, on pourrait dire que chaque acteur joue relativement bien séparément, mais pas ensemble et à l'unisson car il manque une partition commune (une vision) et un chef d'orchestre (instance gouvernante) permettant de diriger les joueurs et d'harmoniser les pratiques »

Cette complexité est en grande partie « normale » et « justifiée » au regard de (a) la **séparation des compétences** entre entités fédérées, (b) les **besoins de coordination** entre ces entités fédérées, (c) la **complexité nécessaire** de tout système organisationnel de cette taille. Cependant, même en tenant compte de ces éléments, **le morcellement actuel des compétences de pilotage apparaît, pour de nombreux acteurs interrogés, excessif et contreproductif**

Source: Entretiens et focus groupes réalisés entre avril et septembre 2022

C. Plusieurs pays ont mis en place des régulateurs transversaux – Exemple : le BIBB en Allemagne (1/2)

Nécessité d'instances de recherche et de pilotage

L'élaboration de **politiques cohérentes et innovantes en matière d'enseignement et de formation professionnelle dépend de différents facteurs**, dont la capacité à analyser, comparer, effectuer des recherches et mener des évaluations sur les politiques et les réformes mises en place

Afin de résoudre ce problème, de nombreux pays ont créé des **centres de recherche et de pilotage dédiés**, dont la fonction est de mener des **analyses sur les questions d'enseignement et de formation professionnelle**

On retrouve notamment :

- Le BIBB (« Bundesinstitut für Berufsbildung ») – ***voir ci-contre***
- Le KRIVET (« Korea Research Institute for Vocational Education and Training »)
- Le NCVER (« National Centre for Vocational Education Research »)
- Le OIBF (Osterreichisches Instiut fur Berufsbildungsforchung »)
- Le SFUVET (« Swiss Federal University for Vocational Education and Training »)

Détails sur le fonctionnement du BIBB

Caractéristiques et tâches du « Conseil » du BIBB

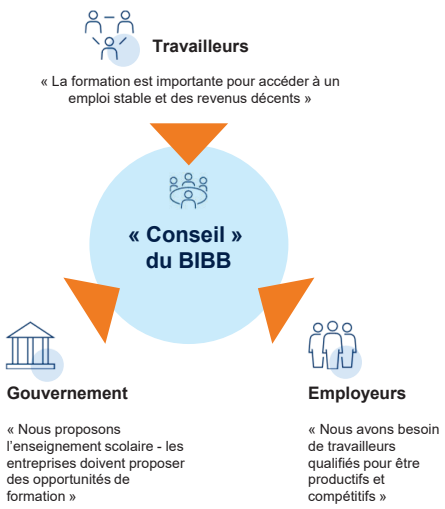
Caractéristiques

- Les **organisations patronales, les syndicats, le gouvernement fédéral et les autorités locales** sont chacun **représentés à parts égales** dans le "Conseil" de l'Institut fédéral de l'enseignement professionnel (BIBB)
- Les **représentants** sont affectés au BIBB pour un **maximum de 4 ans**
- Les représentants travaillent à **titre honorifique (non rémunéré)**
- Les **décisions sont prises sur base de consensus**

Tâches opérationnelles concrètes

- **Conseille le gouvernement** sur l'enseignement et la formation professionnelle
- Émet des recommandations pour la **mise en pratique du cadre légal** (p.ex., concernant la mise en œuvre cohérente de la loi allemande sur la formation professionnelle)
- **Publie des déclarations sur les réglementations** en matière d'enseignement et de formation professionnelle (par exemple sur les normes de formation en entreprise) et sur les politiques du gouvernement
- Décide de **certaines orientations du BIBB** (par exemple le budget, la recherche)

Schéma du mécanisme de concertation en Allemagne par le biais du « Conseil » du BIBB



Impact du BIBB

Lieu de concertation permettant **l'articulation de la position commune des acteurs** de l'enseignement et de la formation professionnelle

Mécanisme central de **coordination politique nationale** de la formation professionnelle ("parlement de l'enseignement et la formation professionnelle")

Mécanisme par lequel les **parties prenantes pilotent conjointement le système** d'enseignement qualifiant et de formation professionnelle

Source: The engine of Dual VET: Cooperation between stakeholders from business, government and society (GOVET, 2019)

C. Plusieurs pays ont mis en place des régulateurs transversaux – Exemple : le BIBB en Allemagne (2/2)

Institut fédéral pour l'enseignement et la formation professionnels : instance centrale dans laquelle les acteurs participant à la gouvernance **dirigent conjointement le système d'éducation et de formation professionnelle**

(Zoom page suivante)

Missions du BIBB[1]

Principaux organismes / acteurs de pilotage

✓ Possède le mandat pour réaliser l'objectif — ✓ Possède en partie le mandat pour réaliser l'objectif, mais de manière incomplète — ✗ Ne possède pas le mandat pour réaliser l'objectif

		Organismes transversaux					Acteurs régionaux/ communautaires
		Service francophone des Métiers et des Qualifications (SFMQ)	Instances bassin Enseignement Formation-Emploi (IBEFE)	Consortium de Validation des Compétences (CVDC)	Instance CFC	Office Francophone de la Formation en Alternance (OFFA)	
Travail juridique	**Développer, élaborer et mettre à jour les règles et politiques** relatives aux qualifications professionnelles	✓	✗	✗	✗	✗	*N'ont pas la position systémique pour jouer un rôle de chef d'orchestre transversal*
Conseil et soutien à la décision politique	**Soutenir et conseiller le gouvernement fédéral** et mettre son expertise à la disposition des membres du parlement fédéral allemand et des parlements régionaux	✗	✓ *Missions d'avis et de recherche*	✗	✗	✓ *Remettre des avis et proposer aux Gouvernements toute mesure utile au développement de la formation en alternance*	
Recherche	**Utiliser ses recherches pour examiner les évolutions et les structures** de la formation professionnelle	✗	✓ *Missions d'avis et de recherche*	✗	✗	✓ *Procéder à un examen quantitatif et qualitatif permanent de la situation de la formation en alternance*	
Suivi et évaluation comparative au niveau international	**Suivre et examiner l'enseignement et la formation** professionnels au niveau européen et international	✗	✓ *Missions d'avis et de recherche*	✗	✗	✗	
Expérimentation et mise en œuvre de concepts nouveaux	**Financer des concepts nouveaux d'éducation et de formation** et les préparer pour le transfert dans la pratique	✗	✓ *Via les pôles de synergie*	✗	✗	✗	

En Allemagne, les **compétences d'analyse et de pilotage sont concentrées au sein du BIBB** qui joue le rôle de **pilote central** du système

En Wallonie et en RBC, ces compétences :

- Soit ne **font pas l'objet d'un mandat confié à une organisation ou font l'objet d'un mandat défini de manière incomplète**
- Soit sont morcelées entre **plusieurs organismes transversaux participant au pilotage systémique**

1. Institut fédéral de la formation professionnelle (BIBB)

Source : Portail officiel de l'Institut fédéral de la formation professionnelle (BIBB) | publication BIBB : «Information on BIBB» (2020) | The engine of Dual VET: Cooperation between stakeholders from business, government and society (GOVET, 2019) | Analyses documentaires des instances transversales en Belgique

Messages clés : Constats transversaux

A **Eléments positifs**

Plusieurs éléments positifs relatifs au pilotage systémique de l'enseignement qualifiant et la formation professionnelle

P.ex. système en mouvement, innovant, réflexif, capacités de pilotage en amélioration

B **Pratiques et culture de pilotage**

Marge d'amélioration sur plusieurs dimensions de « **pratiques »** et de **« culture organisationnelle » du pilotage,** avec certaines pratiques et facteurs de « culture organisationnelle » limitant encore à ce stade le pilotage systémique de l'écosystème

C **Morcellement institutionnel**

Morcellement des capacités institutionnelles de pilotage systémique entre une multitude d'instances, et **l'absence d'instance transversale** permettant des analyses systémiques et un pilotage du système dans son ensemble

D **Combinaison des rôles au sein du Forem**

Combinaison, au sein du Forem, des compétences d'**office régional de l'emploi et d'opérateur de formation :**

- Perçue comme (a) un **atout pour certains,** (b) problématique et à l'origine de plusieurs **problèmes systémiques** pour d'autres
- Apparaissant comme une **singularité au niveau international**

E **Morcellement des responsabilités ministérielles**

Répartition des compétences en matière de formation professionnelle et d'enseignement qualifiant entre **6 ministres régionaux et communautaires**, sans cependant que cela apparaisse comme une exception internationale au regard de la nature fédérale de l'Etat Belge (à l'exception de la scission des rôles de tutelle entre IFAPME et autres opérateurs de formation)

F **Participation des acteurs au pilotage**

Gouvernance participative de l'écosystème, une **force du système** existant avec cependant des **opportunités potentielles d'amélioration**

- **Implication actuellement limitée des partenaires sociaux** (hors enseignement) dans la gouvernance de **l'enseignement qualifiant**
- Opportunité d'une **réaffirmation du pouvoir d'arbitrage de l'autorité régulatrice** pour « contrebalancer » certains « points de douleur » et limitations associées au mode consociatif actuel de prise de décision

D. La combinaison, au sein du Forem, de plusieurs rôles est un atout pour certains, problématique et à l'origine de plusieurs problèmes systémiques pour d'autres

NON-EXHAUSTIF

Aujourd'hui, le Forem cumule plusieurs rôles

En Wallonie, au sein du Forem

A **Rôle traditionnel d'office régional de l'emploi**

- Gérer et administrer l'assurance-chômage pour les chercheurs d'emploi
- Accompagner et placer les chercheurs d'emploi dans l'emploi / la formation
- Analyser et informer sur le marché du travail

B **Rôle d'opérateur systémique de formation professionnelle**

Organiser et délivrer une partie importante des formations professionnelles à destination des demandeurs d'emploi et des travailleurs sur le territoire wallon

A noter qu'aujourd'hui, à l'inverse de Bruxelles Formation, le Forem n'a pas les compétences de régie (régulateur) de l'offre de formation

En RBC

actiris .brussels

BRUXELLES FORMATION

BRUXELLES FORMATION

Ce cumul est perçu, par certains, comme un atout

Economie d'échelle : mutualisation de services partagés, gain en professionnalisme et économie d'échelle liée à la combinaison des activités dans une organisation de plus grande taille

Synergies opérationnelles : meilleure capacité à intégrer les activités de formation et d'accompagnement au bénéfice de la qualité et de l'efficacité globale du service

Expertise pour le rôle d'orientation vers la formation : bénéfice pour les activités d'orientation des demandeurs d'emploi vers la formation (dans la mesure où en tant qu'opérateur de formation, le Forem est mieux à même d'apprécier « ce qui fonctionne » pour les demandeurs d'emploi qu'il oriente)

Cependant, pour une partie importante des autres acteurs, cette combinaison est perçue comme la cause racine de plusieurs problèmes structurels de l'écosystème de formation

Biais d'orientation et pénurie d'apprenants pour les autres opérateurs (p.ex. IFAPME, MIRE, Enseignement de Promotion Sociale)

> *« Le Forem, comme tout le monde, a intérêt à garder les apprenants dans ses formations plutôt qu'à les envoyer chez d'autres opérateurs, quand bien même cela serait le mieux pour la personne accompagnée »*
>
> *« Il ne faut pas s'étonner que l'alternance ne décolle pas : le Forem n'a pas vraiment intérêt à envoyer plus d'apprenants à l'IFAPME ou dans les CEFA »*

Sous-développement des capacités de pilotage

> *« Théoriquement, le Forem serait l'acteur naturel pour exercer le rôle de régie de la formation professionnelle. Cependant, comme il n'est pas perçu comme un acteur impartial, personne ne veut lui confier ce rôle. Résultat : on ne lui donne pas les leviers et on se retrouve dans un système sans pilote »*

Morcellement des capacités de pilotage

> *« Une des raisons pour lesquelles on a créé pleins de « machins » indépendants pour piloter le système, c'est en partie parce que les acteurs ne font pas confiance au Forem qui est perçu comme impérialiste »*

Il est à noter que certains éléments structurels favorisent une sous-efficience du système et ne sont pas mentionnés ici, comme la multiplicité des opérateurs (voir *Partie VII. Chapitre 3a.* **« Régulation et pilotage systémique »** les modalités de financement (Voir *Partie VII. Chapitre 3d.* **« Financement »** ou les concurrences de périmètres (voir *Partie V.* **« Diagnostic des facteurs d'output et de résultat »**

Source: Entretiens et focus groupes réalisés entre avril et septembre 2022 | Site web du Forem

forem

Situation perçue comme **problématique** par certains acteurs :

- Combinaison, au sein du Forem, des **compétences d'office régional de l'emploi et d'opérateur de formation**
- **Manque de confiance** au sein des acteurs de l'écosystème dans la **capacité du Forem à combiner ces rôles de manière impartiale**

Inversement, le **Forem considère la combinaison de ces fonctions comme un atout** pour lui permettre de réaliser au mieux ses missions

On observe une situation parallèle mais différente en RBC, où **Bruxelles Formation combine les rôles d'opérateurs et de régie** ce qui inclut le rôle d'orientation des demandeurs d'emploi vers les opérateurs de formation

D. Ce cumul des rôles apparaît singulier au niveau international (1/2) : en Europe, les agences de l'emploi ne jouent que rarement ou partiellement (dans des cas bien précis) un rôle d'organisme de formation pour apprenants et pour demandeurs d'emploi

NON-EXHAUSTIF

Stipulé clairement comme une mission | Partiellement ou non-compris dans les missions, mais de manière incomplète dans les réalisations | Non-compris ni dans les missions, ni dans les réalisations

Détaillé sur la page suivante

Principales agences de l'emploi

Rôles et missions	Bundesagentur fur Arbeit	Pôle-Emploi	Arbeitsmarktservice (AMS)	KEHA-Centre (TE Services)	Travail.Swiss	SEPE[1]	Forem	Actiris	VDAB
A – **Administration de l'assurance-chômage** - Gérer et administrer l'assurance-chômage à destination des demandeurs d'emploi	✓	✓	✓	✓ (Via Kela (Institution de sécurité sociale))	✓	✓	✓ (Effectué en collaboration avec l'ONSS et l'ONEM)	✓ (Effectué en collaboration avec l'ONSS et l'ONEM)	✓ (Effectué en collaboration avec l'ONSS et l'ONEM)
Accompagnement et placement en formation et en entreprise des chercheurs d'emploi - Garantir un recrutement et un placement efficaces en formation ou en entreprise	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Informations sur le marché du travail - Recueillir et analyser des informations sur le marché du travail, et les mettre à disposition du public	✓	✗	✓	✓	✓	✓	✓ (En collaboration avec l'IWEPS)	✓ (En collaboration avec Views.Brussels (OBEF))	✓
B C **Rôles dans la formation** Incluent (i) le financement des formations, (ii) le rôle de régie de formation et (iii) le rôle d'opérateur de formation (*détaillé page suivante*)	✗	✓ (Lancement de formations à distance)	✓ (Programmes spécifiques pour publics ciblés (p.ex. Fit Program))	✗	✗	✓ (Services limités aux villes autonomes de Ceuta et Melilla)	✓ (Rôles précis détaillés sur la page suivante (par ex. Forem est opérateur mais n'a pas le rôle de régie))	✗	✓

Bruxelles Formation complète le rôle d'Actiris pour ce qui relève de la formation *(voir page suivante)*

1. Servicio Público de Empleo Estatal

Source: Bundesagentur fur Arbeit (Rapport annuel, 2021) | Pôle-Emploi (Rapport annuel, 2020) | Arbeitsmarktservice Austria (Rapport annuel, 2021) | Travail.Swiss (Rapport annuel, 2021) | Site officiel de JobMarket Finland | Site officiel de Kela | Forem (rapport annuel, 2020) | Bruxelles Formation (Contrat de gestion, 2017-2022) | Actiris (Rapport d'activité, 2020) | SEPE (Servicio Publico de Empleo Estatal, Espagne) (contrat de gestion, 2021-2024)

Les principales agences de l'emploi en Europe **ne combinent pas** (ou peu) **les rôles inhérents à leur fonction** (placement en formation et entreprise, informations sur le monde du travail, administration de l'assurance chômage) **et les rôles liés à la formation des apprenants**

Contrairement à **Actiris** où la **scission entre office régional de l'emploi et formation** est similaire aux autres exemples internationaux, le **Forem** (tout comme le VDAB) **combine les rôles d'office régional de l'emploi et des rôles liés à la formation**

Les **agences qui réalisent partiellement des rôles liés a la formation** (Pôle-Emploi en France, AMS en Autriche et SEPE en Espagne) **le font pour des cas bien précis** (p. ex. pour certains publics ciblés, ou dans des villes autonomes)

D. Ce cumul des rôles apparaît singulier au niveau international (2/2) : les rôles d'opérateurs et de régisseurs de formation ne sont généralement pas exercés par les mêmes entités

NON-EXHAUSTIF

Stipulé clairement comme une mission | Partiellement ou de manière incomplète dans les missions ou dans la réalisation | Non-compris ni dans les missions, ni dans les réalisations

Principaux organismes d'enseignement qualifiant et de formation professionnelle

Rôles dans la formation	Etablissement qualifiant à temps plein ou partiel	Centre d'éducation pour adultes (p. ex. VHS[1])	Etablissement d'enseignement secondaire[2]	forem	BRUXELLES FORMATION
Financement des formations – Signature des contrats d'opération et allocation des budgets entre opérateurs de formation	✗	✗ (Les centres sont financés par différentes sources (publiques et privées) et ne subventionnent pas d'autres opérateurs)	✗	✓ (Pour une partie seulement des formations non-délivrées en interne)	✓ (Pour une partie seulement des formations non-délivrées en interne)
Régie de formation – Définition, planification, et répartition des formations entre opérateurs de formation	✗	✗ (Les centres sont financés par différentes sources (publiques et privées) et ne subventionnent pas d'autres opérateurs)	✗ (Rôle réalisé de manière complémentaire par le SFMQ, les IBEFE et le Conseil Général de Concertation de l'enseignement secondaire)	✗	✓
Opérateur de formation - Proposer et fournir des formations et du coaching	✓	✓	✓	✓	✓

Seuls les **principaux organismes de formation sont repris** afin de schématiser leur rôle dans la formation - une situation analogue et similaire se présenterait pour les autres organismes (notamment dans le cas des organismes privés ou financés seulement partiellement via des fonds publics)

1. Pour les sections qualifiantes et professionnelles
2. Volkshochschul est le plus grand organisme de formation pour adultes regroupant 900 centres de formations à travers l'Allemagne

Source: Forem (Contrat de gestion, 2017-2022) | Bruxelles Formation (Contrat de gestion, 2017-2022) | Public Financing or Popular Adult Learning and Education (DVV International, 2021)

Le Forem **cumule des rôles stratégiques dans la formation**, en s'occupant à la fois de l'orientation des demandeurs d'emplois (cf. page précédente) du financement des formations et du rôle d'opérateur

Cette combinaison apparaît cependant **singulière au niveau international et** est pointée par d'autres acteurs comme étant à l'origine de **biais d'orientation et de décision**

Messages clés : Constats transversaux

A **Eléments positifs**

Plusieurs éléments positifs relatifs au pilotage systémique de l'enseignement qualifiant et la formation professionnelle

P.ex. système en mouvement, innovant, réflexif, capacités de pilotage en amélioration

B **Pratiques et culture de pilotage**

Marge d'amélioration sur plusieurs dimensions de « **pratiques** » et de **« culture organisationnelle » du pilotage,** avec certaines pratiques et facteurs de « culture organisationnelle » limitant encore à ce stade le pilotage systémique de l'écosystème

C **Morcellement institutionnel**

Morcellement des capacités institutionnelles de pilotage systémique entre une multitude d'instances, et **l'absence d'instance transversale** permettant des analyses systémiques et un pilotage du système dans son ensemble

D **Combinaison des rôles au sein du Forem**

Combinaison, au sein du Forem, des compétences d'**office régional de l'emploi et d'opérateur de formation :**

- Perçue comme (a) un **atout pour certains,** (b) problématique et à l'origine de plusieurs **problèmes systémiques** pour d'autres
- Apparaissant comme une **singularité au niveau international**

E **Morcellement des responsabilités ministérielles**

Répartition des compétences en matière de formation professionnelle et d'enseignement qualifiant entre **6 ministres régionaux et communautaires**, sans cependant que cela apparaisse comme une exception internationale au regard de la nature fédérale de l'Etat Belge (à l'exception de la scission des rôles de tutelle entre IFAPME et autres opérateurs de formation)

F **Participation des acteurs au pilotage**

Gouvernance participative de l'écosystème, une **force du système** existant avec cependant des **opportunités potentielles d'amélioration**

- **Implication actuellement limitée des partenaires sociaux** (hors enseignement) dans la gouvernance de **l'enseignement qualifiant**
- Opportunité d'une **réaffirmation du pouvoir d'arbitrage de l'autorité régulatrice** pour « contrebalancer » certains « points de douleur » et limitations associées au mode consociatif actuel de prise de décision

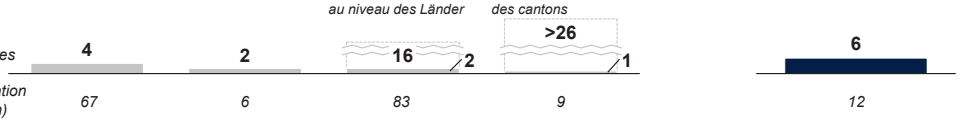
E. Répartition des compétences en matière de formation professionnelle et d'enseignement qualifiant entre 6 ministres régionaux et communautaires, sans cependant que cela apparaisse comme une exception internationale *(sauf pour la scission entre Forem & IFAPME)*

Vue d'ensemble des ministres liés à l'enseignement et à la formation professionnelle en Belgique et en Europe

NON-EXHAUSTIF

Ministres liés à l'enseignement et la formation professionnelle

France	Finlande	Allemagne	Suisse	Belgique francophone
Ministre de l'Education Nationale et de la Jeunesse Ministre de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation Ministre de l'Economie et des Finances Ministre du travail	Ministre de l'Education et de la Culture Ministre du Travail (par l'intermédiaire des centres de développement économique, des transports et de l'environnement)	Ministre fédéral de l'Education et de la Recherche Ministre fédéral de l'Economie et de l'Energie (en partie pour la formation professionnelle) Kultusminister-konferenz (Länder) – Assemblée des ministres de l'Education des États allemands	Chef du Département fédéral de l'Economie, de la Formation et de la Recherche Conseillers d'état à la direction de la Formation / Instruction publique / Education au niveau de chaque canton	Ministre de l'Education Ministre de l'Enseignement supérieur, de l'Enseignement de la Promotion sociale (…) Ministre de l'IFAPME et des Centres de Compétence (…) Ministre de l'Emploi et de la Formation (…) Ministre, membre du collège, chargé de la Formation professionnelle, Ministre du gouvernement de la Région de Bruxelles-Capitale, chargé de l'Emploi et de la Formation professionnelle (…) Ministre chargé de la politique de l'Enseignement, des Crèches, de la Culture, du Handicap et des Affaires étudiantes



Source: Portail officiel du « Comité Européen des Régions » sur la division des pouvoirs (section allemande, française, finlandaise, belge) | Portail de la Confédération suisse | World Bank

Les retours des acteurs mentionnent souvent le **nombre de ministres compétents comme une source de complexité et de lourdeur** du système

La **comparaison internationale** indique cependant que:

- La **responsabilité de l'enseignement** (obligatoire et supérieur) **et de la formation professionnelle pour adultes est généralement scindée** entre différents ministères (éducation vs emploi / travail / économie / formation)
- Il n'est pas rare que **l'enseignement supérieur soit géré par un ministère différent de l'enseignement obligatoire** (p.ex. France)
- Dans les pays où la formation / enseignement relève de compétences fédérées, les **compétences sont aussi scindées en autant de « ministres » qu'il y a d'entités fédérées** (p.ex. Allemagne)

La seule source de complexité particulière à ce niveau aujourd'hui semble dès lors être la **scission en Wallonie entre la Tutelle sur l'IFAPME et le reste de la formation professionnelle** et de la politique de l'emploi

*Pour le reste, voir les constats quant à la répartition des compétences entre entités fédérées dans la section 3b **« Organisation de l'écosystème »***

Messages clés : Constats transversaux

A **Eléments positifs**

Plusieurs éléments positifs relatifs au pilotage systémique de l'enseignement qualifiant et la formation professionnelle

P.ex. système en mouvement, innovant, réflexif, capacités de pilotage en amélioration

B **Pratiques et culture de pilotage**

Marge d'amélioration sur plusieurs dimensions de « **pratiques** » et de **« culture organisationnelle » du pilotage,** avec certaines pratiques et facteurs de « culture organisationnelle » limitant encore à ce stade le pilotage systémique de l'écosystème

C **Morcellement institutionnel**

Morcellement des capacités institutionnelles de pilotage systémique entre une multitude d'instances, et **l'absence d'instance transversale** permettant des analyses systémiques et un pilotage du système dans son ensemble

D **Combinaison des rôles au sein du Forem**

Combinaison, au sein du Forem, des compétences d'**office régional de l'emploi et d'opérateur de formation :**

- Perçue comme (a) un **atout pour certains,** (b) problématique et à l'origine de plusieurs **problèmes systémiques** pour d'autres
- Apparaissant comme une **singularité au niveau international**

E **Morcellement des responsabilités ministérielles**

Répartition des compétences en matière de formation professionnelle et d'enseignement qualifiant entre **6 ministres régionaux et communautaires**, sans cependant que cela apparaisse comme une exception internationale au regard de la nature fédérale de l'Etat Belge (à l'exception de la scission des rôles de tutelle entre IFAPME et autres opérateurs de formation)

F **Participation des acteurs au pilotage**

Gouvernance participative de l'écosystème, une **force du système** existant avec cependant des **opportunités potentielles d'amélioration**

- **Implication actuellement limitée des partenaires sociaux** (hors enseignement) dans la gouvernance de **l'enseignement qualifiant**
- Opportunité d'une **réaffirmation du pouvoir d'arbitrage de l'autorité régulatrice** pour « contrebalancer » certains « points de douleur » et limitations associées au mode consociatif actuel de prise de décision

F. La gouvernance de l'écosystème de formation professionnelle et de l'enseignement qualifiant est déjà largement consociative

NON-EXHAUSTIF

Gouvernance de l'écosystème

Enseignement

Large implication des acteurs « de l'enseignement » (pouvoirs organisateurs, syndicats, parents / élèves, administrations) à différents niveaux, p.ex. :

- Copilotage du Pacte pour un Enseignement d'Excellence
- Concertations dans le cadre de l'adoption de réforme décrétale
- Organes consultatifs / de décisions au niveau central et local, p.ex. :
  - Commission de pilotage
  - Conseil général de concertation pour l'enseignement secondaire ordinaire et spécialisé
  - Conseil général de l'enseignement de promotion sociale
  - Comités de concertation (confessionnel / non-confessionnel)
  - Conseils de zone concernée (confessionnel / non-confessionnel)
  - Conseil zonal de l'enseignement secondaire en alternance (CZA)
- …

Formation professionnelle

Implication des acteurs de la formation professionnelle et des partenaires sociaux à différents niveaux, p.ex. :

- Concertations dans le cadre de l'adoption de réformes décrétales
- Conseils économiques et sociaux: CESE en Wallonie, Brupartners en RBC
- Implication des partenaires sociaux dans les organes de gouvernance des opérateurs de formation et d'insertion socio-professionnelle, p.ex. :

Instances transversales

Implication des acteurs de l'enseignement, de la formation professionnelle et des partenaires sociaux / secteurs dans les organes de décision, p.ex. :

Voir pages suivantes

Source : Portails officiels des différents acteurs | Entretiens et focus groupes réalisés entre avril et septembre 2022

F. La gouvernance participative de l'écosystème est une force du système existant avec cependant des opportunités potentielles d'amélioration

Détails pages suivantes

La gouvernance consociative et participative de l'écosystème constitue déjà une force de l'écosystème

« Une des forces de notre système est qu'on a réussi à largement impliquer les acteurs dans la prise de décision »

« Le succès du Pacte pour un Enseignement d'Excellence, c'est qu'il a été construit par les acteurs »

« Il n'y a pas d'autre solution pour avancer : si vous n'avez pas les acteurs avec vous, rien ne se passe »

« C'est parfois lourd mais c'est nettement mieux que l'alternative où on n'implique pas les acteurs »

… avec cependant des opportunités potentielles d'amélioration

Point de douleur	Description / Citation
Implication limitée des partenaires sociaux dans **le pilotage de l'enseignement qualifiant**	**Enseignement** : participation limitée des partenaires sociaux (à l'exception des IBEFE) **Formation professionnelle** : participation des partenaires sociaux déjà avancée quoiqu'encore en deçà de ce qui se pratique dans d'autres systèmes
Manque de confiance entre opérateurs de formation dû à la concurrence de périmètre / financement, complexifiant la prise de décisions	« Les choses se sont fortement améliorées depuis qu'on se parle régulièrement dans diverses instances, mais entre certaines institutions cela demeure extrêmement compliqué car elles se pensent comme concurrentes. C'est par exemple le cas du Forem avec l'IFAPME ou des CEFA avec les opérateurs régionaux d'alternance » « Tous les organismes transversaux existent car il n'y a pas de confiance entre les acteurs. Ceci étant dit, tout le monde se tape dessus mais si ces organismes n'existaient pas, on ne travaillerait pas ensemble. Serait-ce mieux ? »
Charge de travail « lourde » et bien souvent considérée comme « **excessive et répétitive »** par les différents acteurs	«Je suis membre de plusieurs dizaines d'instances : du lundi au vendredi, ca me prend la majorité de mon temps »
Prise de décision chronophage et difficulté endémique à arbitrer entre les intérêts divergents d'institutions en charge de la formation	« Dès qu'on sort du win-win, il est très dur de prendre des décisions »

A mettre en lien avec la demande de certains acteurs d'une réaffirmation du pouvoir d'arbitrage de l'autorité publique
Voir Section B. plus haut

Source: Entretiens et focus groupes réalisés entre avril et septembre 2022

F. Les partenaires sociaux (hors enseignement) sont peu impliqués dans le pilotage de l'enseignement qualifiant – Comparaison avec l'Allemagne

Comparaison du rôle des partenaires sociaux dans la gouvernance

Partenaires sociaux fortement impliqués · Partenaires sociaux partiellement impliqués · Partenaires sociaux non-impliqués

NON-EXHAUSTIF

Fonction de pilotage	Allemagne	Enseignement qualifiant	Formation professionnelle
Contribution au pilotage transversal	Les partenaires sociaux travaillent en collaboration avec les différents niveaux de pouvoir dans l'élaboration des politiques et la gestion du système d'EFP, notamment au **niveau national**, par l'intermédiaire du **BIBB**[1], et au **niveau régional**, par les **chambres d'industrie et de commerce** pour le secteur industriel, et par les chambres des métiers et les **chambres professionnelles** pour les professions libérales	**Participation limitée des partenaires sociaux au sein des acteurs de pilotage** (conseils et commission de l'enseignement…), hormis les instances transversales (OFFA, SFMQ..)	**Participation des partenaires sociaux dans différentes instances** (Forem, Actiris, …), mais pas de participation à une instance de pilotage transverse
		Absence d'une instance globale de pilotage du système (*voir pages précédentes*)	
Identification des besoins	Le système se caractérise de manière générale par une **grande implication des acteurs :** Le réseau « FreQueNz » se concentre sur l'identification de nouvelles compétences et de leur importance pour l'enseignement et la formation professionnelle ; ce réseau comprend notamment un nombre important de partenaires sociaux	Partenaires sociaux **sollicités de manière fragmentée à différents niveaux**, notamment **au sein des agences de l'emploi et de statistiques** (IWEPS, OQMT…) **instances IBEFE**, du SFMQ, avec cependant des méthodologies et une implication hétérogène *(voir section « Offres et Parcours »)*	
Définition de l'offre	Les **employeurs et les syndicats formulent conjointement les initiatives pour créer ou mettre à jour le contenu ou la structure des programmes** (via le BIBB qui fournit la plateforme pour ce procédé). Aucune des réglementations concernant l'EFP ne peuvent être édictée à l'encontre des volontés des partenaires sociaux	Contribution des **partenaires sociaux dans le processus SFMQ** malgré les limitations soulignées par certains acteurs *(voir section « Offres et Parcours »)*	
Planification de l'offre	Avant d'être mis en exécution par les organismes de formation, les règlements et contenus de la formation **sont développés en parallèle par les Länder et le gouvernement fédéral**. Le projet de règlement de formation convenu est ensuite soumis au conseil d'administration du BIBB afin de vérifier sa conformité	A l'exception des IBEFE (impact actuel limité), **pas d'implication formelle** des partenaires sociaux hors enseignement *(note: réforme en projet)*	**Implication répandue** mais hétérogène des partenaires sociaux dans la planification de l'offre (via participation aux organes de gestion des opérateurs)
Evaluation des compétences	Les examens finaux dans l'alternance sont **organisés par les chambres des professions respectives**. Les chambres complètent les commissions d'examen (Prüfungsausschüsse) et organisent les examens. Ils doivent également **comprendre des représentants des employeurs et des salariés** et au moins un enseignant de l'enseignement professionnel	**Intégration des attendus sectoriels** dans les profils du **SFMQ** et (**sur base volontaire)** dans la conception des évaluations **des opérateurs** ; implication d'employeurs / travailleurs dans les **jurys d'évaluation** ; mais pas de **co-création systématique** des évaluations avec les secteurs / employeurs et retours d'une partie des employeurs qui estiment que leur point de vue n'est pas suffisamment pris en compte dans l'évaluation	
Participation à l'assurance qualité	**L'association allemande des employeurs joue un rôle clé** dans l'élaboration de règlements de formation et l'établissement de normes minimales. Les **chambres locales d'industrie et de commerce et les chambres de l'artisanat et des métiers** surveillent la réglementation relative aux structures de formation	Démarches d'assurance qualité **variables entre opérateurs, mais généralement sans l'implication directe** des partenaires sociaux *(voir section « Evaluation, validation & certification des acquis c)*	

En Allemagne, les partenaires sociaux font **partie intégrante du système** et sont impliqués au **plus haut niveau et à tous les niveaux de pouvoir** (fédéral, régional, local)

Cependant, les partenaires sociaux allemands ne jouent **pas systématiquement un rôle décisionnel (vs consultatif)**

En Wallonie et en RBC, les partenaires sociaux (hors enseignement) :

- Ne sont **pas / sont peu impliqués dans le pilotage transversal** *(à mettre en relation avec l'absence de pilote central)*, à l'exception des instances transversales (p.ex. OFFA, IBEFE, SFMQ)
- Ne sont **pas / peu impliqués** dans le pilotage de **l'enseignement qualifiant**
- **Sont déjà largement impliqués** dans le pilotage de la **formation professionnelle**, mais en deçà de ce qui est observé en Allemagne

(détaillé page suivante)

1. Bundesinstitut für Berufsbildung (Conseil principal de l'Institut fédéral de formation professionnelle)

Source: Industry's role in VET governance : Using international insights to inform new practices, National Centre for Vocational Education Research (Australia), 2021 | Site web du BIBB (Federal Institute for Vocational Education and Training) | L'assurance qualité de la formation des adultes en Wallonie (OCDE, 2020) | Skills anticipation in Belgium (CEDEFOP, 2017) | Competence assessment in German vocational education and training (Britta Ruschoff, 2020, OECD Library) | Skills Panorama - Skills anticipation in Germany (CEDEFOP, 2017)

F. Au sein des instances de pilotage transversales, les opérateurs de formation sont tout autant (voire mieux) représentés que les partenaires sociaux

NON-EXHAUSTIF

✓ Participe à la gouvernance de l'instance

Acteurs participant à la gouvernance		Instances de pilotage transversales: Service francophone des Métiers et des Qualifications (SFMQ)[1]	Instances bassin Enseignement Formation-Emploi (IBEFE)[2] 10	Consortium de Validation des Compétences (CVDC)	Instance CFC	Office Francophone de la Formation en Alternance (OFFA)
Gouvernements et/ou services de l'administration (dont les SPE)		✓ *Représentés via des Commissaires*	✓	✓ *Commissaires au Comité directeur et font partie de la Commission consultative et d'agrément*		*Représentés via des Commissaires[3]*
Opérateurs de formation	Forem et/ou Bruxelles Formation	✓	✓	✓ *Font partie du comité directeur*	✓ *Nominé par le SFMQ*	
	SFPME et/ou IFAPME	✓	✓	✓ *Font partie du comité directeur*	✓ *Nominé par le SFMQ*	✓
	Opérateur d'enseignement (FWB)	✓	✓	✓ *L'enseignement de promotion sociale fait partie du comité directeur*	✓ *Nominé par le SFMQ et/ou l'ARES*	✓
	Autre opérateur de formation ou de validation	✓	✓	*Peuvent être invités au Comité directeur et à la Commission consultative*	*Font partie du comité d'experts mais pas du comité de direction*	*Enseignement de Promotion Sociale représenté dans CA*
Partenaires sociaux (Organisations représentatives des travailleurs ou des employeurs)		✓	✓	✓ *Font partie de la Commission consultative et d'agrément*	*Font partie du comité d'experts mais pas du comité de direction*	✓

En Wallonie et en RBC, les « administrés » de la formation professionnelle (les opérateurs) sont bien souvent aussi les « administrateurs » de celle-ci. Ce n'est pas le cas en Validation des Compétences où les différentes missions sont réalisées en concertation avec les représentants des travailleurs et des mployeurs (sectoriel et/ou interprofessionnels)

Acronymes : SPE – Services Publics de l'Emploi

1. Les acteurs ci-dessus font partie ou de la Chambre des Métiers (ChaM), ou de la Chambre Enseignement-Formation (ChaEF) ou de la Chambre de Concertation et d'Agrément (ChaCA)
2. Les acteurs ci-dessus font partie ou de l'instance plénière, ou de la chambre Enseignement ou de la Chambre Subrégionale de l'Emploi et de la formation
3. Par ailleurs, les administrations sont représentées dans la Commission de recours et de remédiation de l'OFFA

Source: Portail des différents acteurs | Accord de coopération concernant le service francophone des métiers et des qualifications, en abrégé «SFMQ» - décret du 10 décembre 2015 | Accord de coopération conclu le 20 mars 2014 relatif à la mise en œuvre des bassins Enseignement qualifiant-Formation-Emploi | Accord de coopération 24 juillet 2003 relatif à la validation des compétences dans le champ de la formation professionnelle continue | Accord de coopération-cadre relatif à la formation en alternance, conclu à Bruxelles, le 24 octobre 2008 | Accord de coopération du 26 février 2015 concernant la création et la gestion d'un Cadre francophone des certifications | Arrêté du Gouvernement wallon portant sur la nomination des membres du Comité de gestion de l'Institut wallon de formation en alternance et des indépendants et petites et moyennes entreprises | Skills Panorama - Skills anticipation in Germany (CEDEFOP, 2017) | The engine of Dual VET: Cooperation between stakeholders from business, government and society (GOVET, 2019)

En Allemagne, les **prestataires d'éducation et de formation disposent de canaux d'engagement moins institutionnalisés** dans le processus d'élaboration des politiques (contrairement aux partenaires sociaux et économiques)

Les **mécanismes de concertation dans le pilotage** de l'enseignement et la formation professionnelle en Allemagne **visent principalement à aligner les intérêts des :**

- **décideurs politiques**
- **syndicats**
- **employeurs**

Le **rôle des opérateurs** de formation dans le pilotage est dès lors **perçu davantage comme un rôle de consultation, et non décisionnel**

Messages clés : Constats transversaux

G **Coordination et collaboration entre enseignement et formation professionnelle**
Deux « mondes » qui, s'ils se parlent plus que par le passé, ne se connaissent et ne collaborent encore que de manière limitée

H **Répartition des compétences entre entités fédérées**
Voir section 3b. ***« Organisation de l'écosystème »***

I **Assurance qualité**
Voir section 2d. ***« Evaluation, validation & certification des acquis »***

J **Données et indicateurs**
Des avancées positives mais une sous-exploitation importante du potentiel des données et indicateurs pour améliorer le fonctionnement de l'écosystème et la qualité des formations

K **Pilotage de l'offre de formation** (incl. SFMQ, IBEFE)
Absence de réelle fonction de régie de l'offre au niveau systémique (que ce soit dans l'enseignement ou – en Wallonie – pour la formation professionnelle) et **marges d'amélioration** importante en matière de pilotage de l'offre plus généralement - *Voir section 3c.* ***« Offre et Parcours »***

G. L'enseignement et la formation professionnelle sont perçus comme « deux mondes » qui, s'ils se parlent plus que par le passé, ne se connaissent et ne collaborent encore que de manière limitée

Les espaces et initiatives de dialogue / collaboration entre enseignement qualifiant et la formation professionnelle se sont développés, en particulier au cours de la dernière décennie

Exemples illustratifs (non-exhaustifs) :

- Participation commune aux **instances de pilotage transversales** (SFMQ, CFC, OFFA, OTLAV…)
- Réalisation des « **diagnostics croisés** » entre enseignement et formation professionnelle
- Accueil (parfois) commun d'apprenants dans les **Centre de Compétence / Référence et les Centres de technologies avancées** (CTA)
- Travail commun dans les **Carrefours et Cités des Métiers**
- Collaborations entre **Enseignement de Promotion Sociale et opérateurs de formation professionnelle / agences de l'emploi** (Forem, Bruxelles Formation, Actiris)

Les acteurs rencontrés soulignent majoritairement que ces initiatives ont permis aux « deux mondes » de **mieux se comprendre, de se faire plus confiance et de surmonter certains préjugés erronés**

… mais des retours multiples indiquent qu'il s'agit encore de « deux mondes », qui ne se connaissent et collaborent que de manière limitée

Méconnaissance et un sentiment d'incompréhension persistant des réalités mutuelles	« Les acteurs de la formation professionnelle ne comprennent bien souvent pas nos modes de fonctionnement et nos réalités : cela rend difficile de travailler ensemble » « Au final, chacun ne connait vraiment que sa réalité : la formation professionnelle est un mystère pour la plupart des acteurs de l'enseignement, et inversement »
Collaboration, bien qu'en croissance, globalement **en deçà de ce qui apparaît possible et « souhaitable »**	« Au final, les collaborations réelles demeurent limitées » « On a proposé plusieurs fois des collaborations… mais à chaque fois, cela n'a pas suscité l'intérêt » « On est ensemble dans les Cités des métiers mais chacun reste quand même représentant de son secteur »
Coordination encore souvent « difficile » en pratique	« La participation à des instances communes a réduit les problèmes mais cela reste encore souvent pénible et complexe : on y va avec des pieds de plombs » « Au SFMQ, chacun vient avec ses préoccupations sans toujours prendre en compte les réalités de l'autre alors qu'on a pas les mêmes contraintes d'organisation »
Affirmation assumée (pour certains acteurs) **du maintien de cette « distance »** au regard des différences de missions et d'objectifs des deux systèmes	« L'enseignement a une vocation humaniste et éduque pour une carrière entière ; cela est très différent de la formation professionnelle qui vise avant tout une remise à l'emploi aussi vite que possible. Il est donc normal qu'il y ait une distance » « Il n'est pas normal que les agences de l'emploi ou les opérateurs de formation professionnelle essaient de venir proposer des activités en école »

Source: Entretiens et focus groupes réalisés entre avril et septembre 2022 | Analyses documentaires des différentes instances

Messages clés : Constats transversaux

G **Coordination et collaboration entre enseignement et formation professionnelle**
Deux « mondes » qui, s'ils se parlent plus que par le passé, ne se connaissent et ne collaborent encore que de manière limitée

H **Répartition des compétences entre entités fédérées**
Voir section 3b. ***« Organisation de l'écosystème »***

I **Assurance qualité**
Voir section 2d. ***« Evaluation, validation & certification des acquis »***

J **Données et indicateurs**
Des avancées positives mais une sous-exploitation importante du potentiel des données et indicateurs pour améliorer le fonctionnement de l'écosystème et la qualité des formations

K **Pilotage de l'offre de formation** (incl. SFMQ, IBEFE)
Absence de réelle fonction de régie de l'offre au niveau systémique (que ce soit dans l'enseignement ou – en Wallonie – pour la formation professionnelle) et **marges d'amélioration** importante en matière de pilotage de l'offre plus généralement - *Voir section 3c.* ***« Offre et Parcours »***

J. L'exploitation du plein potentiel des données présente 3 opportunités pour améliorer la qualité des formations qualifiantes

Utilisation du potentiel des données au niveau individuel, p.ex. pour :

- **Enregistrer digitalement les certifications** au service des apprenants, opérateurs, agences de l'emploi et employeurs
- **Créer des modèles analytiques d'orientation** (à destination des apprenants, des services d'orientation, des agences de l'emploi) permettant d'identifier les formations / accompagnements les plus adaptés à chacun
- **Identifier les élèves à risque** de décrochage
- **Créer des tableaux de bord** pour suivre les progrès des élèves et permettre un « enseignement guidé par les données », nécessitant des évaluations digitales

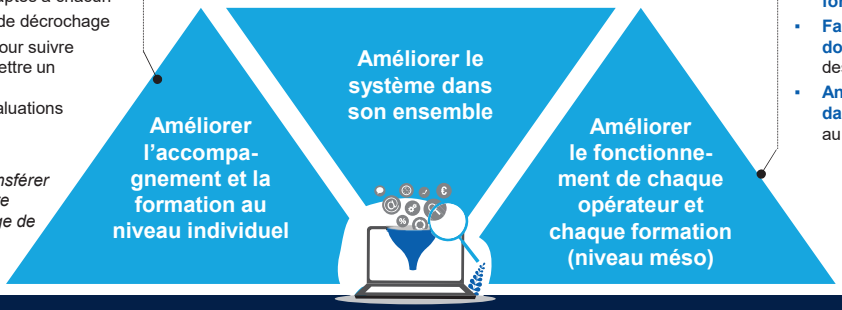
Nécessitant potentiellement de transférer automatiquement les données entre opérateurs, afin de réduire la charge de travail administrative pour les opérateurs

Utilisation des données au service du pilotage systémique (dans son ensemble ou au niveau local), p.ex. pour :

- **Mieux organiser et planifier l'offre** et les infrastructures
- **Evaluer l'efficacité des politiques publiques** et dispositifs de formation
- **Mieux comprendre les besoins en formation** des apprenants et employeurs
- **Analyser et optimiser l'efficience de l'utilisation des ressources** au niveau macro

Utilisation des données de chaque opérateur et chaque formation, p.ex. pour :

- **Améliorer le pilotage via le suivi d'indicateurs** de qualité et de résultats
- **Evaluer les progrès des apprenants**, des taux de diplomation et des parcours
- **Optimiser l'organisation des formations**
- **Faciliter (via le transfert de données) la mobilité et la fluidité** des parcours
- **Analyser et optimiser l'efficience dans l'utilisation des ressources** au niveau méso



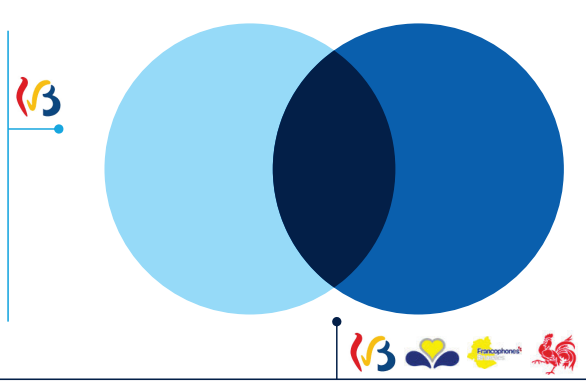
Le développement exponentiel des capacités de collection, stockage et analyse des données au cours des dernières années a décuplé le potentiel d'utilisation des données pour améliorer la qualité de l'enseignement qualifiant et de la formation professionnelle

Source: Entretiens et focus groupes réalisés entre avril et septembre 2022 | Analyses documentaires

J. Constats sur les données selon le type d'opérateurs

Enseignement qualifiant

1. Ensemble important de **données déjà existantes** sur l'enseignement qualifiant… et une utilisation croissante de leur potentiel
2. Avec cependant **des opportunités importantes d'amélioration** et de développement



Formation professionnelle

3. **Développements positifs** et utilisation croissante des données… mais paysage des données a) **parcellaire** au niveau systémique et b) **hétérogène au niveau des opérateurs**
4. Utilisation d'**indicateurs de qualité / performance** déjà répandue mais avec un potentiel important d'amélioration
5. **Opportunité d'élargir l'accès des agences régionales** de l'emploi aux données de parcours de carrière et du marché du travail

Constats transversaux sur les données

6. Pas de suivi systématique des **parcours post enseignement / formation** – cadastre des parcours en cours de réalisation
7. Défi majeur au niveau de **l'interopérabilité, du partage et de la mise en relation des données**
8. Potentiel important au niveau des **échanges de données entre la FWB et les régions**
9. Absence de base de données authentiques intégrées des **certifications** - *Voir section 2d.* ***« Evaluation, validation & certification des acquis »***
10. Eclatement des **capacités d'analyse et de traitement de données**

Pour l'alternance, les constats repris ci-dessus sont en majorité valables ; aussi, voir sous-section « Constats spécifiques à l'alternance »

Il n'y, à ce stade, pas de base de données centrale et pas d'accès mutuels et contrôlés aux données comme cela existe dans le cadre de la Banque Carrefour de la Sécurité Sociale

Source: Entretiens et focus groupes réalisés entre avril et septembre 2022

J. Enseignement qualifiant – 1. Un ensemble important de données existent déjà sur l'enseignement qualifiant… et l'exploitation de leur potentiel est croissante

L'enseignement qualifiant possède déjà un riche ensemble de données

Elèves	Recensement des élèves Absences des élèves *(voir réserves sur la page suivante)*
Enseignants	Utilisation des périodes professeurs allouées aux écoles Données historiques exhaustives relatives à la carrière des enseignants (titre et fonction, barème..)
Offre d'enseignement / options	Cadastre de l'enseignement qualifiant
Parcours des élèves	Suivi des inscriptions des élèves par année sur l'ensemble de la scolarité, en ce compris le choix d'option de base
Organisation de l'enseignement	Structure des établissements scolaires
Diplôme et certification	Diplômes et certifications obtenus par les élèves intégrés dans une base de données (désormais connectée avec les bases de données d'inscriptions des élèves)

… et en fait un usage croissant

Mise en place d'un pilotage par les indicateurs
- Publication régulière des « Indicateurs de l'enseignement »
- Fixation d'objectifs chiffrés pour les « Objectifs d'amélioration du système scolaire »
- Mise à disposition d'indicateurs aux écoles

Développement de l'expertise et des capacités d'analyse de données de l'administration
- Mise en place de la DeD (Division d'Exploitation des Données)
- Mise en place de l'OQMT (Observatoire du Qualifiant, des Métiers et des Technologies)

Développement d'une base de données intégrées au sein de la DG Pilotage et mise en place d'outils d'analyse de ces données

Développement des cadastres de l'offre d'enseignement par l'OQMT et **d'outils d'aide à la décision** pour la planification de l'offre par les établissements

Source: Entretiens et focus groupes réalisés entre avril et septembre 2022 | Données transmises par les différents opérateurs

J. Enseignement qualifiant – 2. Un ensemble important de données existent déjà sur l'enseignement qualifiant… avec cependant des opportunités d'amélioration et de développement

Exemples d'opportunités d'amélioration et de développement identifiées dans le cadre de l'état des lieux

NON-EXHAUSTIF

Cadastre des parcours

Mise en production, extension et mise à jour annuelle du « Cadastre des Parcours »

En projet depuis plus d'une décennie

Indicateurs

Complétion des indicateurs existants (dont p.ex. données relatives aux parcours des élèves) et possibilité de fixation d'objectifs chiffrés spécifiques au qualifiant aux niveaux macro, méso et micro

Enseignement de Promotion Sociale (EPS)

Développement des données sur l'EPS où, à l'exception d'une vue générale sur le nombre d'élèves, il n'existe que peu de bases de données

Certains projets en cours sur ce point mais ne pouvant résoudre qu'une partie du problème

Pilotage des établissements

Création et mise à disposition de tableaux de bord dynamiques à destination des établissements comme outil d'aide à leur pilotage (vs format actuel statique et limité)

Décrochage scolaire

Collection des données de manière exhaustive (aujourd'hui, nombreux signalements non-réalisés) et couvrant les élèves majeurs

Couvert par le Chantier Décrochage du Pacte

Mesure des acquis d'apprentissage

Développement des évaluations externes actuellement sous-développées au-delà du CE1D (à l'exception des épreuves non certificatives en 4e et 5e années et des épreuves externes de français et histoire (absence de données sur les acquis d'apprentissage des élèves au-delà de la deuxième secondaire)

Open data

Publication (sous une forme anonymisée et agrégée) de tableaux de bord dynamiques d'analyse de données (p.ex. données de décrochage scolaire par bassin)

Pilotage micro

Mise à disposition de données à destination des acteurs de terrain pour les aider dans leur tâche (p.ex. données de parcours antérieur des élèves pris en charge)

Déjà en partie en cours dans le cadre du Pacte

Voir aussi les **initiatives communes** au paysage francophone dans les pages suivantes de ce document

Source: Entretiens et focus groupes réalisés entre avril et septembre 2022 | Données transmises par l'enseignement

J. Formation professionnelle – 3. Des développements positifs mais un paysage des données qui demeure très parcellaire au niveau systémique

NON-EXHAUSTIF

Développements positifs et utilisation croissante des données par les opérateurs eux-mêmes

- Développement progressif des **bases de données internes** à chaque (type d') opérateur(s)
- Amélioration progressive de **l'utilisation des données à des fins de pilotage**, p.ex. : amélioration de la rigueur des analyses en matière de métiers et fonctions en pénurie
- Implémentation d'**enquêtes de satisfaction / suivi post-formation** par plusieurs opérateurs
- …

… mais paysage des données au niveau systémique qui demeure parcellaire

A l'inverse de l'enseignement qualifiant, **limitations des données disponibles au niveau inter-opérateurs**, restreignant les capacités d'analyse systémique :

Offre	**Absence de base de données intégrées, uniformisées et exhaustives** de l'offre (importante amélioration du taux de couverture de Formapass mais données fournies de manière incomplète)
Parcours	**Absence de base de données** permettant de suivre les parcours des apprenants avant, pendant et après les formations (en ce inclus l'insertion dans l'emploi)
Certifications	**Absence de base de données intégrées** des certifications acquises par les apprenants
Financement	**Absence de base de données intégrées** de l'allocation et de l'usage des ressources *(voir section 3d. « Financement »)*
Infrastructures	Cadastre des infrastructures existant mais (d'après les acteurs) **non mis à jour**

… et hétérogène au niveau des opérateurs

Au sein de chaque opérateur, données ci à gauche plus souvent mais pas toujours disponibles:

- Données généralement limitées sur les **parcours pré-formation**
- **Impossibilité de suivre les parcours** des élèves en formation chez **certains opérateurs** (p.ex. impossibilité de calculer le taux d'abandon)
- Données sur les **parcours post-formation** disponibles au sein de certain opérateurs, sur des **échantillons limités** interrogés par questionnaire
- **Grande variance** sur les données disponibles en matière **financière ou d'infrastructure** au sein de certains opérateurs
- …

*Les données étant structurées de manière propre à chaque opérateur, leur partage entre opérateurs et intégration pour **analyse inter-opérateurs est complexe** (voir point B.2 ci-après)*

Source: Entretiens et focus groupes réalisés entre avril et septembre 2022 ; Données de l'enseignement

J. Zoom Formation professionnelle – 4. Des indicateurs de qualité / performance sont utilisés de manière déjà répandue mais un potentiel important d'amélioration demeure

Utilisation d'indicateurs de qualité / performance déjà répandue

Au niveau du système dans son ensemble	**Fixation de certains objectifs chiffrés** d'amélioration, notamment en lien avec les **engagements de la Belgique au niveau européen** *P.ex. 60% d'apprenants dans l'enseignement qualifiant et la formation professionnelle étant exposés au milieu professionnel*
Au niveau de certains opérateurs	**Fixation d'objectifs chiffrés** dans le cadre de leur **engagement vis-à-vis du gouvernement et / ou de leur plan de gestion** *P.ex. 18 indicateurs assortis d'objectifs chiffrés au Forem, 24 indicateurs dont une majorité sont assortis d'un objectif à l'IFAPME*
Pour la majorité des opérateurs	Publication de manière périodique des résultats de leurs **indicateurs de qualité / performance** (p.ex. au Forem, publications quadrimestriels)

…avec cependant une marge d'amélioration importante sur plusieurs dimensions

Dans le suivi des indicateurs	**Manque de données permettant de mesurer certains indicateurs** *(voir point précédent)* Absence de **suivi (et de publication) régulier** d'un ensemble **d'indicateurs:** ¢ **communs** à l'ensemble du système ¢ **constants dans le temps** qui permettraient de (i) mesurer les progrès réalisés (ou non) et (ii) comparer les résultats des différents opérateurs
Dans la sélection des indicateurs	**Utilisation fréquente d'indicateurs d'« input »** (p.ex. nombre de personnes inscrites aux formations, nombre de formations organisées) mais nettement **plus limitée:** ¢ **d'indicateurs d'« output »** (p.ex. nombre de personnes ayant terminé leurs formations, taux d'abandon / décrochage) ¢ (a fortiori) **d'indicateurs de résultats** Impression de certains acteurs que les **indicateurs publiés:** ¢ **sont parfois « choisis »** parmi ceux qui produisent les meilleurs résultats (p.ex. utilisation du taux de satisfaction moyen et non du « net promoter score ») ¢ **ne sont pas nécessairement les plus importants** pour fournir des informations pertinentes pour le pilotage (p.ex. absence de publication par certains opérateurs d'indicateurs de complétion / abandon des formations)
Dans les objectifs fixés	**Fixation non-systématique d'objectifs mesurables** d'amélioration tant au niveau systémique qu'au niveau des opérateurs

Source: Entretiens et focus groupes réalisés entre avril et septembre 2022 | Eurostat « Education & Training - policy context » | StatBel | Contrat de Gestion 2022-27 du Forem | Contrat de Gestion 2017-22 de l'IFAPME

J. Zoom Formation professionnelle – 5. Les agences de l'emploi ont un accès limité aux données de parcours de carrière et du marché du travail

A l'heure actuelle, les agences de l'emploi ont un **accès aux données** authentiques de la sécurité sociale en termes de parcours de carrière **limité aux personnes qui se sont inscrites auprès d'elles** (et ce, pendant une durée limitée après la fin de leur inscription), à l'exception du cadre de la demande de certaines aides (p.ex. titres-services)

Dans la mesure où seule une partie des personnes en âge de travailler font partie de cet échantillon, ceci **limite de facto la capacité d'analyse** des agences de l'emploi aux fins d'amélioration du système

J. Zoom Enseignement qualifiant & Formation professionnelle – 6. Le suivi des parcours post enseignement / formation n'est pas systématique

A l'heure actuelle, certains opérateurs réalisent sur base **d'enquêtes par questionnaire un suivi des parcours post-formation** des apprenants dont ils ont eu la charge

Cette méthode a plusieurs limites :

- Données **non disponibles** pour tous les opérateurs et largement **non comparables**
- Données **parcellaires** du fait de l'absence de réponse de tous les apprenants concernés
- Mesure **disponible à un seul moment** dans le temps (p.ex. un an après la formation)

A noter : cette problématique devrait, en partie, être résolue par le cadastre des parcours (en projet depuis 2014)

Cette situation est paradoxale dans la mesure où, via les données de l'ONSS, la Belgique dispose déjà de l'ensemble des données authentiques permettant un suivi exhaustif des parcours de carrière

Source: Entretiens et focus groupes réalisés entre avril et septembre 2022 | Données transmises par Le Forem | Données transmises par l'enseignement

J. Zoom Enseignement & Formation professionnelle – 7. Un défi majeur reste à relever au niveau de l'interopérabilité, le partage et la mise en relation des données

A l'heure actuelle, **chaque opérateur conserve ses données dans ses propres formats**, p.ex. :

- **Pas de nomenclature métier harmonisée** pour tous les opérateurs, pour **l'offre de formation**[1]
- Pas de données uniformisées pour les **certifications**
- Pas de données uniformisées pour les **suivis des parcours de formation**

Ce manque d'interopérabilité **limite les capacités** :

- De **mise en relation et d'analyse des données à des fins de pilotage,** causant en partie les retards pris dans le développement du cadastre des parcours
- De **partage et d'échange de données** entre opérateurs

A noter :

*Un travail important a été réalisé par les **IBEFE** ces dernières années pour créer des tables de correspondance afin de mettre en relation les données des différents opérateurs*

*Un travail similaire est en cours au sein du **cadastre des parcours**, sans cependant que cela ne résolve le problème à la racine (au niveau de chaque opérateur)*

1. Nomenclatures partielles existantes pour l'alternance jeune via l'OFFA , via les IBEFE dans leur mission d'analyse de l'offre, via Formapass du Forem… mais aucune nomenclature exhaustive couvrant l'ensemble des opérateurs

Source: Entretiens et focus groupes réalisés entre avril et septembre 2022 | Données transmises par les différents opérateurs

J. Zoom Enseignement & Formation professionnelle – 7. Certains pays prennent des initiatives pour assurer une interopérabilité et une comparabilité des données au niveau systémique

Afin de pallier un système de données complexe et lourd à plusieurs niveaux pour les acteurs de l'écosystème de l'enseignement qualifiant, **l'Australie a instauré un programme de rationalisation des données** : le « Système de rapports sur les activités des étudiants et des formateurs (STARS) »

Ce qui a été mis en place

Création d'une **base de données nationale et sécurisée centralisant les données sur les formateurs / enseignants et apprenants / élèves** en se connectant aux différentes bases de données de gestion des apprenants / élèves

Mise à disposition de cette base de données pour les **gouvernements et le centre national de recherche sur l'enseignement qualifiant**

Comment cela fonctionne pour les opérateurs, en pratique

L'opérateur de formation rentre des données suivant une **norme**, concernant **chaque nouvelle activité d'un apprenant / élève :**
- Données d'inscription, abandon de formation / enseignement, etc.
- Données relatives au choix d'options / de formations, validation d'un cours, etc.

Ces données sont **enregistrées dans une base de données réunissant les informations sur les apprenants / élèves pour cet opérateur**

Une fois enregistrées, les données sont **envoyées à la base de données centralisée**

La base de données centralisée **vérifier le format,** et autres possibles erreurs selon des **règles uniformes** et renvoie un message à l'opérateur afin de rectifier les données transmises

Impact attendu sur le système

- Mettre en place une **base de données unique aux opérateurs**, comprenant leurs données de manière normalisée et **prête à l'emploi** (ne nécessitant qu'un "cleaning limité") et améliorer l'efficacité de son utilisation
- Simplifier la **mise à jour des données** et **raccourcir les délais** entre collecte, enregistrement et disponibilité des données
- Fournir des faits permettant de **prendre des décisions**
- Améliorer la capacité des gouvernements à **évaluer l'efficacité de leurs investissements**
- **Faciliter la communication** entre opérateurs et entre opérateurs et autres acteurs (et simplifier la **recherche d'informations sur les offres** pour les apprenants / élèves)

Source : Australian Government, Department of Employment and Workplace Regulation

J. Zoom Enseignement & Formation professionnelle – 8. Les échanges automatiques de données entre la FWB et les régions, dans le respect du RGPD, sont actuellement limités alors qu'ils présentent un potentiel important

À mettre en œuvre dans le strict respect des règles du RGPD et du droit à la vie privée

A l'heure actuelle, il n'existe pas d'échange de données automatisé entre la FWB et les régions, sur p.ex. :

- Le parcours des élèves / apprenants
- Les diplômes et certifications
- L'absentéisme et décrochage scolaire
- La prise en charge / l'accompagnement des jeunes (p.ex. par les agences de l'emploi dans les services d'accrochage scolaire)
- L'insertion dans l'emploi / la formation professionnelle post formation / enseignement
- …

… alors qu'il pourrait contribuer à des améliorations significatives en terme de pilotage systémique et individuel

L'échange permettrait à la FWB :

- **De compléter les données** actuelles des élèves en situation de décrochage (p. ex. éviter la double prise en charge de l'élève par la FWB et les organismes d'emploi)
- **D'améliorer l'accompagnement des élèves** en permettant la coordination entre les « pilotes » (en FWB et hors FWB)
- **D'améliorer les statistiques du parcours des élèves** (p.ex. en corrigeant les taux de décrochage scolaire à la baisse sur base des élèves en formation ou en emploi ou ayant changé de localisation)
- **D'améliorer le pilotage** grâce à des données plus précises sur le parcours de l'élève

Échange automatique des données entre la FWB et les régions pour identifier et suivre le parcours des élèves en situation de décrochage scolaire

L'échange permettrait aux régions :

- **D'améliorer l'accompagnement des jeunes vers la formation et/ou l'emploi en :**
  - Identifiant proactivement les majeurs en situation de décrochage pour leur proposer une prise en charge
  - Nominant un pilote de l'élève sur base d'un entretien avec son pilote précédent
- **De produire des statistiques démontrant la contribution des régions à la politique d'accrochage scolaire** (p.ex. nombre de jeunes en situation de décrochage accompagnés par les agences de l'emploi)
- **D'améliorer le pilotage régional de la gestion du décrochage scolaire** grâce à des données plus précises sur le parcours de l'élève

Un accord de coopération entre la Région wallonne et la Communauté française portant sur le développement d'une initiative commune en matière de partage de données et sur la gestion conjointe de cette initiative (M.B. 23.07.2013) a été conclu en 2013, avec des résultats mitigés à ce jour

Note : le cadastre des parcours permettra un suivi intégré des parcours des apprenants *mais, dans son format actuel, (1) il permettra de réaliser des analyses à des fins d'évaluation mais ne constituera* ***pas un échange de données entre administrations permettant leur usage opérationnel*** *dans le cadre de l'accompagnement / la formation individuelle d'un jeune, (2) il se* ***limitera aux données spécifiques*** *(pas d'accès mutuels et contrôlés aux données comme cela existe dans le cadre de la Banque Carrefour de la Sécurité Sociale)*

Source: Entretiens et focus groupes réalisés entre avril et septembre 2022 | Données transmises par les différents opérateurs | Environnement Wallonie – Accord de coopération M.B.23.07.2013

J. Zoom Enseignement qualifiant & Formation professionnelle – 8. En Flandre, le transfert automatique des données sur les décrocheurs vers le VDAB[1] facilite l'identification et l'accompagnement approprié des jeunes décrocheurs

Données et fréquence

Données échangées entre région et communauté :

- **Identification de l'élève en situation de décrochage :**
  - Numéro de registre national ou numéro INSZ
  - Nom et prénom
  - Sexe
  - Date de naissance
- **Date de désinscription**
- **Historique des inscriptions**
- **Données sur les diplômes de l'élève** (base des données LED)

Fréquence d'échange des données :

- **Accès permanent du VDAB de manière continue de janvier à juin**

Procédure du transfert des données

- **Sur base des données d'inscription « Discimus »[2], AGODI[3]**
  - Détecte les élèves qui ne sont plus inscrits **dans une école secondaire** et ne sont pas encore inscrits **dans des établissements d'enseignement supérieur**
  - Examine si ces élèves ont obtenu leur **diplôme de secondaire**
  - Transmet **uniquement la liste des élèves qui ne l'ont pas obtenu au VDAB en tant que « jeunes quittant prématurément l'école »**
- Les données d'inscription regroupe les élèves :
  - **De toutes les écoles secondaires**
  - **De SYNTRA Flandre**
  - **De l'enseignement à domicile**

Base réglementaire

- Mission supplémentaire confiée par le Parlement au VDAB de **proposer une offre adaptée aux jeunes qui quittent l'enseignement sans diplôme** (décret du 23 décembre 2016)
- **Soumission d'une demande à la Commission flamande de surveillance du trafic électronique des données administratives** pour autoriser l'échange des données des jeunes ayant quitté prématurément l'école entre l'AGODI, SYNTRA Flandre, l'AHOVOKS[4] et le VDAB dans le cadre du « plan Garantie jeunesse » (Juillet 2017)
- **Décision favorable de la Commission flamande pour l'échange des données** (Septembre 2017)

1. Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding, équivalent du Forem en Wallonie et d'Actiris en RBC
2. Discimus permet aux écoles, aux centres d'enseignement partiel et à l'agence des service de l'éducation (AgODi) de communiquer des données d'élèves
3. Agentschap voor Onderwijsdiensten : Agence des services éducatifs
4. Agentschap voor Hoger Onderwijs, Volwassenenonderwijs, Kwalificaties en Studietoelagen: Agence pour l'enseignement supérieur, la formation des adultes, les qualifications et les bourses d'étude

Source : Vlaamse Toezichtcommissie voor het elektronische bestuurlijke gegevensverkeer Beraadslaging VTC nr. 30/2017 van 13 september 2017

J. Zoom Enseignement qualifiant & Formation professionnelle – 10. Les capacités d'analyse et de traitement de données sont éclatées au sein de nombreuses instances

NON-EXHAUSTIF

Les capacités d'analyse des données relatives à la formation professionnelle et au marché de l'emploi sont éclatées au sein de nombreuses instances, p.ex. :

- IWEPS
- View.Brussels
- Service d'études du Forem
- IBEFEs (elles-mêmes séparées au sein des différents bassins)
- Services d'études et d'analyse des opérateurs eux-mêmes u des réseaux d'opérateurs (p.ex. Inter-MIRE, Inter-fédé)
- DG Pilotage de l'Administration générale de l'enseignement (pour l'enseignement qualifiant et la promotion sociale)
- …

Aujourd'hui, **aucun institut ou centre de recherche / d'analyse ne dispose d'une vue d'ensemble et d'un mandat d'analyse** au niveau « données » du système de formation professionnelle et d'enseignement qualifiant

Pour surmonter ces difficultés, certains pays ont créé des **centres nationaux d'enseignement qualifiant et de formation professionnelle,** dont les responsabilités varient, mais qui **comprennent le plus souvent :**

- **la coordination de la collecte de données**
- **l'analyse des données et des résultats de recherche**
- **la fourniture de conseils politiques au gouvernement**

BIBB[1] – Institut fédéral pour l'enseignement et la formation professionnels : analyse des tendances du marché du travail dont l'identification des compétences futures nécessaires, compilation des données et recherches statistiques, gestion de bases de données, contribution à l'élaboration des cadres de qualification – *voir « Organisation institutionnelle systémique » pour plus de détails*

Leading Houses – Réseaux de compétences en matière d'enseignement et formation professionnels : soutien de la prise de décision stratégique et politique à travers la création de base de données et d'analyses et le développement d'une communauté de recherche (qui se penche tant sur le système national que les systèmes internationaux)

Céreq – Centre d'études et de recherches sur les qualifications : soutien des autorités publiques nationales et régionales dans leurs politiques à travers de la recherche internationale et régionale, recherche et analyse du système sur demande des ministères, prévision des tendances de l'emploi et des compétences futures, gestion d'un centre regroupant des données sur le système

1. Bundesinstitut für Berufsbildung

Source: Entretiens et focus groupes réalisés entre avril et septembre 2022 | OCDE « Learning for jobs »

Partie VII.

Chapitre 3b.

Organisation de l'écosystème

Cadre d'analyse de l'Etat des lieux

Objet du présent Chapitre

3. Système, structure & ressources

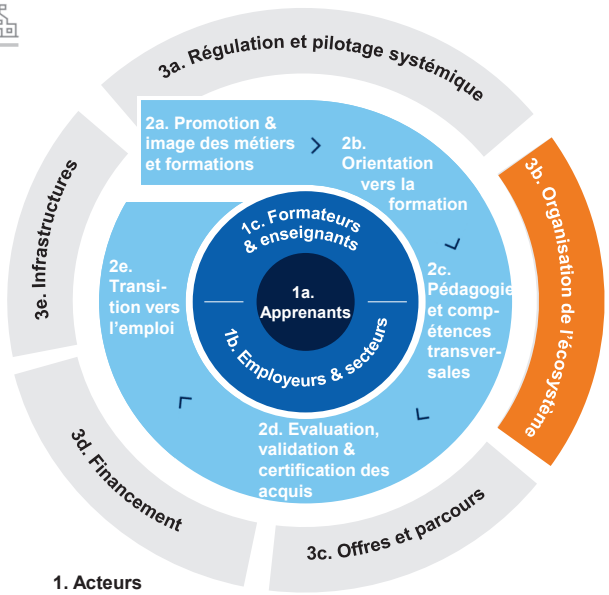
(a) Régulation et pilotage systémique
- Instances de gouvernance et modalités du pilotage du système
- Mécanismes d'évaluation / approche qualité au niveau macro (bassin/secteur) et au niveau de chaque opérateur
- Accréditation & évaluation des opérateurs de formation
- Rôles et implication des acteurs dans la gouvernance

(b) Organisation de l'écosystème
- Périmètre de compétence entre différents niveaux de pouvoir
- Acteurs de l'écosystème (répartition des rôles, objectifs, gouvernance, etc.)
- Accords de coopération & partenariats, et leur régulation

(c) Offres & parcours
- Structure & définition de l'offre et des parcours (types, durée, curriculum, options, débouchés, profils)
- Pertinence de l'offre au regard des besoins sociétaux (de société, des employeurs, des futurs métiers, etc.)
- Contenu et qualité des formations, référentiels, profils formation, dossiers pédagogiques
- Articulation et fluidité des parcours de formation

(d) Financement
- Sources, montants et mécanismes de financement des différents acteurs et formations
- Modalité d'utilisation des fonds

(e) Infrastructures
- Disponibilité des infrastructures et technologies pour l'enseignement et la formation
- Gestion et mutualisation des infrastructures



2. Parcours de l'apprenant

(a) Promotion & image des métiers et formations
- Promotion et accès à l'information sur les opportunités de formation et des métiers

(b) Orientation vers la formation
- Aide au choix et orientation vers la formation la plus adéquate
- Prérequis et mécanismes de sélection (motivation, évaluation des compétences de bases)
- Accompagnement (vers centres, écoles, employeurs)

(c) Pédagogies, compétences transversales et savoir-être
- Canaux de formation (écoles/ centres, en ligne / présentiel etc.)
- Modalités d'organisation (durée, rythme, méthodes et ressources pédagogiques, duale / triale, etc.)
- Méthodes pédagogiques
- Innovation pédagogique (digitalisation, hybridation des parcours, classe inversée, etc.)
- Compétences transversales et savoir-être

(d) Evaluation, validation et certification des acquis
- Procédures et gouvernance des certifications (y.c. équivalences)
- Evaluation / validation des compétences de la formation et expériences professionnelles
- Reconnaissance des certifications sur le marché du travail et dans le système d'enseignement / formation

(e) Transition vers l'emploi
- Accompagnement post–formation
- Mise en correspondance avec les employeurs

1. Acteurs

(a) Apprenants
- Capacités, sens et motivation (sens de l'apprentissage)
- Accompagnement de l'apprenant durant la formation
- Incitants (financiers & non–financiers) à la formation ; rémunération

(b) Employeurs, secteurs et partenaires sociaux
- Niveau d'implication dans la formation (par ex., en alternance, stage, mise à disposition de ressources, équipements, formateurs, etc.)
- Implication dans la gouvernance de l'écosystème
- Incitants à la participation à la formation

(c) Formateurs et enseignants
- Organisation du travail
- Statut et carrière
- Formation et développement professionnel

Contenu de ce chapitre

1 : Constats spécifiques à l'alternance

2 : Constats transversaux

Messages clés : Constats spécifiques à l'alternance

A **Dualité et concurrence des opérateurs d'alternance**
La question :
- **Du caractère (sous ?) optimal de la coexistence de deux types d'opérateurs** d'alternance (formation en alternance régionale IFAPME/EFP–SFPME et enseignement en alternance FWB CEFA) ayant un **périmètre partiellement commun**, tant en **termes de métiers que de publics**
- **De l'opportunité (ou pas) de clarifier les périmètres** des différents types d'opérateurs (CEFA, IFAPME/EFP/SPME, formation alternée) et, si oui, sur base de quels critères (métiers, publics…)

B **Diversification des opérateurs de formation en alternance**
Des avis contrastés sur **l'opportunité / risque de diversifier les opérateurs d'alternance au-delà des opérateurs « historiques officiels »** (CEFA, IFAPME, EFP/SFPME) :
- **Pour certains acteurs, risque de dissolution du dispositif,** de déperdition des moyens publics et de pertes de public pour les opérateurs existants
- Nécessité pour / **opportunité de développer l'alternance selon d'autres**

C **Multiplicité des CEFA**
La multiplicité des CEFA (43 CEFA avec 146 implantations en FWB) **est perçue par certains comme frein au développement de l'enseignement en alternance** du fait de la complexité qui en résulte pour les employeurs – *Voir Partie VII. Chapitre 1b.* ***« Employeurs, secteurs et partenaires sociaux »***

D **Question de la généralisation des CEFA**
Certains acteurs **questionnent le modèle organisationnel des CEFA** (entités spécifiques, adossées à un ou plusieurs établissements secondaires) : certains acteurs expriment le point de vue que ce modèle n'est pas le plus adapté pour une généralisation

E **Séparation institutionnelle entre activités de formation en centre et activités d'accompagnement en stage**
Des retours contrastés sur **la question de l'impact de la séparation institutionnelle entre les tâches de formation en centre et les tâches d'accompagnement en stage** : obstacle (ou pas) à une bonne coordination des différentes activités de formation en alternance (en centre et en entreprise) ?

F **Des accords de coopération sont en cours de développement avec la France et les Pays-Bas et ont été mis en place avec la Flandre**
Avec pour objectif un accès plus aisé à l'alternance dans les régions frontalières

A. Situation actuelle concernant la dualité et la concurrence des opérateurs d'alternance

Pour rappel, pour la formation « jeune », il existe deux types d'opérateurs de formation en alternance, qui partagent – en partie – un public similaire

CEFA
43 centres
- De la **compétence de la FWB, r**elevant de l'enseignement qualifiant, organisé par et en partenariat avec des établissements d'enseignement secondaire
- Organisant des formations **en alternance de 20 semaines minimum avec un rythme 3j entreprise / 2j école**
- **Pour jeunes** jusqu'à 25 ans

Opérateurs régionaux
IFAPME : 24 sites
EFP : 1 centre
- De la **compétence des régions**
- Organisant des formations **en alternance de 3 ans** avec un rythme 3j (ou 4) entreprise et 2j (ou 1) formation
- **Pour jeunes** jusqu'à 25 ans **et pour adultes**

Ces deux opérateurs visent **tous les deux des publics jeunes** :
- **Mineurs ou majeurs** en dessous de 25 ans
- **A partir de 15 ans** avec des conditions minimales en termes de réussite scolaire antérieure (càd. avoir fréquenté l'enseignement secondaire de plein exercice pendant 2 ans)

Les données indiquent que, dans le cadre de la formation pour jeunes, les opérateurs semblent se « faire concurrence », au moins sur une partie du public adressé

En termes de population cible, de fortes similitudes dans la composition des apprenants entre opérateurs

i **~50%** Des apprenants en alternance sont mineurs, **aussi bien en CEFA qu'à l'IFAPME/EFP**

L'analyse des choix des apprenants indique une certaine substitution entre CEFA et IFAPME – EFP/SFPME

ii Plus le domicile d'un jeune est **proche d'un CEFA, plus il est probable qu'il s'y forme** - le même constat est valable pour les opérateurs régionaux

Certains acteurs de terrain indiquent cependant que les deux types d'opérateurs attireraient dans les faits des publics différents

L'IFAPME/EFP accueilleraient un public qui ferait proportionnellement plus un **choix « positif » et « proactif »** de quitter le milieu scolaire pour s'orienter vers le monde du travail et un métier qu'il veut exercer sur base d'un « projet personnel » défini

Les CEFA joueraient un rôle de **socialisation et d'accrochage scolaire** d'élèves en situation de difficulté dans leur parcours d'enseignement, qui seraient « orientés par le système » vers l'alternance sans que celle-ci constitue nécessairement un choix personnel positif

… impliquant qu'il n'y aurait – dans les faits – pas (ou peu) de concurrence

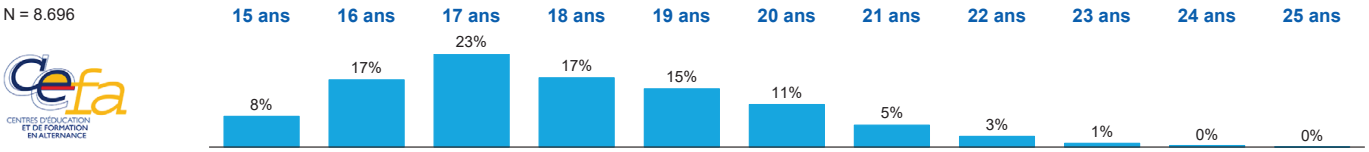
Sources: Entretiens et focus groupes réalisés entre avril et septembre 2022 | Sites officiels du CEFA et de l'IFAPME

i. Illustration – ~49% des apprenants en alternance[1] sont mineurs, une proportion globalement comparable pour les différents opérateurs (CEFA, IFAPME, SFPME/EFP[1])

PERIMETRE: IFAPME, EFP ET CEFA (hors formation pour adultes et hors formation alternée)

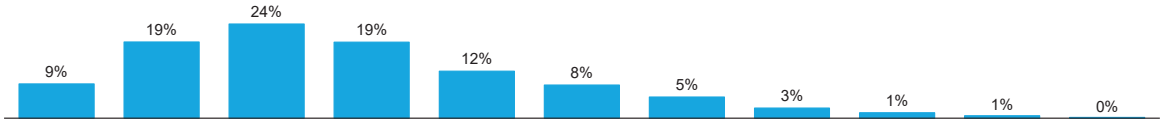
Nombre d'apprenants inscrits en formation en alternance par type d'opérateur, par tranche d'âge

N = 8.696



Méthodologie: Nombre d'inscrits en CEFA dans la base de données Stat_elev de l'Administration Générale de l'Enseignement

N = 3.398[2]



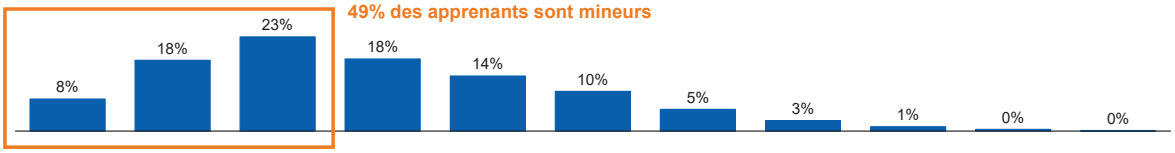
Méthodologie: Nombre d'inscrits avec minimum 50% de présence aux cours à la date du 31/12/21 (Chiffres clés 2021 du réseau IFAPME)

N = 713[3]

Méthodologie: Nombre d'inscriptions aux cours à l'EFP/SFPME de formation en apprentissage (31 Décembre de chaque année) (Rapport d'activité de l'EFP/SFPME 2017, 2020): **absence de données granulaires**

N = 12.094

Total ***(EFP / SFPME exclu)***



1. Pour l'EFP/SFPME, les chiffres par année ne sont pas disponibles. Cependant, les données publiques indiquent une proportion comparable aux autres opérateurs d'élèves de 15 à 18 ans à l'EFP/SFPME
2. Périmètre : CEFA et apprentissage pour jeunes à l'IFAPME et SFPME/EFP (n'inclut pas les formations chef d'entreprise)

ii. Illustration – La proximité à un centre CEFA ou IFAPME augmente la chance de s'y former

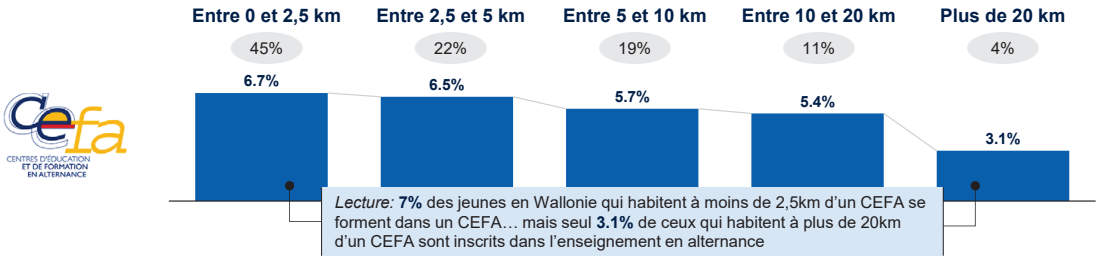
PERIMETRE: WALLONIE

Probabilité pour un jeune d'étudier au sein d'un CEFA ou de l'IFAPME en fonction de la distance du centre le plus proche son domicile (2021-22),

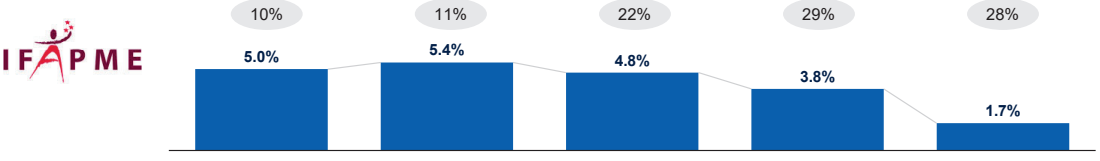
N = 140 k apprenants dans l'enseignement qualifiant (plein exercice ou alternance et IFAPME)

Distance du domicile au centre le plus proche:

xx % Proportion de jeunes



Plus un apprenant habite loin d'un CEFA, moins il a de chances d'être en formation dans un CEFA



De même pour l'IFAPME, plus un apprenant habite loin d'un centre IFAPME, moins il a de chances d'être en formation auprès de l'IFAPME

! **Analyse réalisée sur base des codes postaux**

Méthodologie: On considère l'ensemble des jeunes actuellement inscrits dans le qualifiant (plein exercice, alternance) et en IFAPME. On calcule ensuite pour chaque jeune, la distance entre leur domicile et le centre CEFA ou IFAPME le plus proche (sur base des codes postaux). On regarde ensuite la pourcentage de jeunes inscrits en alternance (vs. qualifiant de plein exercice) en fonction de la distance au centre le plus proche.

Note: Les données de l'EFP-SFPME et des CEFA en RBC relatives au nombre d'apprenants en alternance à disposition de l'OFFA sont parcellaires, et exclues de cette analyse. L'analyse exclut les apprenants en alternance pour lesquels le lieu de domicile et/ou le centre de compétence n'est pas disponible

Source: OFFA (Base de données des contrats d'alternance actifs en 2021-22) | Statélève (2021-22)

A. La question de la concurrence des périmètres appelle cependant une analyse nuancée

La concurrence de périmètre a été évoquée comme un point de douleur pour plusieurs raisons

Source de confusion et de complexité

- *Pour les entreprises, la multiplicité des opérateurs constitue un frein inutile à l'alternance : les méthodes de travail entre opérateurs ne sont pas les mêmes, il faut nouer des contacts différents avec chaque opérateur…*
- *Avoir différents types d'opérateurs sans différence claire entre les deux, cela n'aide pas les apprenants à s'orienter*

Source de concurrence négative et d'inefficacité de l'offre

- *Les opérateurs passent plus de temps à chercher comment «piquer» des apprenants aux voisins qu'à vraiment développer leur offre*
- *L'offre n'est pas organisée de manière efficace car chaque opérateur va créer une option pour attirer des élèves, quand bien même elle existe déjà à coté*

Frein à la coopération

- *L'OFFA ne fonctionne pas car les opérateurs en concurrence n'ont, en fin de course, pas d'incitant à coopérer vraiment*
- *On essaie de créer une plateforme d'appariement commune à tous les opérateurs mais ca ne marchera pas car aucun opérateur n'a vraiment intérêt à l'alimenter*

Frein à une uniformisation des conditions d'accès au CESS

- *Si on clarifiait que les opérateurs régionaux ne s'occupent pas des jeunes mineurs, nous n'aurions pas de problème à leur laisser délivrer le CESS. C'est parce qu'ils sont en concurrence avec l'enseignement sur les mineurs qu'ils n'ont pas cette accréditation*

Ces constats sont cependant nuancés par certains contre arguments

Comparaison internationale

Enseignements contrastés provenant des analyses de pays voisins

L'existence de plusieurs types d'opérateurs d'alternance n'est **pas propre à la Wallonie et en RBC**…

Bien souvent, cependant, **(i) un type d'opérateur est « dominant »** (i.e., accueille la grande majorité des apprenants) ou **(ii) les périmètres sont exclusifs** (zoom page suivante)

La réforme de l'alternance en **Flandre a conservé plusieurs opérateurs** avec un périmètre concurrent… mais a créé un statut unique d'alternance (zoom page suivante)

Plus généralement, au-delà de l'alternance, plusieurs types **d'opérateurs de formation professionnelle avec des périmètres concurrents** co-existent dans la plupart des pays européens (voir 2. « Constats transversaux »)

Contre-argument

La concurrence comme facteur d'émulation positive incitant au développement de l'alternance

- *On critique la concurrence mais au moins cela incite les organismes à aller chercher des apprenants – s'il n'y avait pas cet incitant, on aurait sans doute encore moins d'apprenants*
- *La concurrence incite quand même les opérateurs à s'améliorer pour se distinguer : tant l'IFAPME que l'EFP doivent se démener pour attirer des apprenants et c'est une bonne chose*

La différenciation implicite des publics

- *En fait les opérateurs sont beaucoup moins en concurrence qu'on ne le dit car ils accueillent des publics différents : les CEFA sont bien souvent un dispositif de rescolarisation pour jeunes proches du décrochage scolaire que l'IFAPME et l'EFP ne voudraient de toute façon pas; l'IFAPME et l'EFP accueillent un public de jeunes qui se construisent plus souvent de manière positive un projet alternatif à la scolarisation traditionnelle et qui veulent directement commencer à travailler[1]*
- *Les publics entre opérateurs sont similaires sur papier, mais en réalité les CEFA font face à des élèves ayant des problèmes économiques/sociaux plus importants*

L'absence de solution alternative « évidente et positive » à la situation existante

- *Le problème c'est que personne n'a vraiment d'alternative à la situation actuelle. Les opérateurs régionaux ne veulent pas vraiment du public des CEFA (plus difficile) et si les CEFA ne les prenaient plus, ils se retrouveraient sans rien. D'un autre côté, les opérateurs régionaux n'ont aucune envie de se soumettre aux règles de l'enseignement. Au final la situation actuelle n'est peut-être pas si mal*
- *Les opérateurs se plaignent toujours de la concurrence mais personne n'articule vraiment en quoi un monde sans cette concurrence aboutirait concrètement à de meilleurs résultats pour les élèves et les employeurs*

Un meilleur pilotage systémique comme solution aux problèmes rencontrés

- *Le vrai problème de l'inefficacité de l'offre ce n'est pas la concurrence des opérateurs, c'est le manque de pilotage global avec une vraie régie ; créez une vraie régie de l'offre commune à l'ensemble des opérateurs et vous aurez les avantages de la concurrence sans ses inconvénients*

Voir aussi les considérations relatives aux Constat transversaux (étroitement liés) sur la multiplicité des types d'opérateurs de formation professionnelle

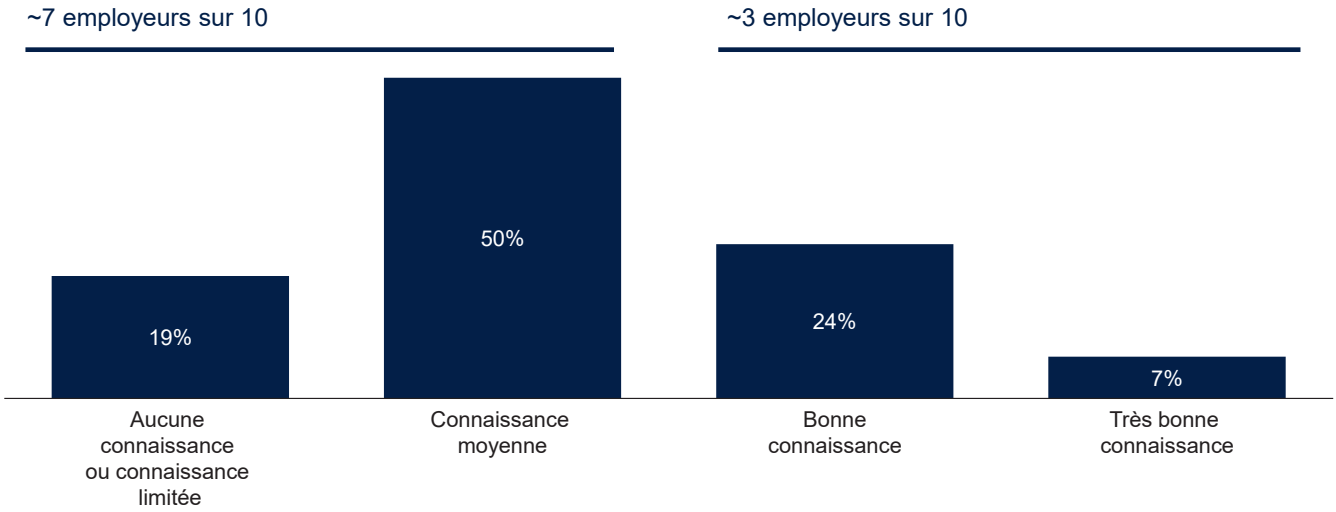
1. Voir cependant page précédente sur ce point : les données indiquent tout de même que les deux types d'opérateurs accueillent - au moins en partie - un public substituable

Sources: Entretiens et focus groupes réalisés entre avril et septembre 2022

A. ~7 employeurs sur 10 considèrent qu'ils ont une connaissance moyenne ou limitée des différents types de dispositifs en alternance

RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE EN LIGNE - POTENTIEL BIAIS DE RÉPONSE – TAILLE DE L'ÉCHANTILLON RESTREINTE POUR CERTAINES SOUS-CATÉGORIE

Réponse des employeurs à la question « Dans quelle mesure avez-vous une bonne connaissance des différents types de dispositifs de formation en alternance ? », % de répondants par réponse (N=261)



Source: Enquête en ligne commanditée par les Gouvernements de FWB, RBC, COCOF et Wallonie (2022) – Extraction de données le 4/10/2022

A. Zoom – Dans plusieurs pays européens, différents types d'opérateurs d'alternance existent mais une filière en alternance « domine » (càd. rassemble la majorité des apprenants)

Détaillé dans les pages suivantes

Pays	Fillières d'alternance	Nb. d'apprenants	Publics ciblés	Certifications et diplômes
	3 • « Duale Ausbildung » • « Duales Studium » • « Zukunftsstarter »	1 filière rassemble **~85% des apprenants**	Filières ciblant des **publics différents,** en termes d'âge (catégories différentes) et de finalité d'apprentissage (p. ex. formation initiale vs réinsertion professionnelle)	Certifications et diplômes **différents** pour chaque filière (p. ex. diplôme de secondaire vs universitaire)
	2 • « Duales System und Berufsschul » • Gesundheits- und Krankenpflegeschule	1 filière rassemble **~90% des apprenants**		
	2 • Contrat d'apprentissage • Contrat de professionnalisation	1 filière rassemble **~90% des apprenants**	Filières ciblant des **publics différents,** notamment sur les finalités d'apprentissage (p.ex. réinsertion professionnelle)	Certifications et diplômes **différents** pour chaque filière (p. ex. diplôme d'Etat vs remise à l'emploi)
	5 • « Duaal leren in voltijds secundair onderwijs » • « Duaal leren in Syntra campus » • …	**Pas de sur-représentation d'une filière** en termes de nombres d'apprenants malgré une certaine hétérogénéité	Filières ciblant des **publics similaires,** aussi bien en termes d'âge qu'en termes de finalités d'apprentissage (avec l'exception des formes d'alternance pour adultes)	Certifications et diplômes **homogénéisés** pour l'ensemble filière[1]
	5 • Alternance en CEFA • IFAPME (jeunes et adultes) • SFPME-EFP (jeunes et adultes)			Certifications et diplômes **différents** (impossibilité d'accéder au CESS à l'IFAPME et au SFPME-EFP)

1 forme d'alternance domine l'écosystème, avec des formes complémentaires dédiées à d'autres publics (p. ex. chercheurs d'emploi, infirmiers…)

Nombreuses filières d'alternance homogénéisées

Nombreuses filières d'alternance hétérogènes

1. A l'exception des formes d'alternance pour adultes chez SYNTRA qui ne délivrent pas le diplôme de secondaire supérieur

Sources: CEDEFOP | Onderwijs Vlaanderen, Syntra, vlaanderen.be, Omzendbrief duaal leren en de aanloopfase (13/03/2019) | ReferNet Belgium : Vocational Education and Traning in Europe | Agence Fédérale de l'Emploi (Allemagne) | Portail de l'alternance, Ministère du travail, du plein emploi et de l'insertion

A. Zoom – En Allemagne, une filière d'alternance domine l'écosystème, en parallèle d'autres filières dédiées à des publics différents (universitaires, ou adultes)

	Filière principale d'alternance	Autre filière en alternance		*Hors alternance*
Forme d'alternance	**Programme d'alternance** *« Duale Ausbildung »*	**Programme de bachelier incl. un apprentissage en entreprise** *« Duales Studium »*	**« Future Starter » (Alternance pour adultes)** *« Zukunftsstarter »*	Enseignement *à temps plein* avec une part importante d'expérience professionnelle Enseignement qualifiant *« Schulische Berufsausbildung »*
Description	**Apprentissage** en alternance où les **apprenants passent 1 à 2 jours par semaine dans l'établissement scolaire** et 3 à 4 jours par semaine chez l'employeur	**Apprentissage en alternance dispensé à l'université**	Formation professionnelle à temps plein **ou en alternance dédiée aux chômeurs sans formation professionnelle qualifiante**	Enseignement professionnel à temps plein ; selon le programme, les apprenants effectuent également un stage pratique supplémentaire en entreprise
Opérateur	Etablissement qualifiant à temps partiel	Universités orientées vers la formation qualifiante	Etablissement qualifiant à temps partiel ou à temps plein	Etablissement qualifiant à temps plein
Tranche d'âge habituelle	15-17 ans	Minimum 17 ans	25-35 ans	14-18 ans
Durée typique	2-3,5 années scolaires	3-4 années scolaires	Selon le programme (2-3,5 ou 1-3 années scolaires)	1-3 années scolaires
Nombre d'apprenants Milliers, 2021	1,356	108	135	416

1 filière d'alternance domine l'écosystème allemand

Les **autres filières** d'enseignement ou de formation en alternance **présentent des caractéristiques différentes en termes de publics ciblés** (notamment au niveau de l'âge)

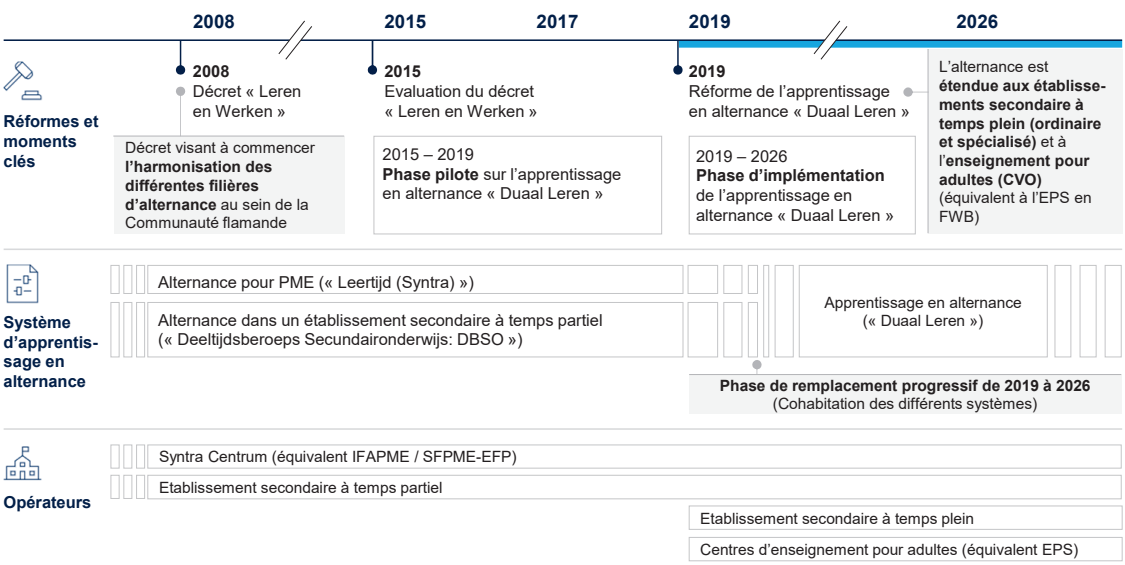
Certaines filières d'enseignement ou de formation à temps plein sont complémentées par des stages pratiques supplémentaires en entreprise

Source: CEDEFOP | Bureau fédéral de statistique (Allemagne) | Agence Fédérale de l'Emploi (Allemagne)

A. Zoom – La Flandre a entamé une réforme en 2019 maintenant la multiplicité des opérateurs en alternance mais créant un modèle commun d'alternance

Principaux jalons du développement de l'alternance en Flandre depuis la réforme de 2008

Détaillé sur la page suivante



La Flandre a pris une **série de mesures afin de réformer son système d'alternance**

Les **2 systèmes** initiaux (« Leertijd », « Deeltijdsberoeps Secundaironderwijs ») **sont remplacés par le nouveau modèle d'alternance « Duaal Leren »,** étendu aux établissements secondaires de plein exercice dans un premier temps, et aux centres d'enseignement pour adultes (Centrum voor Volwassenenonderwijs – CVO, équivalent à l'EPS en Wallonie et en RBC) dans un deuxième temps

Source: Dual learning in Flanders: professionalisation of teachers - project supported by the European Commission's Directorate-General for Structural Reform Support (DG REFORM), Juin 2020 | Verschillende wegen naar 'Leren en Werken': een exploratief kwalitatief onderzoek (A. De boek, F van Droogenbroek, E. De Coninck, 2015)

A. Zoom – La nouvelle réforme « Duaal Leren » sera achevée à la rentrée 2025-2026 et vise à former 10.000 apprenants en alternance d'ici 2030

Réforme de l'alternance

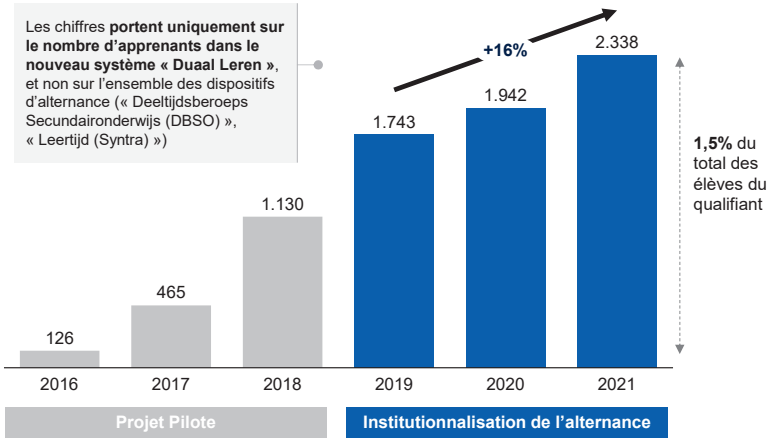
La réforme du système d'apprentissage en alternance flamand a commencé **en 2019 et sera achevée à la rentrée 2025-2026**

Cette réforme a pour **but de continuer l'homogénéisation des types et modalités de l'alternance** (commencée en 2008 avec la réforme « Leren en Werken ») et **d'étendre l'apprentissage en alternance** aux :

- **Etablissements d'enseignement secondaire à temps plein ordinaire** (ou spécialisé de type 3 ou 4),
- **Un centre d'enseignement pour adultes** (Centrum voor Volwassenenonderwijs – CVO)

L'apprentissage en alternance était déjà **disponible en centres Syntra**, et **centres d'enseignement en alternance** (Centra voor deeltijds onderwijs)

Evolution du nombre de jeunes en enseignement en alternance « Duaal Leren » par an *dans l'enseignement en Flandre*



La Flandre développe **l'alternance stricto sensu dans l'enseignement secondaire** à travers un projet pilote de 3 ans

La Flandre **institutionnalise l'alternance dans l'enseignement secondaire** en 2019

L'**alternance « Duaal Leren »** se développe et a vu son **nombre d'élèves augmenter de 16%** en 3 ans

Cela reste cependant un **succès modéré** car ne représentant que **1,5%** du total des élèves du qualifiant

Le système vise à **former 10.000 apprenants en alternance** d'ici **2030**

1. A partir de 16 ans, et sous certaines conditions à partir de 15 ans
Sources: CD&V, Vlaanderen onderwijs, Decreet betreffende duaal leren en de aanloopfase 2018 | Vlaams Onderwijs in cijfers 2020-2021

A. Zoom – La réforme homogénéise les types d'alternance entre les différents opérateurs en accordant notamment l'accès au diplôme de fin de secondaire supérieur

Forme d'alternance pour adultes

	Enseignement en alternance			Formation en alternance	
Forme d'alternance	**L'enseignement en alternance** *« Duaal leren in voltijds secundair onderwijs »*	**L'enseignement spécialisé en alternance (forme 3/4)** *« Duaal leren in buitengewoon secundair onderwijs - opleidingsvorm 3 of 4 »*	**L'enseignement pour adulte en alternance**[1] *« Duaal leren in CVO centra »*	**La formation en alternance *pour jeunes* SYNTRA** *« Duaal leren in Syntra campus »*	**La formation en alternance *pour adultes* SYNTRA** *« Opleiding met werkplekleren»*
Equivalent en FWB	**CEFA**	**~CEFA** (art 47 et art 49)	**Enseignement de Promotion Sociale** (en alternance)	**l'IFAPME et EFP/SFPME (Formation pour jeunes)**	**l'IFAPME et EFP/SFPME (Formation pour adultes)**
Opérateur	**Etablissement secondaire de plein exercice** (Scholen voor voltijds secundair onderwijs) ou **Centre d'enseignement en alternance** (Centra voor deeltijds onderwijs)	**Ecole d'enseignement spécialisé** (Buitengewoon secundair onderwijs - BUSO)	**Centre d'enseignement pour adultes** (Centrum voor Volwassenenonderwijs – CVO)	**Centre de formation SYNTRA** (SYNTRA-campussen)	**Centre de formation SYNTRA** (SYNTRA-campussen)
Age d'admission	**+ 15 ans** (avec la complétion des 2 premières années de secondaire)	**+ 15 ans** (avec la complétion des 2 premières années de secondaire)	**+ 18 ans** (enseignement seulement réservé aux adultes)	**Entre 15 et 25 ans**	**+ 18 ans** (formation seulement réservée aux adultes)
Certification	Diplôme de fin de secondaire supérieur[3]				Certificats
	Institutionalisé en 2019[2]		Introduit en 2022[1]	Formes d'alternance déjà présentes[1]	

Dans le nouveau système d'alternance post-réforme, l'apprenant peut suivre une formation en alternance pour jeune dans une école d'enseignement secondaire à temps plein (ordinaire ou spécialisée de type 3 ou 4), un centre d'enseignement à temps partiel ou un centre de formation Syntra

Différents opérateurs ciblant des publics similaires permettent de suivre un enseignement et/ou une formation en alternance

La réforme de 2019 élargit les périmètres de l'alternance **en l'étendant aux établissements secondaires de plein exercice** (ordinaire et spécialisé) **et aux CVO** (équivalent de l'EPS en Wallonie et en RBC)

La question de la **compétition entre opérateurs de l'alternance** est appréhendée en :

- **Homogénéisant les formes d'alternance** (un seul type « Duaal Leren » pour l'alternance pour jeunes avec plusieurs opérateurs)
- Délivrant un **diplôme de secondaire supérieur à toutes les formes d'alternance** pour jeunes

1. La formation en alternance pour adultes sera lancée en septembre 2022, mais des projets pilotes étaient déjà existants
2. L'enseignement en alternance était déjà disponible dans les centres d'enseignement en alternance, mais est étendu aux établissements secondaire de plein exercice en 2019
3. Dépend du programme pour les CVO : La complétion d'un module de formation générale ("Aanvullend Algemen Vorming") permet d'accéder à un diplôme de fin d'enseignement supérieur

Sources: Onderwijs Vlaanderen, Syntra, vlaanderen.be, Omzendbrief duaal leren en de aanloopfase (13/03/2019) | ReferNet Belgium | Vocational Education and Traning in Europe

Messages clés : Constats spécifiques à l'alternance

A **Dualité et concurrence des opérateurs d'alternance**

La question :

- **Du caractère (sous ?) optimal de la coexistence de deux types d'opérateurs** d'alternance (formation en alternance régionale IFAPME/EFP–SFPME et enseignement en alternance FWB CEFA) ayant un **périmètre partiellement commun**, tant en **termes de métiers que de publics**
- **De l'opportunité (ou pas) de clarifier les périmètres** des différents types d'opérateurs (CEFA, IFAPME/EFP/SPME, formation alternée) et, si oui, sur base de quels critères (métiers, publics…)

B **Diversification des opérateurs de formation en alternance**

Des avis contrastés sur **l'opportunité / risque de diversifier les opérateurs d'alternance au-delà des opérateurs « historiques officiels »** (CEFA, IFAPME, EFP/SFPME) :

- **Pour certains acteurs, risque de dissolution du dispositif,** de déperdition des moyens publics et de pertes de public pour les opérateurs existants
- Nécessité pour / **opportunité de développer l'alternance selon d'autres**

C **Multiplicité des CEFA**

La multiplicité des CEFA (43 CEFA avec 146 implantations en FWB) **est perçue par certains comme frein au développement de l'enseignement en alternance** du fait de la complexité qui en résulte pour les employeurs – *Voir Partie VII. Chapitre 1b.* ***« Employeurs, secteurs et partenaires sociaux »***

D **Question de la généralisation des CEFA**

Certains acteurs **questionnent le modèle organisationnel des CEFA** (entités spécifiques, adossées à un ou plusieurs établissements secondaires) : certains acteurs expriment le point de vue que ce modèle n'est pas le plus adapté pour une généralisation

E **Séparation institutionnelle entre activités de formation en centre et activités d'accompagnement en stage**

Des retours contrastés sur **la question de l'impact de la séparation institutionnelle entre les tâches de formation en centre et les tâches d'accompagnement en stage** : obstacle (ou pas) à une bonne coordination des différentes activités de formation en alternance (en centre et en entreprise) ?

F **Des accords de coopération sont en cours de développement avec la France et les Pays-Bas et ont été mis en place avec la Flandre**

Avec pour objectif un accès plus aisé à l'alternance dans les régions frontalières

L'alternance stricto sensu est limitée à deux types d'opérateurs ; d'autres opérateurs ont mis en place des dispositifs présentant tout ou partie des caractéristiques

NON EXHAUSTIF

Aujourd'hui, l'alternance « au sens strict » est limitée à trois types d'opérateurs

- Opérateurs en FWB (CEFA) : formation en alternance principalement pour jeunes
- Opérateurs régionaux (IFAPME / EFP) : formation pour jeunes et adultes
- Etablissements d'Enseignement Supérieur (Hautes Ecoles, Universités, établissements d'Enseignement de Promotion Sociale supérieur)

Cependant, plusieurs opérateurs ont mis en place – récemment ou de longue date – des dispositifs de formation, présentant tout ou une grande partie des caractéristiques de l'alternance, par exemple :

Formation alternée (FALT)[1] :
- Pour demandeurs d'emploi bénéficiant d'allocations chômage uniquement
- Entre 3 et 12 mois, avec 50 à 80 % du temps passé en entreprise
- Indemnisé entre 350 et 450 € par mois – tout en maintenant ses droits d'allocation au chômage

Voir Fiche Parcours n°13 dans *Partie III.* « **Transparence sur la vue d'ensemble de l'écosystème (filières, acteurs et parcours)** »

« Coup de poing pénurie »
- Formation sur mesure pour employeurs en faisant la demande, les employeurs s'engagent à recruter 80% des gens formés
- ~4-6 mois, avec ~50 % du temps en entreprise et 50 % en CdC / Forem / IFAPME
- Indemnisation liée au contrat de formation (1 € brut de l'heure – 2 € à partir du 01/23, remboursement des frais de déplacement et de garderie)

Formation en alternance entre entreprises et centre de formation
- Pour personnes éloignées de l'emploi ou en situation administrative spécifique (p.ex. demandeurs d'emploi de longue durée, réfugiés politiques)
- Jusqu'à 12 mois d'alternance entre formation entreprise et formation centre pendant 1 an
- Accompagnement de la MIRE avant et pendant l'emploi, pendant 2 ans maximum

Voir Fiche Parcours n°17 dans *Partie III.* « **Transparence sur la vue d'ensemble de l'écosystème (filières, acteurs et parcours)** »

Plan Formation Insertion (PFI) / Formation Professionnelle Individuelle en Entreprise (FPIE) en RBC
- Pour demandeurs d'emploi inscrits au Forem, à Actiris ou au VDAB
- Pour le PFI : 4 à 26 semaines de formation pouvant aller jusqu'à 52 semaines pour les publics éloignés, entre ~50 % et 100 % en entreprise
- Pour le PFI : Indemnité forfaitaire entre 375 € et 1500 € brut + remboursement des frais de déplacement et de garderie
- Permet de former un demandeur d'emploi selon les besoins spécifiques d'entreprises puis de l'engager pour une durée au moins équivalente à la formation

Formation par le Travail avec CISP (EFT)
- Pour demandeurs d'emploi peu scolarisés et longue durée ou situations spécifiques (p.ex. personnes incarcérées)
- Maximum 18 mois
- Indemnisation entre 200 et 400 €

Voir Fiche Parcours n°15 dans *Partie III.* « **Transparence sur la vue d'ensemble de l'écosystème (filières, acteurs et parcours)** »

Une partie de ces formations (p.ex., la formation alternée) partage les **4 caractéristiques de l'alternance** tandis que d'autres ne présentent **qu'une partie d'entre elles** (p.ex., pas de rémunération de l'apprenant ou pas d'alternance entre un lieu de formation et un lieu de travail distincts)

Il convient de noter, par ailleurs, **qu'une partie des programmes d'enseignement qualifiant** et de formation professionnelle **inclut des épisodes d'apprentissage en milieu de travail** (le plus souvent, mais pas seulement, via des stages).

1. Décret wallon du 20 février 2014 relatif à la formation alternée pour les demandeurs d'emploi

Source: Circulaire 6715 | FOREM | Bruxelles-Formation | MIRE

B. Retours et arguments contrastés quant au développement de l'alternance au-delà des CEFA et opérateurs régionaux d'alternance

Pour certains acteurs, plusieurs arguments justifient de limiter l'usage du terme « alternance » et l'organisation de formations en alternance aux opérateurs existants

Besoin d'efficience

> *On a déjà beaucoup de doublons dans l'offre : plus on multiplie les dispositifs, plus cela va être inefficace*

> *On ferait mieux de concentrer les moyens sur un seul type d'alternance plutôt que de se disperser*

Nécessité de conserver un certain degré de simplicité et de lisibilité

> *C'est déjà assez compliqué avec deux opérateurs… les apprenants comme les employeurs s'y retrouveront encore moins si on multiplie les formes d'alternance*

Potentiel frein au développement des opérateurs « officiels » d'alternance

> *On nous demande de nous développer mais on crée des dispositifs concurrents en permanence, il ne faut pas s'étonner que ca ne prenne pas*

Biais d'orientation p.ex. au Forem

> *Le Forem n'avait déjà pas des masses d'incitants à envoyer des gens en alternance à l'IFAPME ; ce sera encore moins le cas si ils développent massivement les formations alternées*

D'autres opérateurs appellent à une ouverture des conditions d'organisation en alternance afin de contribuer à son développement, évoquant d'autres arguments

Pertinence de la pédagogie en alternance au-delà des opérateurs historiques

> *L'alternance c'est une pédagogie qui a de bons résultats dans toutes les formations professionnelles de longue durée ; il n'y a pas de raison de la limiter à un ou deux opérateurs*

> *L'alternance doit être une pédagogie et pas une filière*

Voir *section 0c.* « **Pourquoi l'alternance** » sur les bénéfices de l'alternance

La multiplicité d'opérateurs comme levier pour développer l'alternance

> *Il est paradoxal de dire qu'on veut développer l'alternance et de limiter les opérateurs qui peuvent l'organiser*

> *L'argument selon lequel la concurrence d'autres dispositifs freine le développement des existants est faux : plus on a d'opérateurs, plus on peut toucher d'apprenants*

Par extension, les arguments développés au point précédent (« Dualité des opérateurs existants ») sont aussi applicables ici
(p. ex. Concurrence comme facteur d'émulation positive) – *voir constat précédent*

En conséquence

Certains acteurs appellent à la création d'un cadre commun d'alternance (en termes de conditions d'organisation, d'assurance qualité) **par type de public** (p.ex. associé à une ouverture de la formation en alternance à tout opérateur (public) qui respecterait ce cadre

> *Qu'on fixe le cadre et le niveau de qualité à atteindre puis qu'on laisse tous les opérateurs qui le souhaitent organiser l'alternance*

Sources: Entretiens et focus groupes réalisés entre avril et septembre 2022

Messages clés : Constats spécifiques à l'alternance

A **Dualité et concurrence des opérateurs d'alternance**

La question :

- **Du caractère (sous ?) optimal de la coexistence de deux types d'opérateurs** d'alternance (formation en alternance régionale IFAPME/EFP–SFPME et enseignement en alternance FWB CEFA) ayant un **périmètre partiellement commun**, tant en **termes de métiers que de publics**
- **De l'opportunité (ou pas) de clarifier les périmètres** des différents types d'opérateurs (CEFA, IFAPME/EFP/SPME, formation alternée) et, si oui, sur base de quels critères (métiers, publics…)

B **Diversification des opérateurs de formation en alternance**

Des avis contrastés sur **l'opportunité / risque de diversifier les opérateurs d'alternance au-delà des opérateurs « historiques officiels »** (CEFA, IFAPME, EFP/SFPME) :

- **Pour certains acteurs, risque de dissolution du dispositif,** de déperdition des moyens publics et de pertes de public pour les opérateurs existants
- Nécessité pour / **opportunité de développer l'alternance selon d'autres**

C **Multiplicité des CEFA**

La multiplicité des CEFA (43 CEFA avec 146 implantations en FWB) **est perçue par certains comme frein au développement de l'enseignement en alternance** du fait de la complexité qui en résulte pour les employeurs – *Voir Partie VII. Chapitre 1b.* ***« Employeurs, secteurs et partenaires sociaux »***

D **Question de la généralisation des CEFA**

Certains acteurs **questionnent le modèle organisationnel des CEFA** (entités spécifiques, adossées à un ou plusieurs établissements secondaires) : certains acteurs expriment le point de vue que ce modèle n'est pas le plus adapté pour une généralisation

E **Séparation institutionnelle entre activités de formation en centre et activités d'accompagnement en stage**

Des retours contrastés sur **la question de l'impact de la séparation institutionnelle entre les tâches de formation en centre et les tâches d'accompagnement en stage** : obstacle (ou pas) à une bonne coordination des différentes activités de formation en alternance (en centre et en entreprise) ?

F **Des accords de coopération sont en cours de développement avec la France et les Pays-Bas et ont été mis en place avec la Flandre**

Avec pour objectif un accès plus aisé à l'alternance dans les régions frontalières

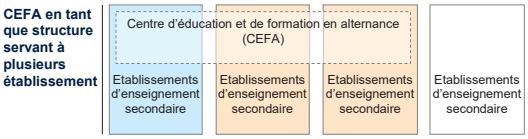
Structure et organisation des Centres d'Éducation et de Formation en Alternance (CEFA)

Etablissement siège | Etablissement coopérant | Etablissement ne participant pas à l'organisation de l'enseignement en alternance

Structure des CEFA

Un CEFA est une **structure organisée au sein d'une école siège d'enseignement secondaire** ordinaire et spécialisé de plein exercice ainsi que son PO

Le CEFA **a son siège administratif dans un établissement dénommé « établissement siège »**, et les **autres établissements** qui participent à l'organisation de l'enseignement en alternance sont désignés **« établissements coopérants »**



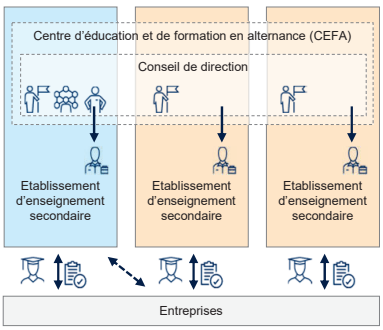
Plusieurs CEFA peuvent être organisés par zone[1]. Un CEFA est organisé ou subventionné dans chacune des zones pour autant qu'il atteigne au moins 12 élèves. Il existe 10 zones (correspondant aux 10 bassins EFE[2])

Organisation des CEFA

Pour chaque CEFA **est créé un Conseil de direction** composé du chef de l'établissement siège, des chefs des établissements coopérants, et du coordonnateur du Centre

Des **fonctions spécifiques (coordonnateur, accompagnateur)** sont également créées lors de l'instauration d'un CEFA et sont rattachées à l'établissement « siège »

Le **conseil de direction affecte les périodes-professeurs à l'établissement siège et aux établissements coopérants** en fonction des formations qui y sont organisées



Les CEFA ont pour **mission d'organiser l'alternance au sein de l'enseignement et de coordonner les différents acteurs** (acteurs propres aux CEFA – apprenants, enseignants, accompagnateurs, etc - et acteurs externes – employeurs)

Les retours des acteurs soulignent certaines faiblesses au niveau des **CEFA**: des établissements indépendants **sans guichet unique, avec des processus administratifs et des méthodes de travail hétérogènes**, et sans réelle **assurance-qualité de la formation et de l'accompagnement**

1. Un deuxième CEFA peut être organisé dans chaque zone qui compte au 15 janvier plus de 4000 élèves inscrits dans l'enseignement technique de qualification et professionnel aux deuxième, troisième et quatrième degrés par caractère d'enseignement
2. Zone 01 - (19 communes de la Région de Bruxelles-Capitale), Zone 02 - Bassin EFE du Brabant wallon, Zone 03 - Bassin EFE de Huy-Waremme, Zone 04 - Bassin EFE de Liège, Zone 05 - Bassin EFE de Verviers, Zone 06 - Bassin EFE de Namur, Zone 07 - Bassin EFE de Luxembourg, Zone 08 - Bassin EFE de Wallonie picarde, Zone 09 - Bassin EFE de Hainaut Centre, Zone 10 - Bassin EFE de Hainaut Sud
3. Les contrats en alternance possible avec les CEFA sont les suivants : le Contrat d'Alternance, la Convention d'Insertion Socio-professionnelle (CISP), le Contrat d'Apprentissage Industriel (CAI) ou Contrat d'Apprentissage pour Professions Salariées (CAPS), le Contrat de travail à temps partiel

Source: Circulaire 6792, Enseignement secondaire en alternance - Directives pour l'année scolaire 2018-2019 – Organisation, structures, encadrement, Portail officiel de la cité des métiers de Bruxelles

D. ~37% des élèves du qualifiant étudient dans un établissement coopérant avec un CEFA

Répartition des apprenants et des établissements coopérants avec un CEFA par bassin pour l'année scolaire 2020-2021

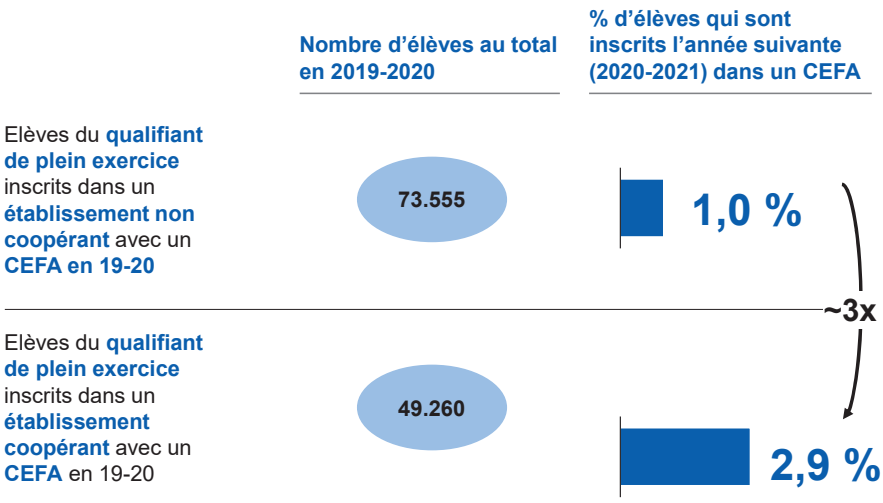
Bassin	Nombre d'établissements sièges CEFA	Nombre d'établissements de plein exercice coopérants avec un CEFA	% d'établissement avec un CEFA en part du total d'établissements organisant du qualifiant	Proportion d'élèves du qualifiant au sein d'un établissement coopérant avec un CEFA
Liège	6	19	41 %	41 %
Luxembourg	6	11	30 %	58 %
Namur-Dinant	5	18	38 %	33 %
Bruxelles	5	6	8 %	10 %
Tournai	5	14	37 %	44 %
Charleroi	5	20	40 %	54 %
Mons	5	15	37 %	46 %
Nivelles	2	6	24 %	25 %
Verviers	2	6	30 %	47 %
Huy-Waremme	2	3	19 %	32 %
Total	**43**	**118**	30 %	37 %

Nombre total

Source : Base de données Stat Élèves pour l'année scolaire 2020-2021

D. Les élèves du qualifiant de plein exercice qui étudient dans un établissement coopérant avec un CEFA ont ~3 fois plus de chance de transférer dans l'alternance d'une année à l'autre

Analyse pour les élèves inscrits dans le secondaire qualifiant de plein exercice en 2019-2020 et suivi des élèves en 2020-2021



Sur base de ces éléments, certains des acteurs rencontrés soulignent qu'**un des leviers potentiels directement actionnables** pour développer l'enseignement en alternance serait de **généraliser les CEFA à l'ensemble des établissements secondaires**, c'est-à-dire **requérir de tout établissement qu'il coopère avec un CEFA** et qu'une formation en alternance soit offerte pour toute OBG offerte en plein exercice

Source : Base de données Stat Élèves pour les années scolaire 2019-2020 et 2020-2021 | OQMT (coopération CEFA-établissement)

Messages clés : Constats spécifiques à l'alternance

A **Dualité et concurrence des opérateurs d'alternance**

La question :

- **Du caractère (sous ?) optimal de la coexistence de deux types d'opérateurs** d'alternance (formation en alternance régionale IFAPME/EFP–SFPME et enseignement en alternance FWB CEFA) ayant un **périmètre partiellement commun**, tant en **termes de métiers que de publics**
- **De l'opportunité (ou pas) de clarifier les périmètres** des différents types d'opérateurs (CEFA, IFAPME/EFP/SPME, formation alternée) et, si oui, sur base de quels critères (métiers, publics…)

B **Diversification des opérateurs de formation en alternance**

Des avis contrastés sur **l'opportunité / risque de diversifier les opérateurs d'alternance au-delà des opérateurs « historiques officiels »** (CEFA, IFAPME, EFP/SFPME) :

- **Pour certains acteurs, risque de dissolution du dispositif,** de déperdition des moyens publics et de pertes de public pour les opérateurs existants
- Nécessité pour / **opportunité de développer l'alternance selon d'autres**

C **Multiplicité des CEFA**

La multiplicité des CEFA (43 CEFA avec 146 implantations en FWB) **est perçue par certains comme frein au développement de l'enseignement en alternance** du fait de la complexité qui en résulte pour les employeurs – *Voir Partie VII. Chapitre 1b.* ***« Employeurs, secteurs et partenaires sociaux »***

D **Question de la généralisation des CEFA**

Certains acteurs **questionnent le modèle organisationnel des CEFA** (entités spécifiques, adossées à un ou plusieurs établissements secondaires) : certains acteurs expriment le point de vue que ce modèle n'est pas le plus adapté pour une généralisation

E **Séparation institutionnelle entre activités de formation en centre et activités d'accompagnement en stage**

Des retours contrastés sur **la question de l'impact de la séparation institutionnelle entre les tâches de formation en centre et les tâches d'accompagnement en stage** : obstacle (ou pas) à une bonne coordination des différentes activités de formation en alternance (en centre et en entreprise) ?

F **Des accords de coopération sont en cours de développement avec la France et les Pays-Bas et ont été mis en place avec la Flandre**

Avec pour objectif un accès plus aisé à l'alternance dans les régions frontalières

E. Pour rappel - Au-delà des formateurs en centre, plusieurs acteurs accompagnent les apprenants vers et pendant leurs formations en alternance

	Accompagnateurs	Soutien scolaire[1]	Tuteurs	Parents
Organisation	Opérateur de formation	Opérateur de formation	Employeur	NA
Rôles				
Recherche de contrat	✓	✓		✓
Accompagnement pédagogique	✓	✓	✓	✓
Aide administrative	✓	✓	✓	✓
Soutien psychosocial	✓	✓		✓
Actions concrètes	Rencontre régulière avec l'apprenant Suivi du développement des compétences	Entretien individuel Accompagnement dans les démarches administratives pour l'obtention de primes	Enseignement pratique des tâches Attribution des tâches *Voir Partie VII. Chapitre 1b.* ***« Employeurs, secteurs et partenaires sociaux »***	Soutien dans les choix d'études et d'entreprise Soutien moral et psychologique

LES ACCOMPAGNATEURS FONT L'OBJET D'UNE DÉNOMINATION PARTICULIÈRE SELON LES OPÉRATEURS

Accompagnateur en CEFA — Délégué à la tutelle — Référent IFAPME

1. Il existe de nombreux rôles additionnels participant à l'accompagnement des apprenants tels que les coordinateurs (gestion et questions administratives générales), les assistants des accompagnateurs (soutien administratif), les conseillers en orientation et les agents d'insertion (support dans la recherche de stage)

Source: Entretiens et focus groupes réalisés entre avril et septembre 2022

E. Séparation institutionnelle entre les tâches de formation en centre et les tâches d'accompagnement en stage

Détail par opérateur

Degré de séparation institutionnelle

Message clé

A l'heure actuelle, au sein des trois types opérateurs d'alternance **les fonctions (i) de formation « en centre » et (ii) d'accompagnement individuel en entreprise** (fonction d'accompagnateur / référent) sont, à des degrés divers, institutionnellement séparées

sfpme / efp	IFAPME	FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES
Formation en centre **prise en charge par l'EFP** **Séparation institutionnelle stricte** entre formation et accompagnement en entreprise	Formation en centre prise en charge par les **24 sites IFAPME** Accompagnateur **sous l'autorité directe de l'Institut IFAPME central**	Formation « en centre » **assurée par l'établissement secondaire** partenaire ou siège du CEFA[1] Accompagnement relevant de la **direction du CEFA**

Cette séparation institutionnelle est revenue comme un point de douleur pour une partie importante des acteurs rencontrés, dans la mesure où elle est perçue comme un empêchement de collaboration optimale entre formation en centre et accompagnement / formation / travail en entreprise

Sur base des retours qualitatifs, l'ampleur du problème varie cependant entre opérateurs

*(voir section « Accompagnement » dans Partie VII. Chapitre 1a. **« Apprenants »** et la section « Collaboration entre formateur et accompagnateur / tuteur » au sein de la Partie VII. Chapitre 1c. **« Formateurs et enseignants »**)*

sfpme / efp	IFAPME	FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES
A l'EFP / SFPME, **la séparation stricte** est fréquemment revenue comme un point de douleur important à adresser	A l'IFAPME, **la séparation institutionnelle** (moins forte qu'à l'EFP) est également revenue comme une source d'inefficacité pour certains acteurs… mais de manière moins prononcée qu'à l'EFP et avec une hétérogénéité entre centres (« Dans certains centres il y a une bonne intégration; dans d'autres, ils ne se parlent pas »)	Au sein des CEFA, **la collaboration entre enseignants et accompagnateurs** est revenue comme un domaine d'amélioration potentiel Néanmoins, la question de la distinction opérationnelle entre CEFA et établissement d'enseignement ne revient généralement pas comme une cause racine du problème

1. Un CEFA est une structure commune à plusieurs établissements secondaires mais généralement colocalisée et fortement intégrée à "l'établissement secondaire siège"

Source: Entretiens et focus groupes réalisés entre avril et septembre 2022, recherche documentaire

Messages clés : Constats spécifiques à l'alternance

A **Dualité et concurrence des opérateurs d'alternance**
La question :
- **Du caractère (sous ?) optimal de la coexistence de deux types d'opérateurs** d'alternance (formation en alternance régionale IFAPME/EFP–SFPME et enseignement en alternance FWB CEFA) ayant un **périmètre partiellement commun**, tant en **termes de métiers que de publics**
- **De l'opportunité (ou pas) de clarifier les périmètres** des différents types d'opérateurs (CEFA, IFAPME/EFP/SPME, formation alternée) et, si oui, sur base de quels critères (métiers, publics…)

B **Diversification des opérateurs de formation en alternance**
Des avis contrastés sur **l'opportunité / risque de diversifier les opérateurs d'alternance au-delà des opérateurs « historiques officiels »** (CEFA, IFAPME, EFP/SFPME) :
- **Pour certains acteurs, risque de dissolution du dispositif,** de déperdition des moyens publics et de pertes de public pour les opérateurs existants
- Nécessité pour / **opportunité de développer l'alternance selon d'autres**

C **Multiplicité des CEFA**
La multiplicité des CEFA (43 CEFA avec 146 implantations en FWB) **est perçue par certains comme frein au développement de l'enseignement en alternance** du fait de la complexité qui en résulte pour les employeurs – *Voir Partie VII. Chapitre 1b.* ***« Employeurs, secteurs et partenaires sociaux »***

D **Question de la généralisation des CEFA**
Certains acteurs **questionnent le modèle organisationnel des CEFA** (entités spécifiques, adossées à un ou plusieurs établissements secondaires) : certains acteurs expriment le point de vue que ce modèle n'est pas le plus adapté pour une généralisation

E **Séparation institutionnelle entre activités de formation en centre et activités d'accompagnement en stage**
Des retours contrastés sur **la question de l'impact de la séparation institutionnelle entre les tâches de formation en centre et les tâches d'accompagnement en stage** : obstacle (ou pas) à une bonne coordination des différentes activités de formation en alternance (en centre et en entreprise) ?

F **Des accords de coopération sont en cours de développement avec la France et les Pays-Bas et ont été mis en place avec la Flandre**
Avec pour objectif un accès plus aisé à l'alternance dans les régions frontalières

F. Il existe un accord de coopération avec la Flandre et des discussions sont en cours / à venir avec la France et les Pays-Bas

Accord existant avec la Wallonie et la RBC

Flandre

- **Accord de coopération existant**
- Aujourd'hui, quand un apprenant Wallon se rend en Flandre (ou un Flamand en Wallonie) :
  - Le **contrat** est celui **de la région de l'entreprise**
  - L'opérateur de l'alternant **reconnait le contrat d'alternance de l'autre région**

Communauté Germanophone

- **Accords existant entre IFAPME et IAWM** (opérateur germanophone)
- Ambition à moyen-terme de transférer l'accord IFAPME / IAWIM **vers un accord OFFA / IAWIM** pour pouvoir inclure les CEFA dans l'accord

Accord existant avec la Belgique Germanophone, bénéficiant à la Wallonie et la RBC

Allemagne

- **Absence d'accord** avec la Wallonie et la RBC
- **Accords existant entre la communauté germanophone et les régions allemandes proches**
- **Accords bénéficiant à la Wallonie et à la RBC**, car libérant des places en Communauté germanophone pour les apprenants de la Wallonie et de la RBC

Accord en cours de discussion / discussions à venir

France

- **Absence d'accord** avec la Wallonie et la RBC
- **Discussions en cours** pour sceller un accord, comprenant la Flandre

Pays-Bas

- **Absence d'accord** avec la Wallonie et la RBC
- **Début de discussions à venir** sur base du récent accord flamand

Perspective d'accord limitée

Luxembourg

- **Absence d'accord** avec la Wallonie et la RBC
- **Peu d'appétence du Grand-Duché** pour un accord, au vu du peu de bénéfices retirés pour eux

Le développement d'accords avec les régions limitrophes permettra de **fluidifier l'accès aux entreprises étrangères pour les alternants frontaliers** (possible aujourd'hui, mais avec certaines difficultés administratives)

Ce n'est **cependant pas considéré comme un levier majeur** de développement de l'alternance, mais une **amélioration de la situation de certains apprenants**

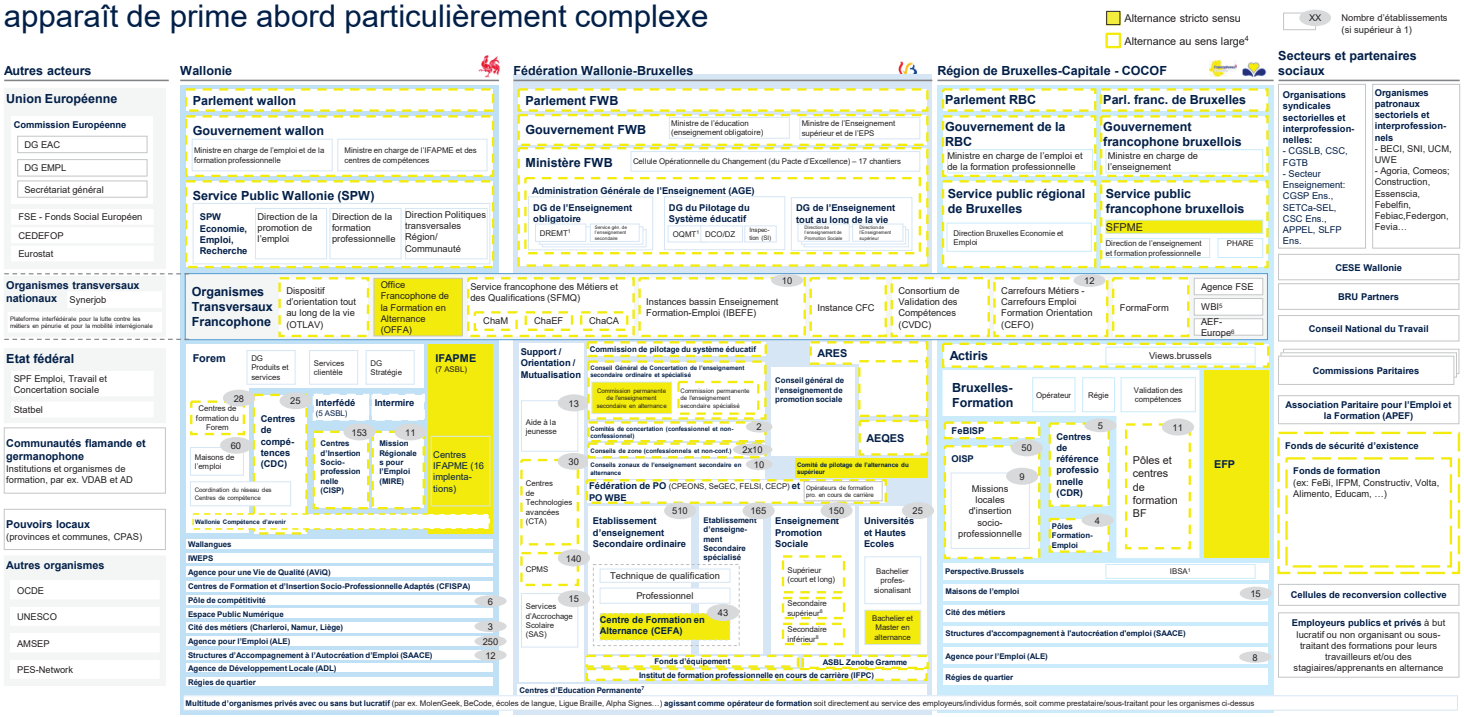
Sources: Entretiens et focus groupes réalisés entre avril et septembre 2022

Contenu de ce chapitre

1 : Constats spécifiques à l'alternance

2 : Constats transversaux

A. L'écosystème d'enseignement qualifiant et de formation professionnelle en Wallonie et en RBC apparaît de prime abord particulièrement complexe



1. DG: Direction générale / DREMT: Direction des relations Ecole monde du travail / IBSA: Institut Bruxellois de Statistique et d'Analyse / OQMT: Observatoire du qualifiant, des métiers et des technologies et secondaire | 2. Autres acteurs comme le service de Fonds d'équipements, Service général de l'Inspection (SI), la Direction de l'Enseig. de Promotion Sociale, | 3. Inc. formation en entreprise, pouvoir régulateur sur, financement de, support à ou orientation vers l'alternance | 4. (i) Formations ne relevant pas de l'alternance au sens strict mais présentant des caractéristiques analogues (par ex. formation alternées du Forem, (ii) Organismes de régulation, d'orientation vers ou de support aux opérateurs d'alternance au sens strict | 5. Wallonie-Bruxelles International | 6. Agence francophone pour l'Education et la Formation tout au long de la vie | 7. Lesquels sont sous la tutelle de la/le Ministre en charge de la Culture et du service de l'éducation permanente de la AG de la Culture (non repris dans le graphe) 8. Alternance possible légalement mais non organisée actuellement

Source: Portails officiels des différents acteurs

A. Cette complexité est cependant en partie justifiée et expliquée par des facteurs objectifs

Echelle d'opération

Plusieurs centaines de milliers d'élèves et d'apprenants formés chaque année par les opérateurs publics

Diversité des publics

Programmes visant une grande diversité de publics en termes par ex. d'âge (de 15 à 65 ans) et de niveau de qualification (niveau primaire à supérieur)

Diversité des objectifs

Co-existence de programmes d'enseignement et de formation aux objectifs multiples (éduquer pour la vie, former ou reformer pour un accès à un métier, re-créer les bases d'une insertion dans le monde du travail…)

Multiplicité des missions à remplir

Activités de formation au sens strict, information et promotion des métiers, orientation vers l'emploi et la formation, pilotage du système…

Diversité des types de formation

Par ex., formation de très courtes durées (quelques heures) à plusieurs années (3 ans dans le qualifiant et l'alternance pour jeunes par ex.)

Contraintes institutionnelles

Répartition des compétences entre quatre entités fédérées (FWB, Wallonie, RBC, Cocof…)

Dans une certaine mesure, **la complexité apparente du système est justifiée par ces éléments objectifs**

Il n'en demeure pas moins que **l'écosystème d'enseignement qualifiant et de formation professionnelle en Wallonie et en RBC apparaît comparativement complexe** au regard de la réalité d'autres pays

Ceci appelle cependant **une analyse différenciée** par type de mission - voir page suivante

Source: Entretiens et focus groupes réalisés entre avril et septembre 2022 | Recherche documentaire

Organisation de l'écosystème – constats transversaux

A L'écosystème d'enseignement qualifiant et de formation professionnelle en Wallonie et en RBC apparaît de prime abord **particulièrement complexe**

B Cependant, cette complexité **s'explique en partie par des facteurs objectifs** (i.e., échelle de l'écosystème, diversité des publics et des objectifs, multiplicité des missions à remplir, contraintes institutionnelles) et appelle une **analyse différenciée à au moins 5 niveaux** :

i **Pilotage systémique**
Morcellement des compétences et absence de pilote transversal – *Voir Partie VII. Chapitre 3a.* ***« Régulation et pilotage systémique »***

ii **Orientation des apprenants**
Multiplicité des organismes en charge de l'information / promotion des métiers et de l'orientation vers la formation – *Voir Partie VII. Chapitre 2a. / 2b.* ***« Promotion et image des métiers et formations »*** ***et « Orientation vers la formation »***

iii **Multiplicité des, et concurrence entre, (types d') opérateurs**
Un écosystème **marqué par un grand nombre de (type d') opérateurs différents**, opérant à une échelle généralement limitée, mais appelant à une analyse nuancée :
- La multiplicité **des opérateurs et la concurrence de périmètre est perçue comme la cause première de plusieurs défis** clés (p.ex. complexité et confusion pour les acteurs, frein à la coopération, inefficacité de l'offre, inefficience dans l'utilisation des moyens publics, …)
- Ces **constats doivent cependant être nuancés** par a) le fait que cet état de fait n'est **pas une singularité au niveau international,** b) des contre-arguments existent concernant les **effets potentiellement positifs de la multiplicité des opérateurs** et de leur mise en concurrence, c) l'opportunité de résoudre la majorité des problèmes liés à la multiplicité des opérateurs par le biais **d'un meilleur pilotage systémique**

iv **Echelle d'opération des « centres de formation »** :
- L'écosystème est actuellement caractérisé par un nombre important de lieux de formation opérant à une échelle limitée (nombre limité d'apprenants par lieu de formation)
- La tendance au sein de plusieurs pays a été à la consolidation de l'échelle d'opération des opérateurs afin de bénéficier des gains d'échelle et de spécialisation

v **Répartition des compétences entre entités fédérées** :
- **La répartition complexe des compétences** entre communautés et régions en matière d'enseignement et de formation qualifiante, est identifiée par une partie des acteurs comme la **cause première de plusieurs des défis recensés** dans le cadre de cet Etat des lieux (p.ex. morcellement du pilotage, lenteur et difficulté des prises de décision sur les matières transversales, éloignement de l'enseignement des réalités du monde du travail)
- Plusieurs éléments amènent cependant à **nuancer l'importance de cette problématique** comme source de ces problèmes, notamment **la comparaison internationale** (compétences aussi réparties entre entités fédérées en Allemagne et en Suisse) et l'**existence de problèmes analogues au sein de chaque entité** (indiquant que la répartition des compétences entre entités fédérées n'est pas la seule « cause racine » des problèmes identifiés)
- Le fonctionnement (actuellement sous-optimal) des **mécanismes de coopération entre entités fédérées intra-francophones** en matière de formation professionnelle et d'enseignement qualifiant (accord de coopération et instances transversales de pilotage) est, dans tous les cas, **identifié comme un domaine d'amélioration**

B. La complexité de l'écosystème appelle une analyse différenciée à au moins 5 niveaux

Couvert dans d'autres sections — *Couvert dans la suite de ce document*

i Morcellement des tâches de **pilotage systémique**

Traité dans Voir Partie VII. Chapitre 3a. ***« Régulation et pilotage systémique »***

ii Multiplicité des organismes en charge de **l'information / promotion des métiers et de l'orientation vers la formation**

Voir Partie VII. Chapitre 2a. / 2b. ***« Promotion et image des métiers et formations »*** ***et « Orientation vers la formation »***

iii Multiplicité des, et concurrence **entre (types d') opérateurs**

Voir pages suivantes

iv **Echelle d'opération (taille moyenne) limitée des « centres de formation »** au sein de chaque opérateur

Voir pages suivantes

v Répartition des compétences **entre entités fédérées**

Voir pages suivantes

Ces deux éléments sont étroitement liés mais appellent chacun une analyse spécifique

Le point III porte sur la répartition de l'organisation des formations entre différentes entités juridiques / organisationnelles différences (différentes opérateurs ou type d'opération, par ex. Forem vs IFAPME)

Le point IV porte sur l'échelle opérationnelle à laquelle les formations « en centre » sont organisée (par ex. les différents centres du Forem)

Organisation de l'écosystème – constats transversaux

A L'écosystème d'enseignement qualifiant et de formation professionnelle en Wallonie et en RBC apparaît de prime abord **particulièrement complexe**

B Cependant, cette complexité **s'explique en partie par des facteurs objectifs** (i.e., échelle de l'écosystème, diversité des publics et des objectifs, multiplicité des missions à remplir, contraintes institutionnelles) et appelle une **analyse différenciée à au moins 5 niveaux** :

i **Pilotage systémique**
Morcellement des compétences et absence de pilote transversal – *Voir Partie VII. Chapitre 3a.* ***« Régulation et pilotage systémique »***

ii **Orientation des apprenants**
Multiplicité des organismes en charge de l'information / promotion des métiers et de l'orientation vers la formation – *Voir Partie VII. Chapitre 2a. / 2b.* ***« Promotion et image des métiers et formations »*** *et* ***« Orientation vers la formation »***

iii **Multiplicité des, et concurrence entre, (types d') opérateurs**
Un écosystème **marqué par un grand nombre de (type d') opérateurs différents**, opérant à une échelle généralement limitée, mais appelant à une analyse nuancée :
- La multiplicité **des opérateurs et la concurrence de périmètre est perçue comme la cause première de plusieurs défis** clés (p.ex. complexité et confusion pour les acteurs, frein à la coopération, inefficacité de l'offre, inefficience dans l'utilisation des moyens publics, …)
- Ces **constats doivent cependant être nuancés** par a) le fait que cet état de fait n'est **pas une singularité au niveau international,** b) des contre-arguments existent concernant les **effets potentiellement positifs de la multiplicité des opérateurs** et de leur mise en concurrence, c) l'opportunité de résoudre la majorité des problèmes liés à la multiplicité des opérateurs par le biais **d'un meilleur pilotage systémique**

iv **Echelle d'opération des « centres de formation »** :
- L'écosystème est actuellement caractérisé par un nombre important de lieux de formation opérant à une échelle limitée (nombre limité d'apprenants par lieu de formation)
- La tendance au sein de plusieurs pays a été à la consolidation de l'échelle d'opération des opérateurs afin de bénéficier des gains d'échelle et de spécialisation

v **Répartition des compétences entre entités fédérées** :
- **La répartition complexe des compétences** entre communautés et régions en matière d'enseignement et de formation qualifiante, est identifiée par une partie des acteurs comme la **cause première de plusieurs des défis recensés** dans le cadre de cet Etat des lieux (p.ex. morcellement du pilotage, lenteur et difficulté des prises de décision sur les matières transversales, éloignement de l'enseignement des réalités du monde du travail)
- Plusieurs éléments amènent cependant à **nuancer l'importance de cette problématique** comme source de ces problèmes, notamment **la comparaison internationale** (compétences aussi réparties entre entités fédérées en Allemagne et en Suisse) et l'**existence de problèmes analogues au sein de chaque entité** (indiquant que la répartition des compétences entre entités fédérées n'est pas la seule « cause racine » des problèmes identifiés)
- Le fonctionnement (actuellement sous-optimal) des **mécanismes de coopération entre entités fédérées intra-francophones** en matière de formation professionnelle et d'enseignement qualifiant (accord de coopération et instances transversales de pilotage) est, dans tous les cas, **identifié comme un domaine d'amélioration**

iii. L'écosystème est marqué par un grand nombre de (type d') opérateurs différents, opérant à échelle variable (1/2)

Type d'opérateurs	Opérateurs	Etablissements et implantations
Enseignement	**Secondaire qualifiant**	Etablissements qualifiant ordinaires et spécialisés organisés sur un même modèle - mais répartis entre ~180[1] pouvoirs organisateurs, ~330[1] établissements et ~440[1] implantations, 43 CEFA collaborant avec ~150[1] de ces implantations
	Promotion sociale	Ensemble d'établissements organisés sur un même modèle mais répartis entre ~150 établissements
	Supérieur	18 hautes écoles organisant des bacheliers professionnalisant (à noter : phénomène important de fusion des HE au cours des deux dernières décennies)
Formation professionnelle	**Forem Formation**	28 centres de formation gérés par le Forem
	Bruxelles-Formation	12 centres (en incluant Digital – Cepegra)
	IFAPME	Un institut, avec 24 centres également dotés d'organes de gestion propre
	Centres de Compétences	23 Centres de Compétences dont une partie sont organisés en propre et une partie en ASBL, possédant une certaine autonomie organisationnelle
	CISP	153 ASBL ou CPAS ou associations de CPAS agréés par le SPW
	Centres de Formation & d'Insertion Socio-Professionnelle Adaptés (CFISPA)	13 centres CFISPA agréés par l'AViQ
	MIRE	11 établissements agréés par l'InterMire

… et de nombreux autres opérateurs parapublics ou privés (avec ou sans but lucratif), par ex. Wallangues, Centres d'Education Permanente, BeCode, Régies de Quartier…

Messages clés

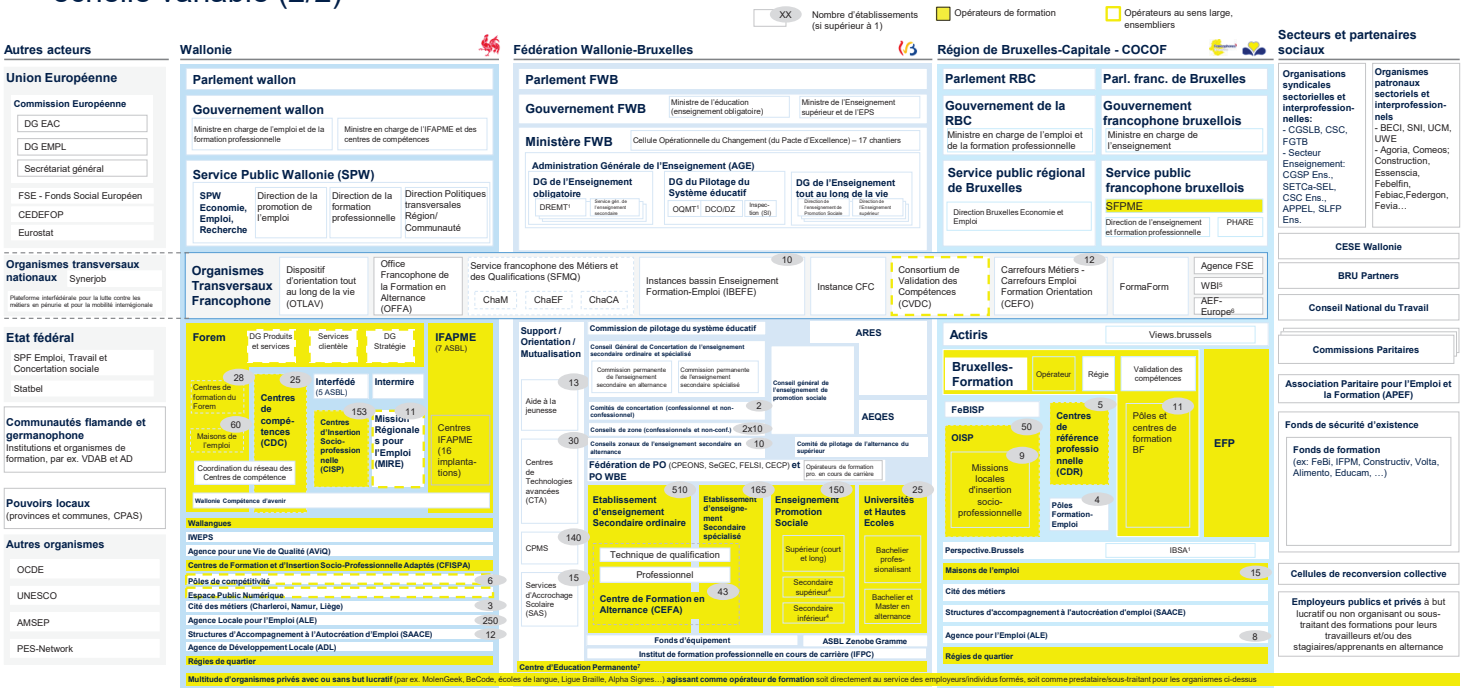
- **Un type d'opérateur par public / niveau d'enseignement** (qualifiant ordinaire ou spécialisé, supérieur, adulte)
- **Mais un nombre relativement élevé d'opérateurs** (PO / établissements) **et de lieux de formations** (implantation) sur le territoire (en particulier dans le secondaire)

- **Un nombre élevé de types d'opérateurs** différents
- **Un niveau très hétérogène d'intégration (nombre de centres)** au sein des types opérateurs
- **Au total, un nombre élevé de lieux et de types de formation différents** sur le territoire
- selon certains acteurs, **ce problème s'est aggravé ces dernières années** avec la tendance croissante des opérateurs à sortir de leur champ « historique » de formation pour concurrencer d'autres opérateurs, en réaction à la « pénurie d'apprenants

Source: Portails officiels des différents acteurs

1. Hors enseignement spécialisé

iii. L'écosystème est marqué par un grand nombre de (type d') opérateurs différents, opérant à échelle variable (2/2)



1. DG: Direction générale / DREMT: Direction des relations Ecole monde du travail / / IBSA: Institut Bruxellois de Statistique et d'Analyse / OQMT: Observatoire du qualifiant, des métiers et des technologies et secondaire | 2. Autres acteurs comme le service de Fonds d'équipements, Service général de l'Inspection (SI), la Direction de l'Enseig. de Promotion Sociale, | 3. Inc. formation en entreprise, pouvoir régulateur sur, financement de, support à ou orientation vers l'alternance | 4.Alternance possible légalement mais non organisée actuellement | 5. Wallonie-Bruxelles International | 6. Agence francophone pour l'Education et la Formation tout au long de la vie | 7. Lesquels sont sous la tutelle de la/le Ministre en charge de la Culture et du service de l'éducation permanente de la AG de la Culture (non repris dans le graphe)

Source: Portails officiels des différents acteurs

iii. La question de la multiplicité et de la concurrence des (types d') opérateurs appelle cependant une analyse nuancée[1]

La multiplicité des opérateurs et la concurrence de périmètre a été évoquée comme un point de douleur pour plusieurs raisons

Source de confusion et de complexité

Centre de formation du Forem, centres de compétence, opérateurs d'insertion socio-professionnelle, MIRE, enseignement de promotion sociale…. C'est devenu tellement compliqué que personne ne s'y retrouve: ni les entreprises, ni les apprenants ni même les acteurs de la formation professionnelle eux-mêmes

Source de concurrence négative et freins à la coopération

Les opérateurs passent plus de temps à chercher comment «piquer » des apprenants aux voisins qu'à acquérir de nouveaux publics ou à améliorer l'impact de leurs formations

La concurrence pour les apprenants crée un climat négatif qui ne facilite pas la prise de décision en commun et la collaboration entre opérateurs

Source d'inefficacité de l'offre et d'inefficience dans l'utilisation des moyens publics

L'offre n'est pas organisée de manière efficace car chaque opérateur va créer une option pour attirer des élèves quand bien même elle existerait déjà à côté

On a des opérateurs qui ont des noms différents mais qui dans les faits font tous la même chose: le Forem fait de l'insertion socio-professionnelle et les CISP essaient de faire de la formation qualifiante

Frein à la mise à l'échelle et à la gestion efficace des opérateurs

Plus on multiplie les opérateurs plus on crée des centres de trop petite taille par rapport à ce qui serait efficient

On a plein de petits opérateurs gérés de manière peu professionnelle : une plus grande échelle d'organisation permet de mettre en place une gestion plus rigoureuse

Ces constats doivent cependant être nuancés

Comparaison internationale

La comparaison internationale indique que la situation en Wallonie et en RBC n'est pas une exception au niveau international

- Dans la plupart des pays européens, une **multiplicité d'opérateurs** de formation co-existe, bien souvent avec différents types d'opérateurs ayant des publics au moins partiellement communs
- Cette diversité est **analysée de manière différente** selon les acteurs, avec des perceptions positives liées à l'émulation de la concurrence et des perceptions plus négatives (voir pages suivantes)
- L'existence d'un seul opérateur public de formation intégré au niveau d'une région de la taille de la Wallonie ou de la RBC **n'a pas été observée dans les pays européens étudiés** dans le cadre de l'étude

Contre-arguments

Emulation positive et améliorations résultant de la concurrence

Le jour où on n'aura tous qu'un seul organisme de formation sera aussi le jour où cet opérateur n'aura plus d'incitant automatique à s'améliorer

Quand un opérateur innove, cela met la pression pour les autres de se bouger aussi

On critique la concurrence mais au moins, cela incite les organismes à aller chercher des apprenants; s'il n'y avait pas cet incitant, on aurait sans doute encore moins d'apprenants

Diversité des opérateurs permettant d'adresser un grand nombre de publics spécifiques et une large capacité d'accueil

Oui on a beaucoup d'opérateurs, mais chacun est spécialisé - comme le CISP, les Mire… - et permet d'adresser des publics différents, c'est un point fort de notre système

Un meilleur pilotage systémique comme solution aux problèmes rencontrés

Le vrai problème de l'inefficacité de l'offre ce n'est pas la concurrence des opérateurs, c'est le manque de pilotage global avec une régie ; créez une vraie régie de l'offre commune à l'ensemble des opérateurs et vous aurez les avantages de la concurrence sans ses inconvénients

L'inefficacité de la répartition des infrastructures de formation est due à l'absence d'un réel pilotage inter-opérateur

Manque de données solides permettant d'objectiver la situation (pour la formation professionnelle)

- **Dans l'enseignement, les données permettent de quantifier le niveau (élevé) de redondance de l'offre** au niveau local (*Voir Partie VII. Chapitre 3c.* ***« Offres et parcours »***)
- **Dans la formation professionnelle :**
  - En l'absence de données exhaustives sur l'offre de formation et la fréquentation des formations, **il est impossible d'estimer de manière fiable l'étendue réelle de l'inefficacité de l'offre de formation**
  - Les analyses réalisables sur base des données (incomplètes) de **Formapass indiquent un niveau de redondance local modéré** (*Voir Partie VII. Chapitre 3c.* ***« Offres et parcours »***)

1. Cette problématique est (en grande partie) analogue à la question de la dualité des opérateurs d'alternance (voir « Constats spécifiques à l'alternance » - point 1 plus haut) et renvoient dès lors aux mêmes types d'arguments

Sources: Entretiens et focus groupes réalisés entre avril et septembre 2022

iii. Au niveau international, les écosystèmes d'enseignement et de formation professionnelle sont aussi souvent caractérisés par une diversité importante des (types d') organismes de formation

NON-EXHAUSTIF

Détaillé sur la page suivante

Types d'organismes de formation par pays

« Le paysage allemand **se caractérise par une diversité d'offres d'éducation et de formation, un grand nombre d'organismes de financement et plus de 18 000 prestataires estimés.** Parmi ces prestataires, on trouve une grande variété d'institutions privées, qu'elles soient commerciales ou à but non lucratif »

Rapport de données sur le rapport 2020 sur la formation professionnelle : taux de formation professionnelle (BIBB, 2020)

« Les pouvoirs publics australiens en matière d'enseignement et de formation professionnelle ont toujours proposé un plus grand choix d'options aux utilisateurs lors des réformes du système national de formation. L'augmentation des **alternatives en encourageant de multiples fournisseurs à entrer sur des marchés réglementés reste la pierre angulaire des politiques des gouvernements »**

Les marchés australiens matures de l'enseignement et de la formation professionnelle : une étude de cas de la mise en œuvre des politiques publiques basée sur des données (Don Zoellner, 2022)

« Il y a un **nombre important d'organismes d'enseignement et de formation qualifiante au Royaume-Uni**. Les prestataires comprennent des établissements d'enseignement secondaire inférieur, des écoles de sixième année, des collèges de sixième année, des collèges d'enseignement post-obligatoire (FE) et des établissements d'enseignement supérieur (HEI), ainsi que des organismes de formation privés et des prestataires d'apprentissage en milieu professionnel »

L'enseignement et la formation professionnelle en Europe (CEDEFOP, 2019)

Source : Datenreport zum Berufsbildungsbericht (BIBB, 2020 - données du WB-Monitor) | Vocational Education and Training in Thailand (OCDE, 2021)

La **complexité des écosystèmes** d'enseignement qualifiant et de formation professionnelle **semble être partagée par un nombre important de pays**, en Europe et à travers le monde

Cette diversité est analysée de manière différente selon les systèmes et les sensibilités des acteurs :

- **Comme un élément négatif** à éviter pour certains
- **Comme un élément positif** par d'autres systèmes qui y voient une **opportunité de créer des mécanismes de concurrence** (non-marchande ou marchande) **et donc de l'émulation positive** (non-marchande ou marchande)

iii. Au niveau international, divers modèles existent pour réguler l'offre de formation, sans qu'il existe un consensus sur le modèle le plus efficace

Approche	Régulation directe par une ou plusieurs instances Approche « top down »		Auto-régulation par incitants Approche « bottom up »
	Régulation de l'offre par une régie centrale, unique et intégrée, édictant des règles et/ou directives, avec le (ou les) rôle(s) suivant(s)		*Régulation de l'offre par la mise en place de mécanismes qui aboutissent implicitement à un marché régulé en mobilisant de manière vertueuse les effets positifs de la concurrence entre acteurs*
Modèle de régulation	**Modèle de régulation administré** Régie de l'offre **assurée par une autorité publique** (p.ex., Bruxelles Formation), sur base d'une analyse de besoins et de talents, et pouvant agir à deux niveaux : • **Planification et opérationnalisation** de l'offre • **Clarification des périmètres entre opérateurs** : en fonction du type de formation (p.ex., qualifiant vs. pré-qualifiant), du type de public (p.ex., majeurs vs. mineurs), de la géographie (p.ex., par régions)	**Modèle de régulation professionnel** Régulation de l'offre directement **déléguée aux partenaires sociaux** (cad., employeurs et secteurs), le plus souvent organisés en secteurs à un niveau local	**Modèle de régulation par émulation compétitive marchande ou non-marchande** Offre de formation fournie par des organisations à but lucratif ou non, régulée via la mise en place de **mécanismes incitatifs** (visant à atteindre l'efficacité et l'efficience), par exemple : • **Financement** – partiel ou total – de l'offre de formation par **les pouvoirs publics, en fonction des facteurs d'output** (p.ex., nombre d'étudiants inscrits, taux d'insertion des étudiants au sein de cet organisme) • **Financement privé** de l'offre de formation, par les employeurs et/ou par les particuliers[1], **selon le choix direct des bénéficiaires** • **Via accréditations et / ou assurance qualité externe**, agnostiques et ouverts à tout opérateur qui le souhaite Ce type de régulation peut être appliqué dans un **système marchand ou non marchand**
Exemple	BRUXELLES FORMATION former pour l'emploi	Allemagne	Australie France : Compte Personnel de Formation

1. Modèle moins applicable pour les demandeurs d'emploi

Source: « Cadres institutionnels et rôle des organisations dans la construction de la formation professionnelle des jeunes », Bel M., 2001

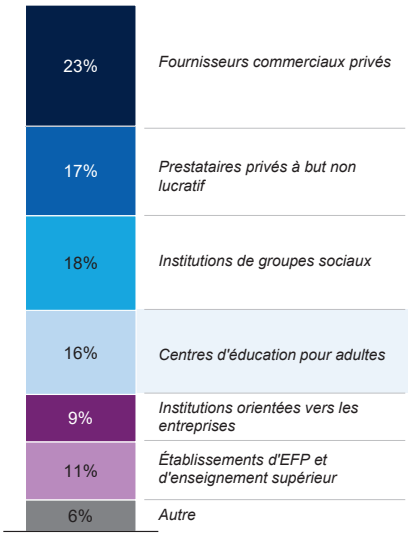
Ces modèles **ne sont pas exclusifs** et peuvent être combinés sur un même territoire

Chaque modèle présente des avantages et inconvénients et il n'y a pas de consensus dans la littérature scientifique ni **de modèle dominant à l'échelle internationale**, même si on observe une croissance du modèle incitatif

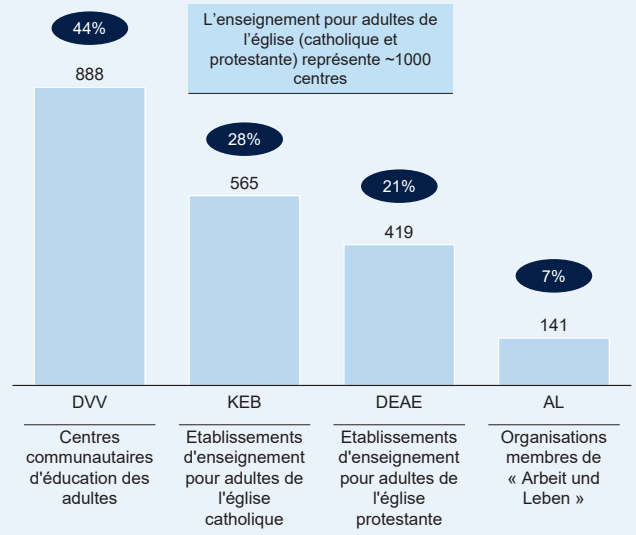
iii. Zoom « Allemagne » - En Allemagne, il existe plusieurs types d'organismes de formation ; aucun organisme ne « domine » le « marché » de la formation

X% Pourcentage du nombre total de centres de formation pour adultes

Répartition des organismes de formation en Allemagne, en % d'organismes



Nombre de centres de formation par opérateur de formation pour adultes en Allemagne



En Allemagne, **un opérateur de formation ne domine pas l'écosystème** de l'enseignement et de la formation professionnelle

Il existe plusieurs **types d'organismes de formation et accueillent chacun une part significative du total des apprenants** (entre ~10%-25% par type)

Au sein des centres d'éducation pour adultes, les **DVV sont les plus représentés, avec 44% des centres** de formation, suivis par les établissements d'enseignement pour adultes de l'église (catholique et protestante) – qui représentent ensemble ~1000 centres, soit 50% du total

Source: Recherche documentaire

iii. Dans la formation professionnelle comme dans d'autres domaines publics, certains pays ont fait le choix d'utiliser l'émulation concurrentielle (non-marchande) comme levier d'amélioration de la formation

Exemples internationaux

Australie

Politique nationale du "choix de l'utilisateur" pour le financement des alternances

L'employeur et l'alternant **choisissent ensemble quel établissement de formation** délivrera la formation et sous quelles modalités (i.e., lieu, rythme, format)

Les établissements de formation sont à leur tour **financés en fonction du nombre d'étudiants reçus**

Suède

Les étudiants peuvent se rendre dans l'école professionnelle secondaire **de leur choix**

Toutes les écoles professionnelles secondaires, même privées indépendantes, **sont 100% financées par la municipalité** et gratuites pour l'étudiant

Par ailleurs, tout établissement suivant le programme national et enseignant des valeurs démocratiques **peut se lancer comme école indépendante**

France

Réforme de l'apprentissage en 2018 qui :

- **Simplifie significativement** les processus de création d'organismes de formation, qui **retire un niveau de subordination** aux centres de formation et qui **ôte les limites de capacité** d'accueil des centres de formation
- Via France Compétences, soutient l'apprentissage en finançant les organismes de formation **au « coût contrat »** (i.e., passage d'une enveloppe budgétaire fixe pour les CFA à une enveloppe au nombre d'alternants)

Néanmoins, il n'y a à ce jour pas d'accord dans la recherche scientifique sur les bénéfices relatifs des différentes approches

- Certains argumentent que la concurrence augmente les efficiences de couts et crée **un système plus adapté aux besoins des étudiants**
- **D'autres mettent en avant que :**
  - La pression concurrentielle peut **diminuer la performance** des étudiants si les mécanismes de marché ne sont pas accompagnés d'un système de pilotage adéquat
  - La concurrence peut limiter la **qualité et la quantité de places disponibles** pour les populations défavorisées, et même augmenter les inégalités en l'absence de politiques correctives

Source: OCDE Report, Learning for Jobs

Organisation de l'écosystème – constats transversaux

A L'écosystème d'enseignement qualifiant et de formation professionnelle en Wallonie et en RBC apparaît de prime abord **particulièrement complexe**

B Cependant, cette complexité **s'explique en partie par des facteurs objectifs** (i.e., échelle de l'écosystème, diversité des publics et des objectifs, multiplicité des missions à remplir, contraintes institutionnelles) et appelle une **analyse différenciée à au moins 5 niveaux** :

i **Pilotage systémique**
Morcellement des compétences et absence de pilote transversal – *Voir Partie VII. Chapitre 3a.* ***« Régulation et pilotage systémique »***

ii **Orientation des apprenants**
Multiplicité des organismes en charge de l'information / promotion des métiers et de l'orientation vers la formation – *Voir Partie VII. Chapitre 2a. / 2b.* ***« Promotion et image des métiers et formations »*** *et* ***« Orientation vers la formation »***

iii **Multiplicité des, et concurrence entre, (types d') opérateurs**
Un écosystème **marqué par un grand nombre de (type d') opérateurs différents**, opérant à une échelle généralement limitée, mais appelant à une analyse nuancée :
- La multiplicité **des opérateurs et la concurrence de périmètre est perçue comme la cause première de plusieurs défis** clés (p.ex. complexité et confusion pour les acteurs, frein à la coopération, inefficacité de l'offre, inefficience dans l'utilisation des moyens publics, …)
- Ces **constats doivent cependant être nuancés** par a) le fait que cet état de fait n'est **pas une singularité au niveau international,** b) des contre-arguments existent concernant les **effets potentiellement positifs de la multiplicité des opérateurs** et de leur mise en concurrence, c) l'opportunité de résoudre la majorité des problèmes liés à la multiplicité des opérateurs par le biais **d'un meilleur pilotage systémique**

iv **Echelle d'opération des « centres de formation »** :
- L'écosystème est actuellement caractérisé par un nombre important de lieux de formation opérant à une échelle limitée (nombre limité d'apprenants par lieu de formation)
- La tendance au sein de plusieurs pays a été à la consolidation de l'échelle d'opération des opérateurs afin de bénéficier des gains d'échelle et de spécialisation

v **Répartition des compétences entre entités fédérées** :
- **La répartition complexe des compétences** entre communautés et régions en matière d'enseignement et de formation qualifiante, est identifiée par une partie des acteurs comme la **cause première de plusieurs des défis recensés** dans le cadre de cet Etat des lieux (p.ex. morcellement du pilotage, lenteur et difficulté des prises de décision sur les matières transversales, éloignement de l'enseignement des réalités du monde du travail)
- Plusieurs éléments amènent cependant à **nuancer l'importance de cette problématique** comme source de ces problèmes, notamment **la comparaison internationale** (compétences aussi réparties entre entités fédérées en Allemagne et en Suisse) et l'**existence de problèmes analogues au sein de chaque entité** (indiquant que la répartition des compétences entre entités fédérées n'est pas la seule « cause racine » des problèmes identifiés)
- Le fonctionnement (actuellement sous-optimal) des **mécanismes de coopération entre entités fédérées intra-francophones** en matière de formation professionnelle et d'enseignement qualifiant (accord de coopération et instances transversales de pilotage) est, dans tous les cas, **identifié comme un domaine d'amélioration**

iv. La tendance au sein de plusieurs pays a été à la consolidation de l'échelle d'opération des opérateurs afin de bénéficier des gains d'échelle et de spécialisation

Plusieurs pays ont mis en place des initiatives de consolidation pour « capturer les gains d'efficience » liés à une organisation des formations dans des centres de plus grande taille

Au Danemark et en Finlande, **une série de fusions entraînant une réduction significative du nombre d'établissements** d'enseignement et de formation professionnelle a eu lieu récemment
Les **établissements restants sont plus grands et peuvent offrir aux étudiants un plus grand choix de programmes** (p. ex., enseignement secondaire, enseignement à destination des professionnels)

Aux Pays-Bas, la vague de consolidations entre 1990 et 2000, a **réduit le nombre d'établissements de 300 à moins de 100** et a permis la **création d'institutions comme le ROCMN** (établissement professionnel accueillant **20 000 apprenants** et proposant ~300 diplômes, répartis entre 12 instituts spécialisés)

En Estonie, Lituanie, Lettonie et Slovaquie, des établissements professionnels publics **ont fusionné pour augmenter la qualité et l'accessibilité à ces écoles**

En Hongrie, le gouvernement a financé les associations en faveur de l'enseignement et de la formation professionnelle **pour adresser la fragmentation des écoles, lançant une vague de fusions d'établissements**

5 raisons avancées par les systèmes ayant mis en place des initiatives de consolidation …

- Les centres « à l'échelle » permettent **des économies d'échelle/synergies et une plus grande variété de programmes**
- Un nombre réduit d'établissements **diminue la concurrence et permet une rationalisation des programmes dupliqués et peu en adéquation avec les besoins sociétaux** (vs. des écoles qui peuvent toutes proposer le même programme, parfois peu en adéquation avec le marché du travail, pour attirer des élèves)
- La consolidation des établissements professionnels **permet également d'anticiper les pénuries de professeurs** en les concentrant dans les mêmes écoles
- Les établissements plus grands permettent de **sceller plus facilement des accords** avec les fonds des partenaires sociaux et sectoriels, si pertinent
- Un système plus consolidé peut **augmenter l'attractivité de l'enseignement qualifiant et de la formation professionnelle** pour les étudiants eux-mêmes

… avec cependant des défis rencontrés

- **Un environnement de travail plus impersonnel** et une motivation réduite des professeurs
- **Des défis de mobilité,** diminuant l'accessibilité et augmentant potentiellement le décrochage

Source : CEDEFOP, Continuity, consolidation, and change Towards a European era of vocational education and training | OCDE, Vocational Education and Training in Sweden

iv. 3 moyens principaux ont été évoqués pour assurer que la formation professionnelle et l'enseignement qualifiant soient opérés « à l'échelle »

Le développement de mécanismes de financements adaptés

Mise en place de **règles de financement** favorisant les formations atteignant une certaine **échelle d'opération**

La mise en concurrence non-marchande des opérateurs

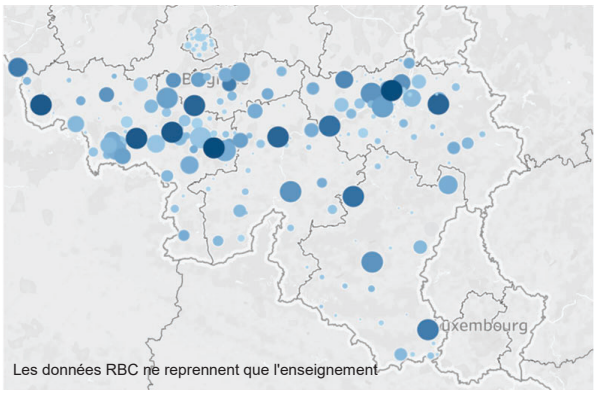
Mise en place de **mécanismes de mise en concurrence non-marchande entre les opérateurs,** afin de les amener à optimiser l'échelle de leurs opérations

Le renforcement de la régulation

Mise en place de **régulations contraignant les opérateurs** au regard de l'échelle des opérations à atteindre ou de la mutualisation à mettre en place

iv. Vue d'ensemble de la localisation des formations organisées et moyenne du nombre d'apprenants par centre ou implantation par opérateur

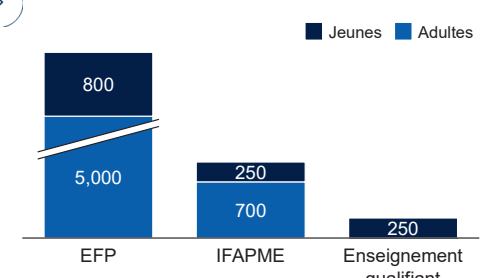
Nombre de formations et d'opérateurs les organisant par code postal, dans l'enseignement qualifiant et la formation professionnelle, 2021



La carte représente la **localisation des formations** en région Wallonne (et RBC pour l'enseignement uniquement) par code postal, **le nombre de formations organisées** (taille du disque) et le **nombre d'opérateurs présents** (couleur du disque)

- Basée sur FormaPass, pour la formation professionnelle
- Basée sur StatEleve et le code postal des implantations en reprenant chaque implantation comme 1 formation (pas de détail par OBG, mais en comptant CEFA et PE de manière séparée) mais en comptant l'enseignement de PE comme un seul opérateur au sein du code postal et le CEFA comme un seul opérateur au sein du code postal

Moyenne du nombre d'apprenants par centre ou implantation par opérateur, 2019



A titre de comparaison,

La **Finlande rassemble ~1800** élèves/apprenants par institut de formation qualifiante

Les **Pays-Bas rassemblent plusieurs milliers d'élèves/apprenants** par centre de formation/établissement (chiffre détaillé non disponible à ce stade)

Source: FormaPass | Rapport Annuel de l'EFP | Chiffres Clé IFAPME | Stat Eleve

1. Elèves du qualifiant dans les implantations, élèves en alternance compris

Organisation de l'écosystème – constats transversaux

A L'écosystème d'enseignement qualifiant et de formation professionnelle en Wallonie et en RBC apparaît de prime abord **particulièrement complexe**

B Cependant, cette complexité **s'explique en partie par des facteurs objectifs** (i.e., échelle de l'écosystème, diversité des publics et des objectifs, multiplicité des missions à remplir, contraintes institutionnelles) et appelle une **analyse différenciée à au moins 5 niveaux** :

i **Pilotage systémique**
Morcellement des compétences et absence de pilote transversal – *Voir Partie VII. Chapitre 3a.* ***« Régulation et pilotage systémique »***

ii **Orientation des apprenants**
Multiplicité des organismes en charge de l'information / promotion des métiers et de l'orientation vers la formation – *Voir Partie VII. Chapitre 2a. / 2b.* ***« Promotion et image des métiers et formations » et « Orientation vers la formation »***

iii **Multiplicité des, et concurrence entre, (types d') opérateurs**
Un écosystème **marqué par un grand nombre de (type d') opérateurs différents**, opérant à une échelle généralement limitée, mais appelant à une analyse nuancée :
- La multiplicité **des opérateurs et la concurrence de périmètre est perçue comme la cause première de plusieurs défis** clés (p.ex. complexité et confusion pour les acteurs, frein à la coopération, inefficacité de l'offre, inefficience dans l'utilisation des moyens publics, …)
- Ces **constats doivent cependant être nuancés** par a) le fait que cet état de fait n'est **pas une singularité au niveau international,** b) des contre-arguments existent concernant les **effets potentiellement positifs de la multiplicité des opérateurs** et de leur mise en concurrence, c) l'opportunité de résoudre la majorité des problèmes liés à la multiplicité des opérateurs par le biais **d'un meilleur pilotage systémique**

iv **Echelle d'opération des « centres de formation »** :
- L'écosystème est actuellement caractérisé par un nombre important de lieux de formation opérant à une échelle limitée (nombre limité d'apprenants par lieu de formation)
- La tendance au sein de plusieurs pays a été à la consolidation de l'échelle d'opération des opérateurs afin de bénéficier des gains d'échelle et de spécialisation

v **Répartition des compétences entre entités fédérées** :
- **La répartition complexe des compétences** entre communautés et régions en matière d'enseignement et de formation qualifiante, est identifiée par une partie des acteurs comme la **cause première de plusieurs des défis recensés** dans le cadre de cet Etat des lieux (p.ex. morcellement du pilotage, lenteur et difficulté des prises de décision sur les matières transversales, éloignement de l'enseignement des réalités du monde du travail)
- Plusieurs éléments amènent cependant à **nuancer l'importance de cette problématique** comme source de ces problèmes, notamment **la comparaison internationale** (compétences aussi réparties entre entités fédérées en Allemagne et en Suisse) et l'**existence de problèmes analogues au sein de chaque entité** (indiquant que la répartition des compétences entre entités fédérées n'est pas la seule « cause racine » des problèmes identifiés)
- Le fonctionnement (actuellement sous-optimal) des **mécanismes de coopération entre entités fédérées intra-francophones** en matière de formation professionnelle et d'enseignement qualifiant (accord de coopération et instances transversales de pilotage) est, dans tous les cas, **identifié comme un domaine d'amélioration**

v. Les compétences en matière d'enseignement qualifiant et de formation professionnelle en Wallonie et en RBC sont réparties entre plusieurs entités

Vue schématique simplifiée, non-exhaustive

FWB

Compétences pour la **régulation de l'enseignement**, notamment :
- Enseignement secondaire qualifiant de plein exercice et en alternance, ordinaire et spécialisé
- Jury central
- Enseignement de promotion sociale
- Enseignement supérieur professionnalisant (bachelier professionnalisant)
- Ensemble des organismes et services de régulation / pilotage (p.ex. Ares) et « de support / orientation / mutualisation » (p.ex. CPMS, Services d'Accrochage Scolaire, fonds d'équipement, CTA) en lien avec les compétences ci-dessus
- Pouvoir organisateur des établissements officiels de la FWB (PO WBE)
- Compétence de régulation et d'organisation de l'aide à la jeunesse (dont Éducation permanente)

Région Wallonne

Compétences pour :
- La **politique de l'emploi**, en particulier le suivi et l'accompagnement (vers l'emploi, la formation…) des demandeurs d'emploi : Forem et Actiris, Mission Régionales pour l'Emploi (MIRE), Maisons de l'emploi
- (Suite au transfert des compétences par la Communauté) La **formation professionnelle**, notamment :
  - Forem et Bruxelles-Formation, les Centres de Référence et de Compétences, les pôles de compétitivité
  - Les opérateurs régionaux d'alternance (EFP / SFPME et IFAPME)
  - Les CISP et OISP
- L'ensemble des organismes et services de **régulation / pilotage** (p.ex. IWEPS, perspective.brussels, IBSA) et de « **support / orientation / mutualisation** » (p.ex. Cité des métiers) en lien avec les compétences ci-dessus
- Les **incitants à l'emploi et à la formation** relevant du budget régional, p.ex. chèque formation, primes à la formation
- **Allocations familiales**

RBC & COCOF

Etat fédéral

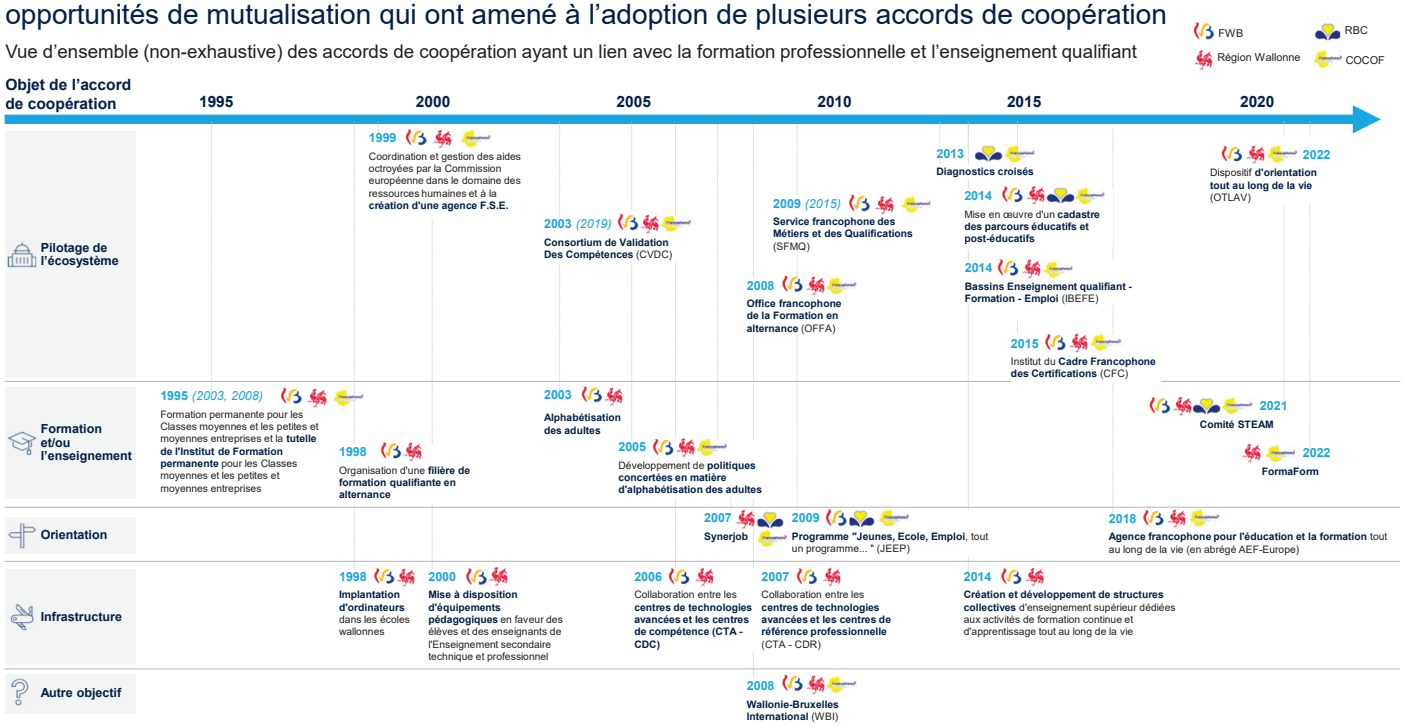
Compétences ayant des interactions avec la **politique en matière de formation professionnelle et enseignement qualifiant :**
- **Sécurité sociale**, et en particulier les règles relatives aux allocations et statuts sociaux (p.ex. règles de maintien / dégressivité des allocations durant les formations)
- **Régulation du marché du travail** et notamment régulation du dialogue social sectoriel (p.ex. lien entre certifications et barèmes, accès à la profession…)
- **Régulation et/ou financement de la formation professionnelle continue** des salariés via la régulation des fonds sectoriels, la régulation des efforts de formation des employeurs, les congés-éducation…

***A noter** : en RBC, la présence et les compétences de la Communauté Flamande dans les mêmes matières que la FWB et la COCOF crée une source complémentaire de complexité à prendre en compte*

Sources: Entretiens et focus groupes réalisés entre avril et septembre 2022 | Sites web / documents des différentes entités

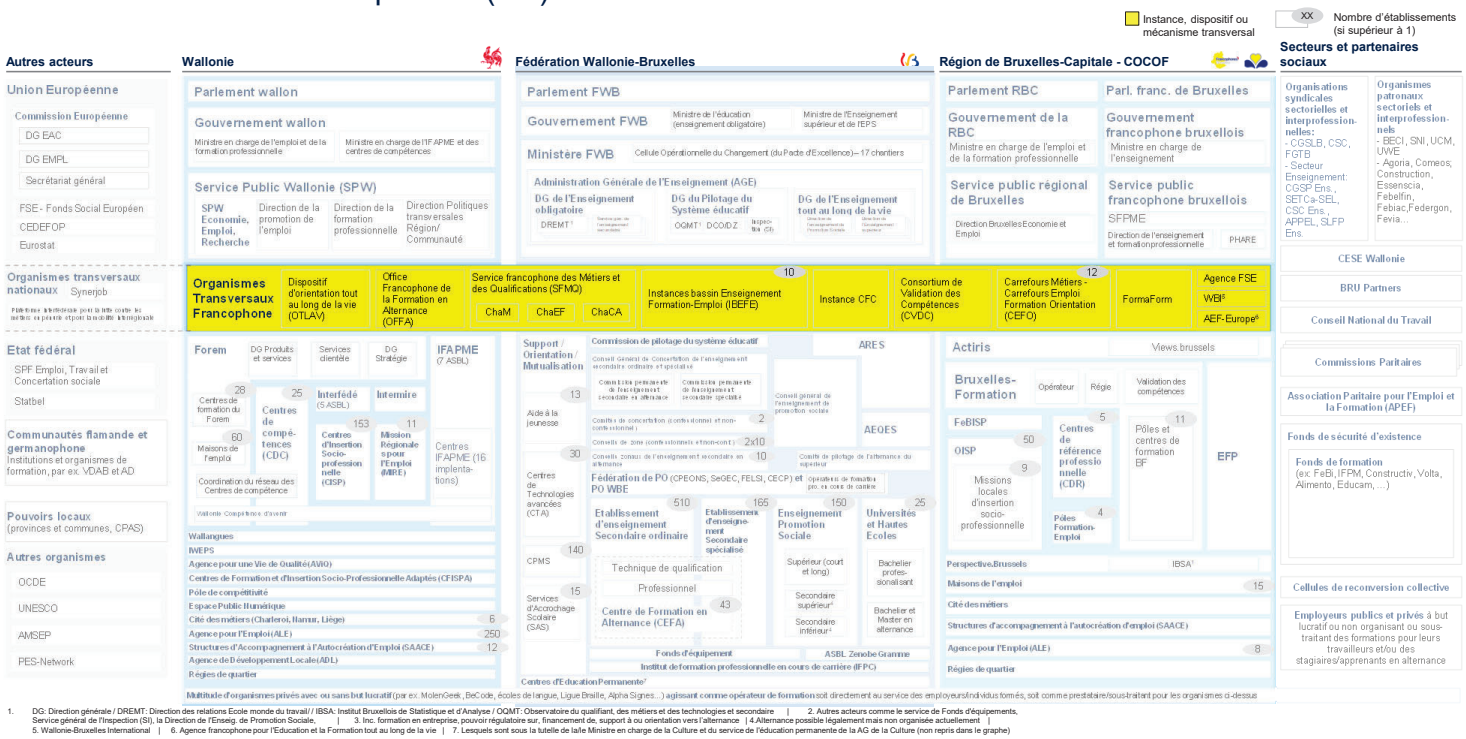
v. La répartition des compétences entre entités fédérées crée des besoins de coordination et des opportunités de mutualisation qui ont amené à l'adoption de plusieurs accords de coopération

Vue d'ensemble (non-exhaustive) des accords de coopération ayant un lien avec la formation professionnelle et l'enseignement qualifiant



Source: Accords de coopération listés sur la page | Analyses documentaires des différentes entités

v. … se traduisant par la création de plusieurs instances, dispositifs ou mécanismes transversaux aux entités fédérées francophones (1/2)



1. DG: Direction générale / DREMT: Direction des relations Ecole monde du travail / IBSA: Institut Bruxellois de Statistique et d'Analyse / OQMT: Observatoire du qualifiant, des métiers et des technologies et secondaire | 2. Autres acteurs comme le service de Fonds d'équipements, Service général de l'Inspection (SI), la Direction de l'Enseig. de Promotion Sociale, | 3. Inc. formation en entreprise, pouvoir régulateur sur, financement de, support à ou orientation vers l'alternance | 4.Alternance possible légalement mais non organisée actuellement | 5. Wallonie-Bruxelles International | 6. Agence francophone pour l'Education et la Formation tout au long de la vie | 7. Lesquels sont sous la tutelle de la/le Ministre en charge de la Culture et du service de l'éducation permanente de la AG de la Culture (non repris dans le graphe)

Source: Portails officiels des différents acteurs

v. … se traduisant par la création de plusieurs instances, dispositifs ou mécanismes communs aux entités fédérées (2/2)

Coordination et développement de l'alternance

OFFA – Office francophone de la formation en alternance

Définition et uniformisation de l'offre

SFMQ – Service Francophone des Métiers et des Qualifications

Comparabilité et positionnement des certifications

INSTANCE CFC – Cadre Francophone des Certifications

Coordination de l'offre et des acteurs au niveau local

BASSIN EFE

Orientation des élèves / apprenants

OTLAV

Carrefour Emploi Formation Orientation

Mutualisation des formations des formateurs

FormaForm

Validation des compétences

VALIDATION des COMPETENCES

Allocation des fonds européens

Agence FSE – Fonds social européen

aef EUROPE

Coopération internationale

Wallonie - Bruxelles International.be

Source: Analyses documentaires des différentes entités | Entretiens et focus groupes réalisés entre avril et septembre 2022

v. La répartition des compétences entre entités fédérées est vue par certains acteurs comme la cause première de plusieurs des problèmes identifiés dans cet Etat des lieux

Morcellement des capacités de pilotage

> *C'est parce que les compétences sont réparties entre plusieurs entités fédérées qu'on a dû créer tous ces « machins » pour coordonner le système*

Voir section consacrée à cette question dans la *Partie VII. Chapitre 3a.* ***« Régulation et pilotage systémique »***

Lenteur et lourdeur du processus de décision au sommet

> *On le voit bien, la prise de décision est plus rapide quand il s'agit de questions propres à une seule entité fédérée ; dès qu'on doit se mettre d'accord à plusieurs, cela prend du temps*

Incapacité à arbitrer certains « nœuds persistants » (p.ex. répartition des périmètres en enseignement et formation, accès au CESS pour la formation en alternance)

> *Les Flamands ont réussi à résoudre la question de l'accès au CESS pour les opérateurs de formation en alternance car ce sont les mêmes personnes qui décident dans le même gouvernement ; chez nous, il faut un accord des deux côtés et chacun ne s'intéresse à la question que du point de vue de l'intérêt de ses propres administrés*

Difficultés à traiter des problèmes nécessitant une coordination opérationnelle entre acteurs publics relevant de niveaux de pouvoirs différents (p.ex. décrochage scolaire)

> *Le suivi des adultes en décrochage scolaire demanderait une forte collaboration entre l'enseignement et les agences de l'emploi ; cependant, comme ces deux institutions relèvent de deux niveaux de pouvoir différents, la coordination n'a pas lieu*

> *Les Flamands ont depuis longtemps mis en place un transfert de données entre enseignement et formation professionnelle : c'est plus simple car cela reste le même gouvernement*

Eloignement de l'enseignement des réalités du monde du travail

> *La scission des compétences entre la FWB et les régions a eu pour conséquence d'éloigner encore plus les acteurs économiques des acteurs de l'enseignement – sachant que les acteurs économiques collaborent plus avec les institutions régionales qu'avec l'enseignement (FWB)*

Coordination insuffisante entre formation professionnelle et enseignement qualifiant

> *Toute coopération entre l'enseignement et la formation professionnelle est compliquée par le fait qu'on relève de deux niveaux de pouvoir différents et qu'on se retrouve presque comme dans une situation de coopération internationale*

> *Pour qu'il y ait une coordination efficace en termes d'infrastructure, il faudrait un pilote commun*

Sources: Entretiens et focus groupes réalisés entre avril et septembre 2022

v. Plusieurs éléments amènent cependant à nuancer l'importance de la répartition des compétences entre entités fédérées comme source des problèmes relevés par les acteurs

Zoom pages suivantes

Comparaison internationale

Tant la Suisse que l'Allemagne, reconnus pour la qualité et l'efficience de leur enseignement qualifiant et leur formation professionnelle, sont des **systèmes fédéraux où les compétences en matière de formation / enseignement qualifiant sont réparties** entre :

- L'état fédéral / la confédération
- Les länder / cantons

La répartition des compétences y est cependant **structurée d'une manière moins complexe qu'en FWB, Wallonie et RBC :**

- L'Etat fédéral / la confédération exerçant un rôle de régulation transversal / fixation du cadre
- Les länder / cantons étant responsables de compléter / opérationnaliser / exécuter le cadre régulatoire

Existence de problèmes analogues au sein de chaque entité

Au sein de chaque entité fédérée, des **problèmes similaires** à ceux indiqués sur la page précédente se posent, indiquant que la **répartition des compétences entre entités fédérées n'est pas la seule « cause racine » des problèmes** mentionnés, par ex. :

- **Inefficacité de l'offre et des infrastructures** existant tant au sein de l'enseignement que de la formation professionnelle pris isolément
- **Pas de collaboration structurellement proche** entre le monde du travail et les établissements secondaires du communal et provincial (sur lesquels les régions ont pourtant la tutelle)
- **Concurrence et tension** sur le périmètre respectif des opérateurs existant aussi :
  - Entre établissements d'enseignement
  - Entre opérateurs de formation

Inefficacité des modes de collaboration actuels entre entités fédérées

Pour certains acteurs, les problèmes de décision sur les compétences transversales ne sont pas une fatalité mais le résultat d'une **structuration inefficace des modes de collaboration** entre entités fédérées, notamment :

- **Inadéquation des accords de coopération comme outil de coordination**
- **Multiplication des instances transversales** (vs. la création d'une instance de coordination / régulation transversale unique)
- **Structures de gouvernance des instances transversales** jugées par certains trop **lourdes et inefficaces**
- **Fréquence insuffisante des interactions** entre décideurs politiques « au sommet » (ministres) des différentes entités fédérées
- **Logique confrontationnelle** entre cabinets ministériels relevant de formations politiques et / ou d'entités fédérées différentes
- **Tendance au « court-termisme »** de la vision stratégique

Source: Analyse d'expériences internationales | Entretiens et focus groupes réalisés entre avril et septembre 2022

Zoom sur : Inefficacité des modes de collaboration actuels entre entités fédérées

Facteurs limitants	Description	Ce que nous avons entendu
Inadéquation des accords de coopération comme outil de coordination	Les accords de coopération, en théorie très pertinents, offrent peu de guidance sur l'aspect strictement opérationnel de coordination des acteurs	*« On utilise un outil de droit international pour de la coordination opérationnelle, ce qui n'est pas adapté*
Multiplication des instances transversales (vs. la création d'une instance de coordination / régulation transversale unique)	Cette multiplication des acteurs alourdit le processus de décision en rendant la concertation et l'alignement des décisions complexe	*« On se perd dans de multiples réunions*
Structures de gouvernance des instances transversales jugées par certains trop **lourdes et inefficaces**	La structure des instances transversales – et l'absence d'un acteur de pilotage clairement identifié – ralentit le processus de décision	*« Dans les instances de décision, la gouvernance n'est pas faite pour permettre aux acteurs de trancher*
Fréquence insuffisante des interactions entre décideurs politiques « au sommet » des différentes entités fédérées	La fréquence insuffisante des interactions entre les ministres des entités fédérées et les différences de calendrier impactent la collaboration	*« Il n'y a pas de lieu institué où les différents ministres seraient amenés à se parler fréquemment*
Logique confrontationnelle	Selon certains acteurs, la coopération entre entité fédérée menée principalement sous l'égide des cabinets ministériels tend à créer une dynamique d'opposition où chacun « défend les intérêts » de son institution plutôt qu'à œuvre à un projet commun	*« Les différents acteurs sont parfois plus dans une optique de confrontation de leurs intérêts que de coopération vers l'objectif commun*
Tendance au « court-termisme » de la vision stratégique	Les calendriers politiques, les intérêts propres des acteurs, et l'insuffisante capacité d'analyse et de réflexion allouée aux instances de coordination pour jouer un vrai rôle de pilotage ne permettent pas d'articuler un projet commun sur le long-terme	*« Comme les discussions ont lieu entre cabinets ministériels la plupart du temps, les débats donnent souvent lieu à des prises de position politique ou de la défense de la région de chacun*

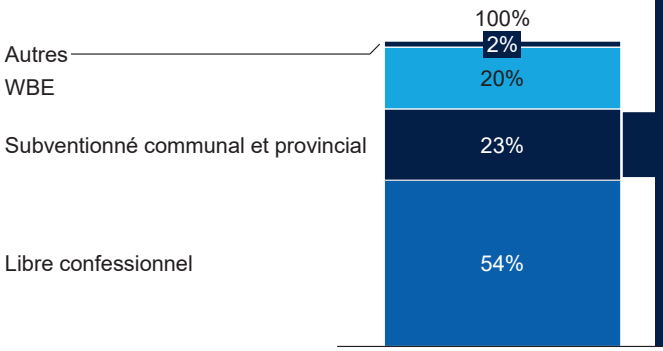
A noter : un Comité (informel) de concertation de l'Enseignement et de la Formation avait été créé, lequel s'est réuni pendant quelques années mais semble être tombé en désuétude

Sources: Entretiens et focus groupes réalisés entre avril et septembre 2022

v. Les régions possèdent déjà la Tutelle sur les Pouvoirs Organisateurs provinciaux et communaux

23% des élèves de l'enseignement qualifiant étudient dans des écoles dont le P.O est une province ou une commune…

Distribution des élèves de l'enseignement qualifiant de Plein Exercice et en Alternance selon les réseaux, %, 2019



… sur lesquelles les régions exercent la tutelle, leur donnant les leviers potentiels d'amélioration de l'enseignement qualifiant

Via la tutelle qu'elles exercent sur les provinces et les communes, Les régions ont déjà plusieurs **leviers clés à leur disposition pour répondre à une partie des défis identifiés dans le présent diagnostic:**

- **Réponse aux besoins sociétaux en talent**: capacité à faire évoluer l'offre d'option pour répondre aux besoins du marché du travail (l'offre d'option demeure majoritairement la prérogative de chaque PO à l'heure actuelle)
- **Collaboration avec le monde du travail** : possibilité d'impliquer les secteurs et partenaires sociaux de manière plus fréquente
- **Développement de l'alternance** : capacité à adopter des mesures proactives pour orienter plus d'élèves vers et développer l'offre d'enseignement en alternance
- **Formation des enseignants** : capacité à inclure des activités de mises à niveau technique et/ou d'interaction avec le monde du travail dans la formation continue de leurs personnels enseignants
- **Collaboration avec le monde du travail et la formation professionnelle:** capacité à développer des partenariats avec le monde du travail (employeurs, secteurs) et les opérateurs régionaux

… Pourtant, les retours des acteurs n'ont pas faire remonter une plus grande utilisation de ces leviers par les Pos concernés (vs autres réseaux) amenant certains acteurs à **souligner que le transfert de compétence aux régions n'est pas nécessairement la « panacée » pour adresser les problèmes visés**

Source: GOSS 2019 | StatEleve 18-19 | OpenData Wallonie-Bruxelles

v. Zoom comparaison internationale – L'enseignement et la formation professionnelle en Allemagne sont réglementés par un réseau complexe de lois à différents niveaux de pouvoirs

Répartition des compétences liées à l'enseignement et la formation professionnelle en Allemagne

NON-EXHAUSTIF

Système législatif allemand

L'Allemagne est une **république parlementaire fédérale démocratique**, où le pouvoir législatif fédéral est confié au Bundestag (le parlement allemand) et au Bundesrat (l'organe représentatif des Länder, les États régionaux allemands)

Le pays est **divisé et organisé en différents niveaux de pouvoir** :

- 16 États fédéraux « Lander »
- 401 comtés « Kreise » (294 comtés « ruraux » et 107 villes indépendantes)
- 11 054 communes

Répartition des compétences entre niveaux de pouvoir en Allemagne

National *(Etat fédéral)*

- **Loi fédérale centrale** (« Loi sur l'enseignement et la formation professionnels - Berufsbildungsgesetz (BbiG) »)
- Responsabilité de la **formation professionnelle en entreprise**, non scolaire
- Responsabilité du ministère fédéral de l'Économie et de l'Institut fédéral de la **formation professionnelle pour les volets commerciaux du système en alternance** (en collaboration avec les partenaires sociaux)

Régional *(Länder)*

- Toute la **législation sur les écoles**, y compris celle sur les écoles professionnelles (exclusivement la responsabilité du Länder)
- Responsabilité de la **partie scolaire de la formation professionnelle primaire**, y compris les décisions sur les programmes pour la partie théorique des apprentissages
- **Gestion du financement** des mesures de formation professionnelle

Local *(Comtés « kreise » et communes)*

- **Administration des écoles publiques** de formation professionnelle
- Services consultatifs

Le **paysage législatif** de l'enseignement qualifiant et de la formation professionnelle est **réglementé par un réseau complexe de lois à différents niveaux de gouvernement**

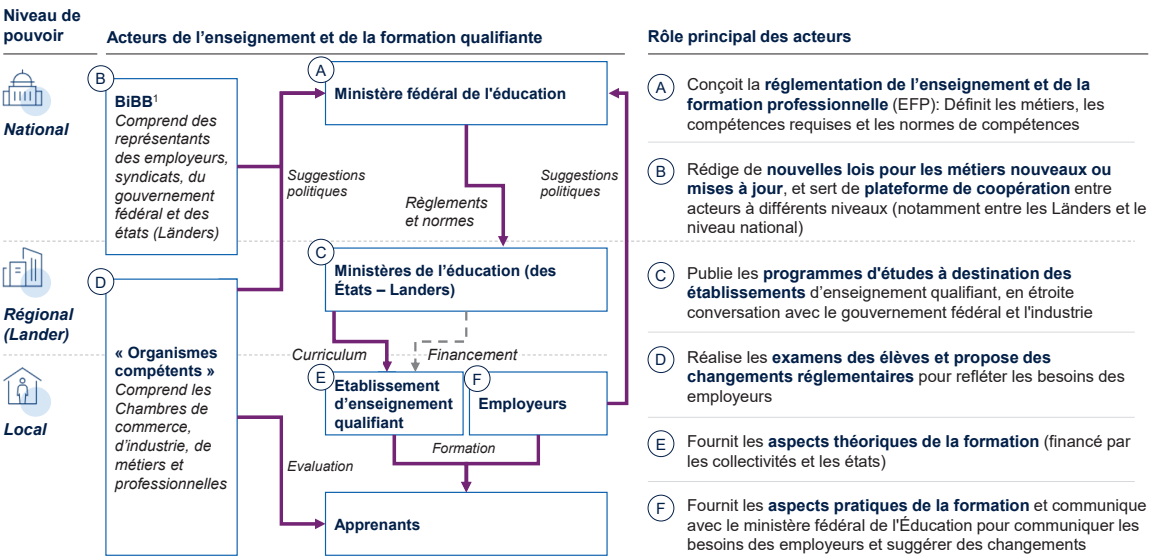
Différents **acteurs permettent l'organisation et la coordination de cet écosystème complexe**
(voir page suivante)

Source: CEDEFOP, Portail officiel du « Comité Européen des Régions » sur la division des pouvoirs (section allemande)

v. Zoom comparaison internationale – Des instances spécifiques permettent l'organisation d'un système juridique complexe via une répartition des compétences claire

Vue d'ensemble des acteurs majeurs de l'enseignement et la formation professionnelle en Allemagne

NON-EXHAUSTIF



En Allemagne l'enseignement et la formation professionnelle **sont dirigés par différents acteurs à différents niveaux de pouvoir** (national, régional – Länder, et local)

La **répartition des compétences et responsabilités entre ces acteurs est cependant claire**

Des **instances spécifiques** (telles que le BIBB) veillent au **bon fonctionnement et à l'amélioration continue du système**, tout en servant de **plateforme de coopération entre les acteurs** à différents niveaux (notamment entre les Länder et le niveau national)

1 Institut fédéral de la formation professionnelle
Source: Ministère fédéral de l'éducation (Allemagne), OCDE, CEDEFOP

v. Zoom accords de coopération – Les accords de coopération entre les régions et communautés sont rarement remaniés, par comparaison avec les décrets régionaux / communautaires

Nombre de modifications des principaux accords et décrets régionaux / communautaires

Type	Accord / Décret	Année	Nombre de modifications
Accords de coopération	Service francophone des Métiers et des Qualifications (SFMQ)[1]	2009	1
	Instances bassin Enseignement Formation-Emploi (IBEFE)[2]	2014	0
	Consortium de Validation des Compétences (CVDC)[3]	2003	1
	Instance CFC[4]	2015	0
	Office Francophone de la Formation en Alternance (OFFA)[5]	2008	1
Décrets régionaux / communautaires	IFAPME[6]	2003	6
	Forem[7]	1999	15
	Décret mission[8]	1997	74

Les accords de coopération ont été **modifiés entre 0 et 1 fois depuis leur création**

Les **accords de coopération**, négociés entre les autorités régionales et communautaires, sont **peu, ou pas, modifiés après leur création**

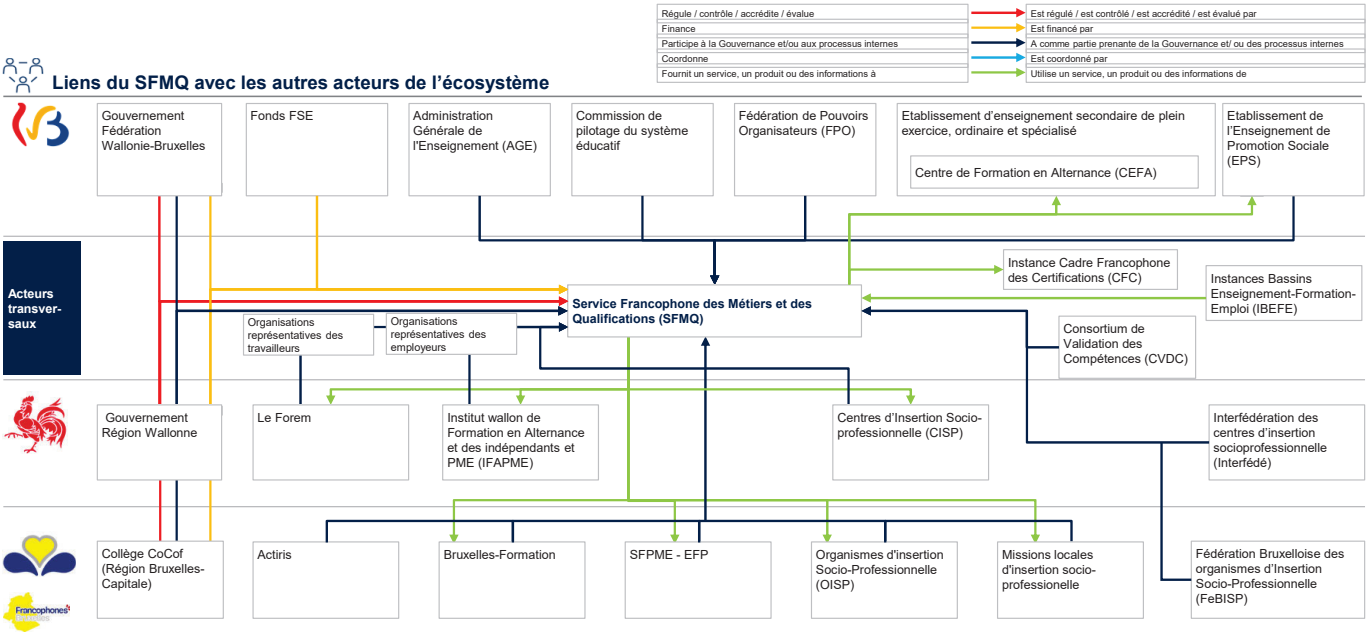
Par contraste, Les **décrets régionaux ou communautaires** définissant les missions et la structure des organismes sont quant à eux **régulièrement amendés afin de procéder à des modifications et rectifications**

1. Accord de coopération conclu à Bruxelles, le 27 mars 2009, entre la Communauté française, la Région wallonne et la Commission communautaire française concernant la création du Service francophone des Métiers et des Qualifications
2. Accord de coopération entre la Communauté française, la Région wallonne et la Commission communautaire française relatif à la mise en oeuvre des bassins Enseignement qualifiant - Formation - Emploi
3. Accord de coopération relatif à la validation des compétences dans le champ de la formation professionnelle continue, conclu entre la Communauté française, la Région wallonne et la Commission communautaire française
4. Accord de coopération entre la Communauté française, la Région wallonne et la Commission communautaire française concernant la création et la gestion d'un Cadre francophone des certifications, en abrégé " C.F.C. "
5. Accord de coopération-cadre relatif à la formation en alternance, conclu à Bruxelles, le 24 octobre 2008, entre la Communauté française, la Région wallonne et la Commission communautaire française
6. Décret portant constitution d'un Institut wallon de formation en alternance et des indépendants et petites et moyennes entreprises
7. Décret relatif à l'Office wallon de la Formation professionnelle et de l'Emploi
8. Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre

Source: Openjustice.be | Wallex.be

v. Zoom gouvernance des instances transversales – La gouvernance des instances transversales issues des accords de coopération est complexe

Schéma de la Gouvernance du Service Francophone des Qualifications et des Métiers



Source: Portails officiels des différents acteurs; Accord de coopération entre la Communauté française, la Région wallonne et la Commission communautaire française concernant le service francophone des métiers et des qualifications, en abrégé «SFMQ» - décret du 10 décembre 2015

Partie VII.

Chapitre 3c.

Offres et parcours

Cadre d'analyse de l'Etat des lieux

Objet du présent Chapitre

3. Système, structure & ressources

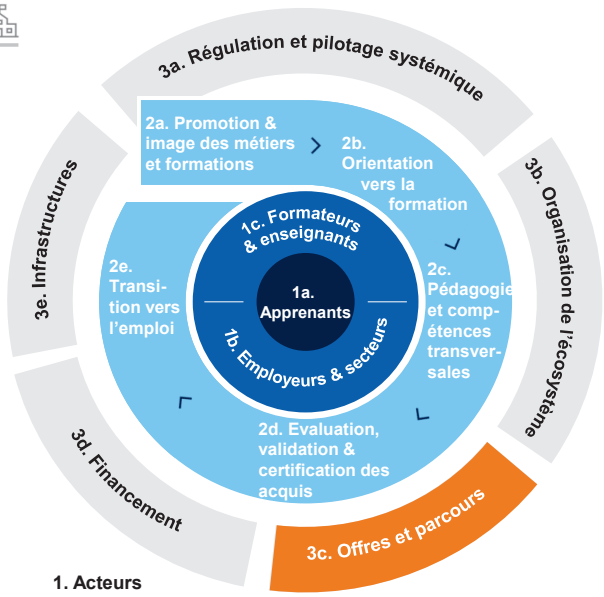
(a) Régulation et pilotage systémique
- Instances de gouvernance et modalités du pilotage du système
- Mécanismes d'évaluation / approche qualité au niveau macro (bassin/secteur) et au niveau de chaque opérateur
- Accréditation & évaluation des opérateurs de formation
- Rôles et implication des acteurs dans la gouvernance

(b) Organisation de l'écosystème
- Périmètre de compétence entre différents niveaux de pouvoir
- Acteurs de l'écosystème (répartition des rôles, objectifs, gouvernance, etc.)
- Accords de coopération & partenariats, et leur régulation

(c) Offres & parcours
- Structure & définition de l'offre et des parcours (types, durée, curriculum, options, débouchés, Profils)
- Pertinence de l'offre au regard des besoins sociétaux (de société, des employeurs, des futurs métiers, etc.)
- Contenu et qualité des formations, référentiels, Profils formation, dossier pédagogique
- Articulation et fluidité des parcours de formation

(d) Financement
- Sources, montants et mécanismes de financement des différents acteurs et formations
- Modalité d'utilisation des fonds

(e) Infrastructures
- Disponibilité des infrastructures et technologies pour l'enseignement et la formation
- Gestion et mutualisation des infrastructures



2. Parcours de l'apprenant

(a) Promotion & image des métiers et formations
- Promotion et accès à l'information sur les opportunités de formation et des métiers

(b) Orientation vers la formation
- Aide au choix et orientation vers la formation la plus adéquate
- Prérequis et mécanismes de sélection (motivation, évaluation des compétences de bases)
- Accompagnement (vers centres, écoles, employeurs)

(c) Pédagogies, compétences transversales et savoir-être
- Canaux de formation (écoles/ centres, en ligne / présentiel etc.)
- Modalité d'organisation (durée, rythme, méthodes et ressources pédagogiques, duale/triale, etc.)
- Méthodes pédagogiques
- Innovation pédagogique (digitalisation, hybridation des parcours, classe inversée etc.)
- Compétences transversales et savoir-être

(d) Evaluation, validation et certification des acquis
- Procédures et gouvernance des certifications (y.c. équivalences)
- Evaluation / validation des compétences de la formation et expériences professionnelles
- Reconnaissance des certifications sur le marché du travail et dans le système d'enseignement / formation

(e) Transition vers l'emploi
- Accompagnement post–formation
- Mise en correspondance avec les employeurs

1. Acteurs

(a) Apprenants
- Capacités, sens et motivation (sens de l'apprentissage)
- Accompagnement de l'apprenant durant la formation
- Incitants (financiers & non–financiers) à la formation ; rémunération

(b) Employeurs, secteurs et partenaires sociaux
- Niveau d'implication dans la formation (p.ex., en alternance, stage, mise à disposition de ressources, équipements, formateurs, etc.)
- Implication dans la gouvernance de l'écosystème
- Incitants à la participation à la formation

(c) Formateurs et enseignants
- Organisation du travail
- Statut et carrière
- Formation et développement professionnel

Contenu de ce chapitre

1 : Offre de formation

1.1 : Introduction et vue d'ensemble

1.2 : Analyse des besoins

1.3 : Définition de l'offre de formation

1.4 : Planification de l'offre de formation

2 : Parcours de formation

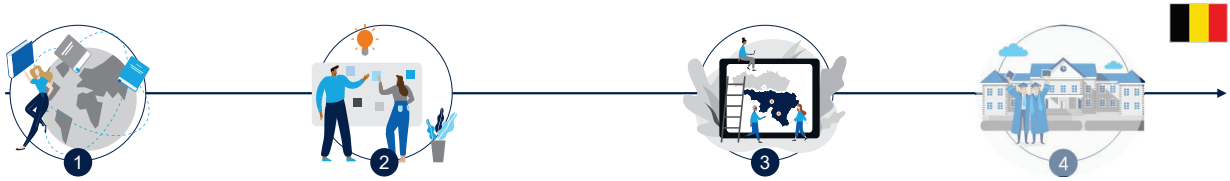
La réalisation d'une nouvelle offre de formation est un processus en 4 étapes: de l'analyse des besoins à l'implémentation

Pas l'objet de la présente section

Etape	Analyse des besoins	Définition de l'offre de formation	Planification / programmation de l'offre de formation	Implémentation d'une formation
Description	**Analyse** et **identification** des **besoins** (**actuels** ou **prospectifs**) **sociétaux en compétences afin** de faire **évoluer l'offre de formation** en fonction de ces besoins P.ex., identification et quantification des (a) métiers actuellement en pénurie, (b) métiers porteurs à court terme; analyse prospective et définition des secteurs et métiers d'avenir ; comparaison avec l'offre de formation actuelle et définition des priorités stratégiques d'évolution de l'offre	**Définition des métiers** pour lesquels des formations / programmes d'enseignement qualifiant peuvent / doivent être offertes **Définition du cadre (référentiel)** décrivant les caractéristiques et conditions des formations aux métiers (parfois communes à l'ensemble des opérateurs), incluant selon les cas (et à des niveaux variables de précision) : ▪ **Acquis d'apprentissages** ▪ **Equipements** nécessaires ▪ **Seuil minimum de maîtrise** en fin de formation ▪ **Modalités de formation** ▪ **Positionnement** de la formation dans les parcours et les cadres de certification	**Processus de décision d'ouverture / fermeture d'une occurrence de formation** (a) par un opérateur donné, (b) à un endroit / dans un lieu de formation donné afin d'assurer une offre de formation : • **Efficiente** en termes de coûts et de synergies • **Efficace,** c'est-à-dire répondant aux besoins sociétaux en talent tant au niveau global que local	Organisation des opérateurs de formation pour permettre l'ouverture concrète d'une nouvelle option / formation (p.ex., embauche de formateurs / enseignants, recherche de partenaires, mise en place des équipements, etc.)

Source : Cedefop

En Belgique, l'élaboration d'une nouvelle offre de formation peut, selon les opérateurs et formations visés, prendre entre 3 mois et 8 ans



Etape	Analyse des besoins	Définition de l'offre de formation	Planification / Programmation de l'offre de formation	Implémentation d'une formation	Durée totale
Fourchette de durée[1]	Processus continu selon des cycles variables	De 1 mois à 3 ans	De 1 mois à 2 ans	De 1 mois à 3 ans	3 à 8 ans
Situation en Wallonie et en RBC (résumé simplifié – voir détails dans le reste de ce document)	▪ L'analyse des besoins est réalisée par une multitude d'acteurs / instances (IBEFE, OQMT…) qui remettent des recommandations et des observations de manière annuelle ou ponctuelle en fonction cycles propres à chacun ▪ Par ailleurs chaque (type d') opérateur réalise lui-même ses propres analyses de besoin pour les formations qu'il décide d'organiser	▪ De manière générale, le SFMQ est chargé de rédiger les Profils qui servent comme base à la définition de l'offre pour les opérateurs ▪ Chaque opérateur peut décider de se saisir d'un Profil SFMQ afin de créer un référentiel et de proposer une nouvelle offre de formation ◦ Si le Profil est déjà en place, l'opérateur est contraint de l'adapter au SFMQ ▪ Par ailleurs, les régulateurs et les opérateurs peuvent complémenter la définition d'offre grâce à des processus ad hoc ▪ Le référentiel des opérateurs doivent bénéficier d'un accord gouvernemental préalable	▪ Les IBEFE remettent un rapport annuel avec leurs recommandations et l'identification des besoins locaux en compétences ▪ Chaque opérateur de formation (en ce compris l'enseignement) a son propre système interne de planification de l'offre, majoritairement à l'initiative des établissements / centres de formation ▪ La planification permet de mutualiser les ressources telle que l'accès aux équipements en Centres de Compétences	▪ Le délais de mise en œuvre d'un Profil SFMQ est de 2 ans pour tout Profil révisé et de 3 ans pour tout nouveau Profil ▪ Le processus dans l'enseignement est en moyenne plus long (4-5 ans vs. 1 an à l'IFAPME) que chez les autres opérateurs de formation	
Acteurs clés	IBEFE, View.Brussels, ARES, OQMT, IBSA, IWEPS, Actiris, WCA, SFMQ, CGES, OFFA + l'ensemble des opérateurs	▪ SFMQ ▪ Opérateurs de formation ▪ Gouvernement	▪ Opérateurs de formation et leurs pouvoirs régulateurs ▪ IBEFE	▪ Opérateurs de formation	
Exemple d'autres acteurs impliqués	▪ Fédérations sectorielles ▪ Partenaires sociaux ▪ Opérateurs de formation	▪ Fédérations sectorielles ▪ Partenaires sociaux		*Pas l'objet du présent document*	

1. Basée sur les durées moyennes au sein des différents opérateurs et organismes clés à chaque étape

Sources: Entretiens et focus groupes réalisés entre avril et septembre 2022 | Segec | SFMQ

Exemples de bonnes pratiques issues d'une comparaison internationale

Etape	Analyse des besoins	Définition de l'offre de formation	Planification / Programmation de l'offre de formation	Implémentation d'une formation
Exemples de bonnes pratiques	• Utilisation d'une **multiplicité de sources** qualitatives et quantitatives (données, enquêtes, rencontres / réunions, comparaisons internationales) • Mobilisation du **plein potentiel des données** sur le marché de l'emploi et modélisations quantitatives (pas uniquement qualitatives) du « gap » actuel et futur entre besoin et offre de formation[1] • **Ressources dédiées** pour réaliser cette tâche au sein du système disposant des expertises nécessaires • Bon **équilibre** entre **centralisation** de l'analyse et **prise en compte des besoins locaux / sectoriels** • **Implication intensive** des **secteurs** et des **employeurs** dans l'analyse des besoins • **Utilisation effective** des analyses dans les étapes suivantes du processus (définition / planification)	• Ensemble de Profils métiers / formation **régulièrement mis à jour** • **Capacité d'identifier** et de **répondre** rapidement aux **besoins émergents** • **Implication extensive des partenaires sociaux, des secteurs** et des **opérateurs de formation** • **Assurance qualité des Profils / référentiels assurés par des instances indépendantes (régulateurs ou autres) des opérateurs** • Mobilisation de la **meilleur expertise « à jour »** sur chaque métier / formation • Bon équilibre entre **niveau de détail, concision** et **degré de liberté** laissé aux opérateurs	• **Régulateur systémique** (a) capable d'**analyser** de manière rigoureuse l'**efficience** et l'**efficacité de l'offre**, (b) **disposant des données** et **capacité d'analyse** pour ce faire[2], (c) capable de **prendre les mesures / décisions** nécessaires de manière impartiale pour faire évoluer l'offre dans la bonne directions • **Implication extensive** des **employeurs** / des **secteurs dans les décisions de planification** • **Choix structurant** à faire entre : (a) **pilotage systémique top-down** par le(s) régulateur(s) (p.ex., fonction de régie) (b) **pilotage « bottom-up »** par la mise en place de mécanisme incitatifs auto-régulateurs des, et/ou de collaborations structurées entre opérateurs, (c) **pilotage direct** par les secteurs / employeurs • **Equilibre** entre **spécialisation** des opérateurs et **proximité locale de l'offre**	*Pas l'objet de la présente section*

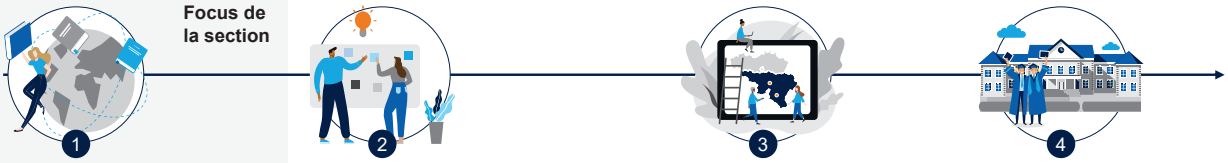
• **Equilibre** entre **autonomie** laissée aux acteurs (opérateurs, secteurs) et **capacité de régulation systématique**
• **Processus suffisamment rapide et agile** pour permettre des mises à jour / adaptations fréquentes aux réalités du monde du travail (à moduler en fonction des objectifs spécifiques de chaque type de formation : p.ex., formation initiale dans l'enseignement vs. formation strictement qualifiante en cours de carrière)

1. Sans cependant utiliser ces données quantitatives de manière mécanique : la prédiction des besoins futurs du marché du travail est par définition un sujet complexe.
2. Accès aux données relatives à l'analyse des besoins, données exhaustives et fiables sur l'offre de formation des opérateurs

Contenu de ce chapitre

1 : Offre de formation
1.1 : Introduction et vue d'ensemble
1.2 : Analyse des besoins
1.3 : Définition de l'offre de formation
1.4 : Planification de l'offre de formation
2 : Parcours de formation

4 étapes sont nécessaires pour créer une nouvelle offre de formation



Etape	Analyse des besoins	Définition du cadre d'une formation	Planification de l'offre de formations	Implémentation d'une formation
Description	**Analyse** et **identification** des **besoins** (**actuels** ou **prospectifs**) **sociétaux en compétences** avec la vision de faire **évoluer l'offre de formation** en fonction de ces besoins	**Définition des métiers** pour lesquels des formations / programmes d'enseignement qualifiant peuvent / doivent être offertes **Définition du cadre (référentiel)** décrivant les caractéristiques et conditions des formations aux métiers (parfois communes à l'ensemble des opérateurs), incluant selon les cas (et à des niveaux variables de précision) : ▪ **Acquis d'apprentissages** ▪ **Equipements** nécessaires ▪ **Seuil minimum de maîtrise** en fin de formation ▪ **Modalités de formation** ▪ **Positionnement** de la formation dans les parcours et les cadres de certification	**Décisions opérationnelles** pour ouvrir (ou fermer) une formation donnée, ou d'en adapter l'organisation, à un endroit et/ou au sein d'un opérateur donné, en réponse aux besoins sociétaux	**Organisation** des opérateurs de formation **pour permettre l'ouverture** d'une nouvelle option / formation
Exemple	*Analyse de l'offre de formation (comme la couverture des métiers par géographie), analyse de la dynamicité du marché du travail (comme l'identification des métiers en pénurie ou dits d'avenir, les taux d'insertion), etc.*	*Création d'un Profil de certification dans l'enseignement*	*Choix des écoles / centres qui vont offrir les formations, décisions sur les volumes d'apprenants / nombre de formateurs, budgétisation, etc.*	*Embauche de formateurs / enseignants, recherche de partenaires, mise en place des équipements, etc*

Sources: OCDE, CEDEFOP

Messages clés : Analyses des besoins de formation

A Constats transversaux

La situation actuelle en Wallonie-RBC **présente des développements en ligne avec les bonnes pratiques internationales**, par exemple :

- **Mise en place de ressources significatives dédiées à l'analyse des besoins à travers le système** (p.ex. les IBEFE, View.brussels, les pôles de compétitivités, les travaux au sein de chaque opérateurs …), contribuant au **développement de multiples analyses des besoins actuels**, et au **développement de rapports prospectifs**
- **Implication de partenaires sociaux à plusieurs niveaux** (SFMQ, référentiel chez les opérateurs, coup de poing pénurie, …) et **prise en compte des spécificités locales** grâce aux IBEFE
- Travail considérable des IBEFE de **coordination et de mise en commun des données entre opérateurs** et travail de création d'un **cadastre commun de l'offre de formation** (par Bruxelles Formation) des opérateurs à Bruxelles, **Formapass** en Wallonie
- Amélioration **progressive de la rigueur des analyses à tous les niveaux**, **amélioration croissante de l'utilisation des données** du marché du travail dans la définition des métiers en pénurie/critique et l'utilisation de **ressources diverses et variées** dans le cadre des travaux des différents acteurs

L'analyse des besoins en Wallonie-RBC présente cependant également une marge d'amélioration, p.ex. :

- **Ressources nombreuses mais « éparpillées »** entre les services d'analyses / prospective de différentes instances ou entre diverses géographies et **représentation/ implication hétérogènes des différents secteurs,** certains d'entre eux mentionnant le manque de prise en compte de leurs opinions (p.ex. pour métiers en pénurie, épreuves certificatives)
- **Progrès dans la réalisation d'analyse prospective** (p.ex. via le Forem ou View.Brussels), mais perception partagée que **davantage pourrait être réalisé dans ce domaine**
- **Données peu partagées / interopérables** entre acteurs, et utilisées à ce jour avec un recours **limité à des méthodologie d'analyse sophistiquée** (p.ex. « Big Data », « Advanced Analytics ») et **de manière partielle** (p.ex. analyse de l'emploi réalisées via les statistiques des demandeurs d'emploi uniquement)
- **Analyses souvent davantage qualitatives que quantitatives**, avec une **mise en regard quantitative limitée** des besoins en talents avec l'offre de formation (nombre de places) – et dont la **prise en compte dans la prise de décision encore trop souvent limitée**
- **Potentiel d'amélioration** concernant l'identification des métiers en pénurie – **et d'homogénéisation** des différentes **méthodologies d'analyse et la régularité de publication des analyses**, encore trop souvent ponctuelles

B Questions des IBEFE

Certains acteurs reconnaissent la contribution et la pertinence (davantage pour l'enseignement que pour les autres opérateurs) des IBEFE à l'amélioration du paysage de l'enseignement qualifiant et de la formation professionnelle, notamment via la création au niveau local d'un **lieu de dialogue et de coordination** (**préalablement inexistant**) entre acteurs de l'enseignement, de la formation professionnelle et du monde du travail ; la contribution à l'**analyse locale** des besoins de par un travail important réalisés par les IBEFE ; la contribution à la **planification de l'offre ; la mise en projets ponctuels au niveau local ;** ou encore la contribution à la **compréhension du système et des suggestions d'amélioration.**

Cependant, divers acteurs ont **émis des questionnements quant à la valeur ajoutée des IBEFE, la qualité et l'impact des analyses réalisées, l'hétérogénéité dans la participation des acteurs et le côté chronophage de la participation aux IBEFE et son modèle organisationnel.** Il existe par ailleurs une **diversité d'opinions quant à la vision future des IBEFE**, allant de l'intégration des IBEFE à une autre instance au renforcement du rôle des IBEFE via une concentration des tâches d'analyse, définition, planification et coordination de l'offre en soin sein

A. Etat des lieux – La situation actuelle en Wallonie-RBC présente des développements en ligne avec les bonnes pratiques internationales

NON-EXHAUSTIF

Bonnes pratiques internationales

1. Utilisation d'une **multiplicité de sources** qualitatives et quantitatives (données, enquêtes, rencontres/réunions, comparaisons internationales)
2. Mix d'analyse des **besoins existants** et de **vision prospective**
3. Mobilisation du **plein potentiel des données** sur le marché de l'emploi et **modélisations quantitatives** (pas uniquement qualitatives) du « gap » actuel et futur entre besoin et offre de formation
4. **Ressources dédiées** pour réaliser cette tâche au sein du système disposant des expertises spécifiques
5. Bon **équilibre** entre **centralisation** de l'analyse et **prise en compte des besoins locaux / sectoriels**
6. **Implication intensive** des **secteurs** et des **employeurs** dans l'analyse des besoins
7. **Rigueur** et **qualité des méthodes** d'analyse
8. **Utilisation effective** des analyses dans les étapes suivantes du processus

GT : Groupe de travail

Un développement positif de l'analyse des besoins en Wallonie-RBC

Ressources diverses et variées utilisées dans le cadre des travaux des différents acteurs (p.ex. : rapports IBEFE combinant enquête à large spectre et données quantitatives, statistiques officielles, des notes de rencontre des GT des instances, etc)

Analyse des besoins actuels (liste des métiers en pénurie du Forem, analyses des besoins en formations des IBEFE, …) ; **Développement de rapports prospectifs** (analyses spécifiques aux secteurs par les pôles de compétitivité, analyses prospectives du SPW, perspectives économiques régionales d'Actiris, etc)

Amélioration croissante de l'utilisation des données du marché du travail dans la définition des métiers en pénurie / critique

Le travail de création d'un **cadastre commun de l'offre de formation** (par Bruxelles Formation) des opérateurs en RBC, **Formapass** en Wallonie

Le travail considérable des IBEFE de **coordination et de mise en commun des données entre opérateurs**

Ressources significatives dédiées à l'analyse des besoins à travers le système (p.ex. : les IBEFE, View.Brussels, les pôles de compétitivités, les travaux au sein de chaque opérateurs, etc)

Prise en compte des spécificités locales grâce aux IBEFE

Implication de partenaires sociaux à plusieurs niveaux (SFMQ, référentiel chez les opérateurs, coup de poing pénurie …)

Amélioration progressive de la rigueur des analyses à tous les niveaux (par analyses Forem / Actiris des métiers en pénurie / critique, méthode de travail commune des IBEFE, etc)

Un développement progressif de l'utilisation des analyses de besoins par les opérateurs de formations

A. Etat des lieux – Zoom : Il y a déjà de nombreuses analyses des besoins réalisées par divers organismes tant en RBC qu'en Wallonie

NON EXHAUSTIF

Oui · Non · A Analyse · D Données brutes

Pouvoir régulateur	Instance	Nom du rapport	Description (2 phrases)	Publication périodique	Type de publication	Chiffres Clés (non exhaustifs)
	SFMQ	Etudes préliminaires	L'étude préliminaire contextualise notamment le métier dans son environnement économique, dans ses interactions aux autres métiers qui lui sont liés, en les hiérarchisant éventuellement, et dans son environnement de formation	✗	A	4 études préliminaires sont disponibles
	IBEFE	Rapport analytique et prospectif	Caractéristiques socioéconomiques du territoire et du marché de l'emploi Evaluation des besoins en matière d'emploi, d'enseignement qualifiant et de formation sur base de croisement des données et analyses disponibles avec les points de vue des acteurs de terrain	✓	A	Un rapport par IBEFE (10 IBEFE)
		Thématiques communes	Liste des métiers prioritaires à créer et à maintenir, ainsi que des recommandations spécifiques pour les opérateurs de formation / enseignement quant à la planification de leur offre de formation	✓	A	Un rapport par IBEFE (10 IBEFE)
		Rencontre sectorielle	Etat des lieux et perspectives des besoins d'un secteur	✗	A	5 rapports disponibles
		Autres rapports ponctuels	Rapport sur les NEETs, Révolution digitale - quel impact pour le monde du travail	✗	A	
	ARES	Publications ponctuelles	Rapports ponctuels ayant comme thématiques communes l'enseignement, exemples: Descripteurs d'internationalisation pour l'enseignement supérieur, Refugee and migrant integration in higher education in Belgium	✗	D	
	OQMT	Cadastre de l'enseignement qualifiant	Données objectives sur le système d'enseignement technique et professionnel	✓	D	
	IWEPS	Publications sur le thèmes d'éducation et formation	Différentes publications sur la thématique de l'éducation et la formation, dans les catégories dynamiques régionales, état des lieux statistique, publications externes, rapports de recherche	✗	A	10 documents disponibles
	Le Forem	Situation du marché de l'emploi wallon	La publication "Situation du marché de l'emploi wallon" présente chaque mois, sous forme de tableaux, l'ensemble des chiffres relatifs au marché de l'emploi, au chômage et au marché du travail.	✓	D	
		Tendances et conjoncture	La publication "Tendances et conjoncture" fait le point trimestriellement, et de façon synthétique et visuelle, sur différents indicateurs : demandes d'emploi, intérim, faillites, licenciements collectifs, chômage temporaire, etc.	✓	A	
		Opportunités d'emploi reçues par le Forem	Liste d'offres d'emploi	✓	D	
		Statistiques locales de la demande d'emploi	Statistiques relatives à la situation de la demande d'emploi ou la situation des opportunités d'emploi à différents niveaux géographiques	✓	D	
		Analyse	Le Forem réalise un ensemble de publications relatives au fonctionnement du marché de l'emploi, aux métiers - dont ceux "dits" critiques, aux différents secteurs d'activité économique et au suivi des politiques publiques mises en place en Wallonie	✓	A	En moyenne 6 analyses par an
		Les fonctions critiques et métiers en pénurie	Liste	✓	A	
		Analyses prospectives	Le Forem a entamé une démarche prospective visant à déterminer - à l'aide d'une approche globalisante et objectivante - les "métiers d'avenir" pour la Wallonie Ces analyses, thématiques ou synthétiques, contiennent des éléments sur les évolutions à venir par secteur et les besoins en adaptation par secteur et métier Elles visent à influencer l'offre de services interne mais aussi externe au Forem (accompagnement / formation / orientation), à favoriser le partenariat et à informer le public	✗	A	Métiers d'avenir : 54 analyses métiers Focus transition numérique : 23 analyses sectorielles

Etude préliminaire SFMQ
Soins et assistance aux soins validée 17-01-20

Etude ponctuelle des IBEFE
Révolution digitale, quel impact pour le monde du travail ?

Veille et anticipation sectorielle - Actiris
Secteurs Industriels : Actualité et perspectives

En addition, chaque opérateur ou type d'opérateur fait lui-même ses propres analyses selon des méthodes qui lui sont propres et en utilisant à sa discrétion les sources disponibles

A. Etat des lieux – Zoom : Il y a déjà de nombreuses analyses des besoins réalisées par divers organismes tant en RBC qu'en Wallonie (2/2)

NON EXHAUSTIF

Oui · Non · A Analyse · D Données brutes

Pouvoir régulateur	Instance	Nom du rapport	Description (2 phrases)	Publication périodique	Type de publication	Chiffres Clés
	Pôles de compétitivités	Analyses spécifiques aux secteurs	Les 6 pôles de compétitivités mettent à disposition des ressources avec des enquêtes, des analyses prospectives en lien avec leur domaine d'expertise	✗	A	
	SPW	Analyses prospectives	Exemple: l'analyse prospective sur le développement et les besoins en compétences pour l'industrie 4.0	✗	A	
	IBSA	Chiffres-clés de l'enseignement de la Région bruxelloise	Le nombre d'élèves, d'établissements, l'origine socio-économique, les parcours scolaires, le personnel de l'enseignement, de l'enseignement fondamental, secondaire et supérieur, de l'enseignement privé, international et pour adultes	✓	D	
		Minibru	Les chiffres clés les plus récents sur la Région de Bruxelles-Capitale	✓	D	
		Etudes ponctuelles	Ex: L'enseignement spécialisé en Région bruxelloise : y a-t-il un équilibre entre l'offre et la demande ?, Évaluation de l'impact du contrat d'insertion en Région de Bruxelles-Capitale, Analyse et impact du télétravail en Région de Bruxelles-Capitale,	✗	A	44 publications spécifiquement liées à l'enseignement depuis 2010
		Les Cahiers de l'IBSA	Perspectives sur les évolutions macroéconomiques et sectorielles nationales	✓	D	
		Diagnostic (3e édition)	Diagnostic socio-économique, territorial et environnemental de la RBC suite à la pandémie de Covid-19 - en ce compris une section sur la formation et l'enseignement	✓	A	
	Actiris	Perspectives économiques régionales 2022-2027	Anticipation des besoins en emploi et en formation	✗	A	3 éditions
		Détermination des besoins en emploi et en formation - mai 2020	Spécifiques à différents secteurs	✗	A	9 rapports
		Secteurs: (Veille), actualités et perspectives	Bilan des réalisations autour de 19 axes stratégiques et 44 mesures qui ont pour visée de « Qualifier mieux, qualifier plus » à Bruxelles	✓	A	3 bilans depuis 2014
	Bruxelles Formation	Plan Formation	Référentiel métier et formation, compétences nécessaires à la pratique d'un métier	✗	D	
		Parcours en formation et insertion dans l'emploi	Publication dans cette catégorie de thématiques (Analyses, perspectives et enquêtes)	✓	A	
		Besoin en formation en lien avec le marché de l'emploi	Publication dans cette catégorie de thématiques (Analyses, perspectives et enquêtes)	✓	A	
		Public en formation	Publications touchant à la précarité et conditions de vie des apprenants	✓	A	
		Brochures d'informations sur les thématiques sociales dans le cadres des formations	Statistiques sur le marché de l'emploi bruxellois	✓	D	
	View.Brussels	ViewStat	Information sur le Marché du Travail en Région de Bruxelles-Capitale Liste non exhaustive de professions pour lesquelles les entreprises ne requièrent généralement pas de formation particulière ou exigent peu de qualifications, par fonction critique ou par profession en forte demande	✓	D	

ViewStat – View.Brussels

Plan Formation- Bruxelles Formation
Secteurs Industriels : Actualité et perspectives

IBSA
Minibru

Analyses thématiques - View.Brussels, Bruxelles Formation, Actiris

En addition, chaque opérateur ou type d'opérateur fait lui-même ses propres analyses selon des méthodes qui lui sont propres et en utilisant à sa discrétion les sources disponibles

A. Etat des lieux – … néanmoins, le retour des acteurs et la comparaison internationale indiquent certaines possibilités d'améliorations (résumé)

Bonnes pratiques	Marge d'amélioration telle que perçue par les différents acteurs
1 Utilisation d'une **multiplicité de sources** qualitatives et quantitatives (données, enquêtes, rencontres / réunions, comparaisons internationales)	**Analyses souvent davantage qualitatives que quantitatives**, avec une **mise en regard quantitative limitée** des besoins en talents avec l'offre de formation (nombre de places)
2 Mix d'analyse des **besoins existants** et de **vision prospective**	**Progrès dans la réalisation d'analyses prospectives** (p.ex. via le Forem ou View.Brussels), mais perception partagée que **davantage pourrait être réalisé dans ce domaine**
3 Mobilisation du **plein potentiel des données** sur le marché de l'emploi et **modélisations quantitatives** (pas uniquement qualitative) du « gap » actuel et futur entre besoin et offre de formation	**Données peu partagées / interopérables** entre acteurs, et utilisées à ce jour : ▪ Avec un recours **limité à des méthodologies d'analyse sophistiquées** (p.ex. « Big Data », « Advanced Analytics ») ▪ **De manière partielle** (p.ex. analyse de l'emploi réalisées via les statistiques des demandeurs d'emploi uniquement)
4 **Ressources dédiées** pour réaliser cette tâche au sein du système disposant des expertises spécifiques	**Ressources nombreuses mais « éparpillées »** entre les services d'analyses / prospectives de différentes instances ou entre diverses géographies
5 Bon **équilibre** entre **centralisation** de l'analyse et **prise en compte des besoins locaux / sectoriels**	**Retours contrastés sur le rôle et la contribution des IBEFE** – Voir zoom dans la section suivante
6 **Implication intensive** des **secteurs** et des **employeurs** dans l'analyse des besoins	**Représentation et implication hétérogènes des différents secteurs,** certains d'entre eux mentionnant le manque de prise en compte de leurs opinions (p.ex. pour métiers en pénurie, épreuves certificatives)
7 **Rigueur** et **qualité des méthodes** d'analyse	**Potentiel d'amélioration** – notamment concernant l'identification des métiers en pénurie – **et d'homogénéisation** des différentes **méthodologies d'analyse** **Potentiel d'amélioration dans la régularité de publication des analyses**, encore trop souvent ponctuelles **Potentiel biais d'analyse**, avec certains autres acteurs pesant davantage sur le résultats des travaux effectués
8 **Utilisation effective** des analyses dans les étapes suivantes du processus	**Prise en compte des analyses développées dans la prise de décision encore trop souvent limitée** Voir sections suivantes 1.3. **« Définition de l'offre»** et 1.4. **« Planification de l'offre »**

A. Etat des lieux – … néanmoins, le retour des acteurs et la comparaison internationale indiquent certaines possibilités d'améliorations (1/4)

NON-EXHAUSTIF

Bonnes pratiques internationales

1. Utilisation d'une **multiplicité de sources** qualitatives et quantitatives (données, enquêtes, rencontres / réunions, comparaisons internationales)
2. Mix d'analyse des **besoins existants** et de **vision prospective**
3. Mobilisation du **plein potentiel des données** sur le marché de l'emploi et **modélisations quantitatives** (pas uniquement qualitative) du « gap » actuel et futur entre besoin et offre de formation

Situation actuelle	Citations
Quantification partielle des besoins et mise en regard de l'offre – Des analyses des besoins de formation qui demeurent encore trop souvent qualitatives (p.ex., identification d'un métier en pénurie) : ▪ Bien souvent pas de quantification des besoins en emploi / formation pour les métiers / thématiques identifiées ▪ Pas de mise en regard quantitative des besoins avec l'offre de formation (nombre de places)	« Les analyses restent la plupart du temps purement qualitatives : on n'a aucune idée du nombre de places à créer pour répondre aux besoins » « Les bassins ne définissent pas le nombre d'OBG à créer, cela dépend des directeurs qui veulent ouvrir une option »
Opportunité de développer les analyses prospectives – Progrès important dans la réalisation d'analyses prospectives (métier / secteur du futur; p.ex., les Analyses prospectives du Forem, les analyses thématiques de View.Brussels), mais perception de certains qu'on n'en fait pas encore assez ou assez systématiquement dans ce domaine	« Cela fait des années qu'on dit qu'il faut développer de manière systématique une capacité d'analyse et de veille prospective permanente »
Interopérabilité et partages des analyses et des données encore limités – (pas d'utilisation systématique des mêmes nomenclatures / métiers)	« Les analyses de taux d'insertion du Forem ne peuvent pas être mises en relation avec les données de l'enseignement car elles n'utilisent pas la même taxonomie de métiers »
Utilisation partielle des données – Des analyses de l'emploi se basant uniquement sur les données relatives aux demandeurs d'emploi… et pas l'ensemble des données du marché du travail	« Cela ne fait aucun sens de ne se baser que sur les données dont disposent actuellement Actiris et le Forem plutôt que d'utiliser les données sur l'ensemble du marché du travail »
Utilisation de méthodologies d'analyse sophistiquées peu explorée – Utilisation encore limitée du potentiel des « Big Data » et « Advanced Analytics »	« On en reste encore très souvent à des analyses descriptives simples (p.ex., dans les rapports des IBEFE) alors que les big data permettent maintenant de tirer des leçons beaucoup plus intéressantes des données »

Point d'attention

- Ces éléments résument les **retours des acteurs** et certaines analyses factuelles préliminaires
- Cependant, la **validation / invalidation** factuelle détaillée de l'ensemble des éléments avancés dans les pages qui suivent **sort du cadre du présent diagnostic transversal**
- Les éléments repris dans ce document ne sont donc pas des conclusions définitives ou des recommandations mais doivent être interprétés comme des **sujets d'investigation potentiels** pour un travail d'analyse plus approfondi

A. Etat des lieux – … néanmoins, le retour des acteurs et la comparaison internationale indiquent certaines possibilités d'améliorations (2/4)

NON-EXHAUSTIF

Bonnes pratiques internationales

4. **Ressources dédiées** pour réaliser cette tâche au sein du système disposant des expertises spécifiques
5. Bon **équilibre** entre **centralisation** de l'analyse et **prise en compte des besoins locaux / sectoriels**
6. **Implication intensive** des **secteurs** et des **employeurs** dans l'analyse des besoins

Situation actuelle	Citations
Eparpillement des ressources – Ressources nombreuses mais éparpillées dans de nombreuses instances et/ou au niveau local avec une coordination limitée	« Chacun travaille dans son coin: parfois on refait le même truc à dix endroits différents » « L'éparpillement des ressources ne permet pas une spécialisation optimale ni un partage d'expertise »
Avis contrastés sur les IBEFE – Des retours contrastés sur le rôle des IBEFE dans l'écosystème. ***Voir zoom dans la section suivante***	Voir section suivante spécifique
Collaboration hétérogène en fonction des secteurs – Certains acteurs indiquent une hétérogénéité dans la collaboration avec les secteurs dû à une différence en termes d'organisation / de financement / de taille	« Les **secteurs organisés** arrivent à bien **se faire entendre ; les autres moins** »
Implication limitée des secteurs – Certains secteurs se plaignent que leur avis ne soit pas encore pris en compte (par exemple pour les métiers en pénurie ou les épreuves certificatives)	« Certains **besoins émergents ne ressortent pas des données** : il faut aussi recueillir l'avis des employeurs et pas uniquement analyser les données pour identifier les métiers en pénurie de demain » « Dans le qualifiant, deux choses posent vraiment **problème : l'analyse des besoins** et l'**interaction avec les secteurs** »

Point d'attention

- Ces éléments résument les **retours des acteurs** et certaines analyses factuelles préliminaires
- Cependant, la **validation / invalidation** factuelle détaillée de l'ensemble des éléments avancés dans les pages qui suivent **sort du cadre du présent diagnostic transversal**
- Les éléments repris dans ce document ne sont donc pas des conclusions définitives ou des recommandations mais doivent être interprétés comme des **sujets d'investigation potentiels** pour un travail d'analyse plus approfondi

A. Etat des lieux –… néanmoins, le retour des acteurs et la comparaison internationale indiquent certaines possibilités d'améliorations (3/4)

NON-EXHAUSTIF

Bonnes pratiques internationales

7 **Rigueur** et **qualité des méthodes** d'analyse (partie 1/2)

Situation actuelle

Potentiel d'amélioration méthodologique – Malgré des progrès ces dernières années, les analyses sont encore trop souvent réalisées avec des méthodologies non alignées, ce qui conduit à une qualité variable et une incapacité / difficulté à utiliser les analyses entre différents acteurs

Analyse des métiers en pénurie améliorable – Une reconnaissance de l'amélioration progressive de la méthodologie d'identification des métiers en pénurie par les Agences de l'emploi… mais des réserves persistantes (et en partie partagées par les agences de l'emploi elles–mêmes) sur les limitations de l'approche actuelle, en partie due aux limitations des données existantes ou une utilisation partielle des données disponibles (voir aussi point 3)

Rythme de publication pas toujours systématique – Un rythme hétérogène de la révision des rapports et une grande proportion de parutions de rapports ponctuelles (p.ex., cadastre de l'enseignement qualifiant, analyses prospectives par secteur à une fréquence aléatoire)

Citations

« **La méthode de définition des thématiques communes reste encore très peu rigoureuse** »

« **La qualité des analyses varie beaucoup d'une institution à l'autre** »

« Dans l'équipe, **il ne restait plus personne qui était là en 2018**. Cela a **empêché** de **mettre en œuvre les analyses de manière similaire** »

« Les analyses des **métiers en pénurie** se sont **améliorées** mais souffrent encore de **faiblesses méthodologiques** »

« On utilise uniquement des données relatives aux demandeurs d'emploi dans l'analyse des fonctions critiques et **pas les données de tout le marché du travail** »

« En principe on doit faire une **révision tous les ans**, mais **c'est trop lourd** alors ça dépend un peu »

« **J'attends encore** leur analyse prospective »

Point d'attention

- Ces éléments résument les **retours des acteurs** et certaines analyses factuelles préliminaires
- Cependant, la **validation / invalidation** factuelle détaillée de l'ensemble des éléments avancés dans les pages qui suivent **sort du cadre du présent diagnostic transversal**
- Les éléments repris dans ce document ne sont donc pas des conclusions définitives ou des recommandations mais doivent être interprétés comme des **sujets d'investigation potentiels** pour un travail d'analyse plus approfondi

A. Etat des lieux – … néanmoins, le retour des acteurs et la comparaison internationale indiquent certaines possibilités d'améliorations (4/4)

NON-EXHAUSTIF

Bonnes pratiques internationales

7 **Rigueur** et **qualité des méthodes** d'analyse (partie 2/2)

8 **Utilisation effective** des analyses dans les étapes suivantes du processus

Situation actuelle

Biais d'analyse – Retours de certains acteurs qui rapportent que les analyses de besoins sont parfois biaisées :

- Par certains acteurs de la formation qui instrumentalisent le processus de définition des thématiques prioritaires pour préserver une offre existante
- En fonction de la participation / représentation plus importante de certains secteurs / acteurs dans certaines instances

Utilisation partielle des analyses – Prise en compte des analyses de besoins sur l'évolution de l'offre d'enseignement et de formation qualifiante jugée par certains comme trop limitée. Voir section 1.1 **« Définition de l'offre »** et section 1.2. **« Planification de l'offre »**

Citations

« Certains **métiers sont identifiés comme critiques** par certains IBEFE **sous la pression** d'acteurs de l'enseignement qui souhaitent **préserver certaines options** »

« Il y a une **mauvaise balance** entre les **besoins du citoyen** et les **enjeux institutionnels** car **chaque instance veut survivre** et à peur d'être remise en question »

« Certaines **discussions sont dirigées par les intérêts de chacun** plutôt que par le bien commun, comme par exemple pour les barèmes de métier »

« Une **injustice** qui ressort a chaque fois, c'est qu'**il n'y a que l'enseignement qui respecte** (ou qui tente de respecter) **les thématiques communes**. Ce n'est **contraignant pour aucun autre opérateur** »

« Nous visons à susciter la prise de conscience, mais nous n'avons **aucun pouvoir contraignant**. Si personne ne veut se saisir des informations que l'on met en évidence, alors ça restera comme ça »

« Normalement tous **les opérateurs sont censés utiliser les thématiques communes** des IBEFE. L'année dernière, un de mes collègues a dit: ''cette année, **j'ai décidé de transmettre** les thématiques à ma supérieure. **On verra** ce qui adviendra'' »

« **A priori** tous les **directeurs des centres doivent lire tous les rapports** qui sortent, mais **ce n'est pas certain** qu'ils le fassent »

Point d'attention

- Ces éléments résument les **retours des acteurs** et certaines analyses factuelles préliminaires
- Cependant, la **validation / invalidation** factuelle détaillée de l'ensemble des éléments avancés dans les pages qui suivent **sort du cadre du présent diagnostic transversal**
- Les éléments repris dans ce document ne sont donc pas des conclusions définitives ou des recommandations mais doivent être interprétés comme des **sujets d'investigation potentiels** pour un travail d'analyse plus approfondi

Messages clés : Analyses des besoins de formation

A Constats transversaux

La situation actuelle en Wallonie-RBC **présente des développements en ligne avec les bonnes pratiques internationales**, par exemple :

- **Mise en place de ressources significatives dédiées à l'analyse des besoins à travers le système** (p.ex. : les IBEFE, View.Brussels, les pôles de compétitivités, les travaux au sein de chaque opérateur, etc) contribuant au **développement de multiples analyses des besoins actuels**, et au **développement de rapports prospectifs**
- **Implication de partenaires sociaux à plusieurs niveaux** (SFMQ, référentiel chez les opérateurs, coup de poing pénurie, etc.) et **prise en compte des spécificités locales** grâce aux IBEFE
- Travail considérable des IBEFE de **coordination et de mise en commun des données entre opérateurs** et travail de création d'un **cadastre commun de l'offre de formation** (par Bruxelles Formation) des opérateurs en RBC, **Formapass** en Wallonie
- Amélioration **progressive de la rigueur des analyses à tous les niveaux**, **amélioration croissante de l'utilisation des données** du marché du travail dans la définition des métiers en pénurie/critique et l'utilisation de **ressources diverses et variées** dans le cadre des travaux des différents acteurs

L'analyse des besoins en Wallonie-RBC présente cependant également une marge d'amélioration, p.ex. :

- **Ressources nombreuses mais « éparpillées »** entre les services d'analyses / prospective de différentes instances ou entre diverses géographies et **représentation/ implication hétérogènes des différents secteurs,** certains d'entre eux mentionnant le manque de prise en compte de leurs opinions (p.ex. pour métiers en pénurie, épreuves certificatives)
- **Progrès dans la réalisation d'analyse prospective** (p.ex. via le Forem ou View.Brussels), mais perception partagée que **davantage pourrait être réalisé dans ce domaine**
- **Données peu partagées / interopérables** entre acteurs, et utilisées à ce jour avec un recours **limité à des méthodologie d'analyse sophistiquée** (p.ex. « Big Data », « Advanced Analytics ») et **de manière partielle** (p.ex. analyse de l'emploi réalisées via les statistiques des demandeurs d'emploi uniquement)
- **Analyses souvent davantage qualitatives que quantitatives**, avec une **mise en regard quantitative limitée** des besoins en talents avec l'offre de formation (nombre de places) – et dont la **prise en compte dans la prise de décision encore trop souvent limitée**
- **Potentiel d'amélioration** concernant l'identification des métiers en pénurie – **et d'homogénéisation** des différentes **méthodologies d'analyse et la régularité de publication des analyses**, encore trop souvent ponctuelles

B Questions des IBEFE

Certains acteurs **reconnaissent la contribution et la pertinence** (davantage pour l'enseignement que pour les autres opérateurs) des IBEFE à l'amélioration du paysage de l'enseignement qualifiant et de la formation professionnelle, notamment via la création au niveau local d'un **lieu de dialogue et de coordination** (**préalablement inexistant**) entre acteurs de l'enseignement, de la formation professionnelle et du monde du travail ; la contribution à l'**analyse locale** des besoins de par un travail important réalisés par les IBEFE ; la contribution à la **planification de l'offre ; la mise en projets ponctuels au niveau local ;** ou encore la contribution à la **compréhension du système et des suggestions d'amélioration.**

Cependant, divers acteurs ont **émis des questionnements quant à la valeur ajoutée des IBEFE, la qualité et l'impact des analyses réalisées, l'hétérogénéité dans la participation des acteurs et le côté chronophage de la participation aux IBEFE et son modèle organisationnel.** Il existe par ailleurs une **diversité d'opinions quant à la vision future des IBEFE**, allant de l'intégration des IBEFE à une autre instance au renforcement du rôle des IBEFE via une concentration des tâches d'analyse, définition, planification et coordination de l'offre en soin sein

B. Transparence sur l'existant – Définition du rôle des Instances Bassins Enseignement-Formation-Emploi (IBEFE) (1/4)

Fiche informative

REVU ET AFFINÉ PAR LES ACTEURS CONCERNÉS

Courte description

Les IBEFE ont pour but d'assurer la synthèse et le croisement des données en termes de besoins d'emploi, d'offre d'enseignement et de formations existantes et de ressources disponibles afin d'orienter l'offre d'enseignement qualifiant et de formation professionnelle sur leurs territoires respectifs. Elles agissent comme un organe de concertation et rassemblent différents acteurs: interlocuteurs sociaux (Organisations patronales et syndicales), représentants de l'enseignement qualifiant, représentants de la formation et de l'insertion professionnelle et des invités permanents qui complètent l'expertise de l'Instance (p. ex. OQMT, Aviq, CPAS, MIRE, CPM, etc.)

Missions

- **Assurer le dialogue et la concertation** entre les interlocuteurs sociaux, les acteurs locaux de l'enseignement qualifiant, de la formation professionnelle, de l'emploi et de l'insertion
- **Réaliser un rapport analytique et prospectif triennal** constituant le socle commun d'informations sur base duquel les acteurs élaborent un diagnostic commun et formulent des recommandations pour l'adaptation de l'offre d'enseignement qualifiant et de formation sur le territoire
- **Formuler (annuellement) une liste de thématiques communes** ayant pour objet d'orienter et de favoriser l'adaptation de l'offre de formation aux besoins socio-économiques du bassin EFE
- **Développer des "pôles de synergies"** favorisant la synergie entre les acteurs et/ou la construction de filières garantissant la continuité des parcours
- **Remettre des avis sur une série de dispositifs publics** en matière d'emploi, de formation ou d'enseignement
- **Déterminer annuellement les établissements qui pourront bénéficier des incitants** pour le maintien d'une option faiblement fréquentée, la fermeture de certaines options trop peu peuplées dans des établissements, et la création de nouvelles options (Mission de la Chambre Enseignement)

Principaux outputs

- **Rapport Analytique et Prospectif (RAP)** comprenant:
  - **Diagnostic socio-économique** du bassin de l'IBEFE
  - **Offre d'enseignement, de formation et de validation des compétences :** données et informations relatives à l'offre d'enseignement et de formation professionnelle
- **Thématiques communes :** ensemble d'orientations émises par les IBEFE dans l'intention de développer l'offre d'enseignement et de formation professionnelle, comprenant les **métiers prioritaires** (métiers pour lesquels l'IBEFE recommande la création ou bien le maintien de l'offre) et des **recommandations complémentaires** (p. ex. recommandations transversales intersectorielles)
- **Mise en place des « Pôles de synergies »:** projets rassemblant les acteurs du bassin pour améliorer l'offre d'enseignement qualifiant, de formation professionnelle et d'insertion professionnelle existantes (on recensait 50 pôles de synergies dans les différents bassins au 31.12.2019)
- **Mise en place de projets spécifiques et/ou de groupes de travail par les Chambres** sur des thématiques qui ne concernent pas l'ensemble des acteurs du bassin (p. ex. promotion de l'enseignement qualifiant, journée d'information sur les problématiques d'emploi des personnes âgées de +50 ans, actions de sensibilisation des opérateurs de formation/insertion, etc.)

Caractéristiques

- **Cadre réglementaire** : Accord de coopération entre la Communauté française, la Région wallonne et la Commission communautaire française du 20 mars 2014
- **Année de création** : 2015[1]
- **Localisation** : 10 instances en RBC et en Wallonie

Chiffres clés (si applicable)

- **Nombre d'employés** : 73 ETP (au 31.12.2019)
- **Nombre de centres** : 10 instances

Rôle de l'acteur dans l'écosystème

- ✓ 2.2. Service d'analyse, d'étude et de prospection
- ✓ 2.4. Planification de l'offre de formation
- ✓ 2.7. Allocation de financement et/ou de ressources
- ✓ 2.8. Organisme de coordination et/ou de consultation

Gouvernance

- Les IBEFE sont constitués de:
  - 2 chambres:
    - La Chambre Enseignement[2]
    - La Chambre Subrégionale de l'Emploi et de la Formation[3]
  - Différents Pôles de synergies (p. ex. Digitalisation, Orientation, Santé, « NEETs », etc.)
  - 1 commission (Commission Consultative Sous-Régionale) - Certaines IBEFE réunissent également une Commission Consultative Sous-Régionale des opérateurs de formation
  - Les Instances bassin relèvent, d'un point de vue administratif et organisationnel, du Forem pour celles situées en Wallonie et de Bruxelles Formation pour celle située en Région bruxelloise

Ressources et financement

Les **moyens de fonctionnement et le personnel** mis à disposition des IBEFE sont à la charge de la Communauté française, de la Région wallonne, et de la Commission communautaire française

Les Chambres enseignement disposent de budgets propres dans le cadre des plans de redéploiement :

- **Incitants**: Un budget annuel de 1,8M€ réparti entre les différentes zones afin de soutenir le maintien, la fermeture et la création d'options en lien avec les métiers prioritaires de l'IBEFE
- **Une part du budget** (max. 20% du budget ci-dessus) peut-être affectée au soutien aux pôles de synergies de l'IBEFE (les IBEFE ne disposent pas de budgets spécifiques pour le développement des pôles de synergies)

1. En 2015, les IBEFE ont remplacé les Comités Subrégionaux de l'Emploi et de la Formation (CSEF) en Wallonie et la Commission Consultative Formation Emploi Enseignement (CCFEE) en RBC
2. La Chambre Enseignement correspond à l'ancienne IPIEQ -Instance de pilotage inter-réseaux de l'enseignement qualifiant- qui est ainsi intégrée au dispositif des bassins EFE
3. Seulement pour les IBEFE wallonnes; en RBC, l'instance rassemble localement seulement la chambre enseignement

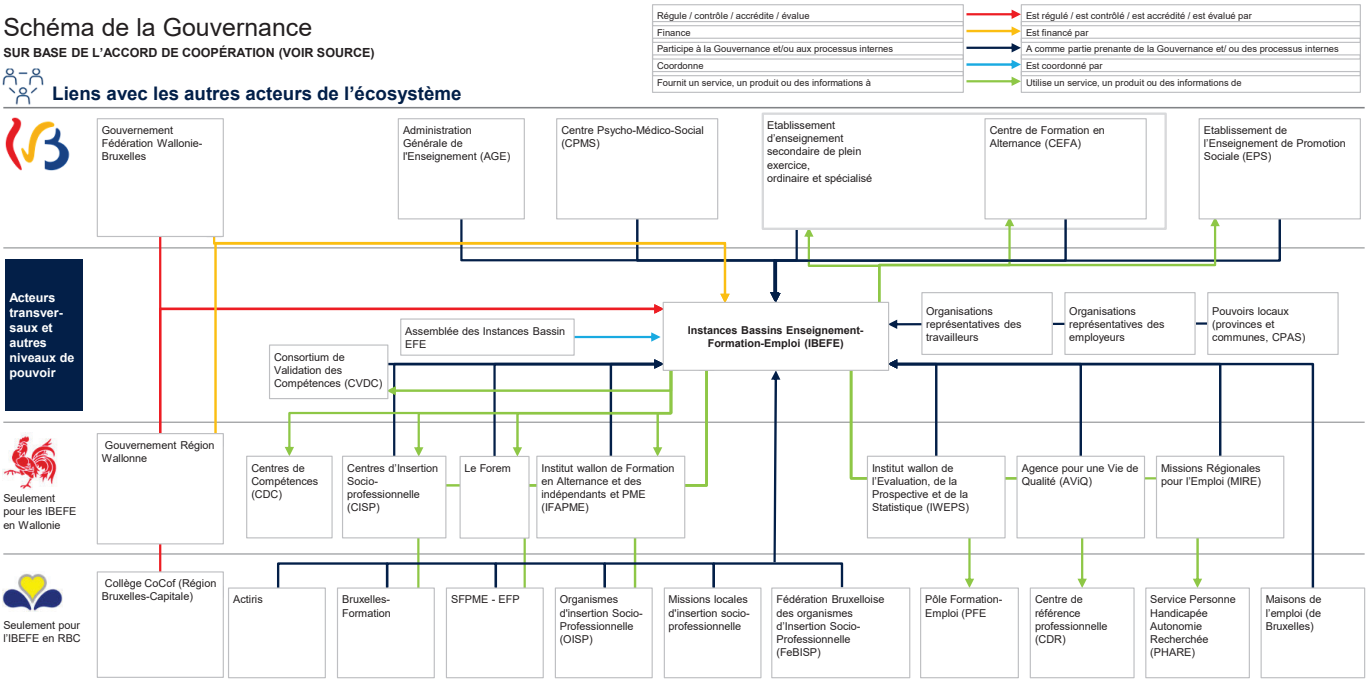
Sources: Portails officiels des IBEFE | Accord de coopération conclu le 20 mars 2014 entre la Communauté française, la Région wallonne et la Commission communautaire française relatif à la mise en œuvre des bassins Enseignement qualifiant-Formation-Emploi | Synthèse des rapports d'activité des IBEFE (2017-2019) | CESE Wallonie

B. Transparence sur l'existant – Définition du rôle des Instances Bassins Enseignement-Formation-Emploi (IBEFE) (2/4)

Schéma de la Gouvernance

SUR BASE DE L'ACCORD DE COOPÉRATION (VOIR SOURCE)

Liens avec les autres acteurs de l'écosystème



Sources: Portails officiels des IBEFE | Accord de coopération conclu le 20 mars 2014 entre la Communauté française, la Région wallonne et la Commission communautaire française relatif à la mise en œuvre des bassins Enseignement qualifiant-Formation-Emploi

B. Transparence sur l'existant – Définition du rôle des Instances Bassins Enseignement-Formation-Emploi (IBEFE) (3/4)

Vue d'ensemble des organes internes aux IBEFE

REVU ET AFFINÉ PAR LES ACTEURS CONCERNÉS

	Organes regroupant des acteurs externes				Organes internes de support	
Organe	**Instance plénière**	**Chambre Enseignement**	**Chambre Subrégionale de l'Emploi et de la Formation[1]**	**Commission Consultative Sous-Régionale**	**Bureau**	**Equipe administrative**
Objectif	• Veiller à **l'intégration des recommandations** de l'Assemblée Générale des bassins EFE • Définir les **priorités locales** • **Superviser les travaux** des Chambres • **Valider les décisions** des différentes composantes • Porter des **projets et/ou développer des partenariats entre les acteurs locaux** (pôles de synergie, groupes projets, collaborations, etc.) • Emettre **des avis sur certains dispositifs** de politique croisée, émettre des avis et des recommandations d'initiatives	• Travailler au **redéploiement de l'offre d'enseignement** qualifiant à travers l'octroi d'incitants • **Développer des projets favorisant la promotion** de l'enseignement technique et professionnel	• Mettre en réseau les acteurs de la formation et de l'emploi • **Emettre des avis, des recommandations** ou des propositions concernant l'emploi et la formation. Ceux-ci sont transmis à l'Instance plénière • **Chapeauter la Commission Consultative** Sous- Régionale (quand celle-ci est organisée par une IBEFE) • Porter des **projets et réflexions sur l'emploi et la formation dans le Bassin**, notamment pour alimenter les travaux de l'IBEFE	• **Mettre en réseau des acteurs locaux** de l'insertion socio-professionnelle • **Réfléchir sur l'offre de formation** (en lien avec les demandes des bénéficiaires et les besoins socio-économiques) ainsi qu'**informer et suivre les différents dispositifs** en cours	• **Etablir l'ordre du jour des réunions** • **Préparer les travaux** et prendre toutes les mesures d'urgence, sous réserve de ratification par l'Instance Bassin à sa plus proche séance	**Apporter tout l'appui nécessaire** à la réalisation des différents travaux initiés par l'Instance Bassin EFE de Liège, de ses Chambres (en ce compris la Commission Consultative Sous-Régionale) et des Pôles de synergies
Compo-sition	• 4 représentants des organisations représentatives des travailleurs • 4 représentants des organisations représentatives des employeurs • 4 représentants du Forem • 2 représentants de l'IFAPME • 2 représentants de l'Interfédération des EFT et OISP • 4 représentants de l'enseignement technique et professionnel • 2 représentants des établissements d'Enseignement de Promotion Sociale • 2 représentants de l'Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique • Membres invités à participer aux travaux avec voix consultative	• 4 représentants de chacun des conseils de zone concernés et mandatés • 1 représentant de chaque comité de concertation • 2 représentants des employeurs • 2 représentants des travailleurs • 1 représentant du Forem • 1 représentant de la Direction générale de l'Enseignement obligatoire • 5 représentants des syndicats de l'enseignement	• 4 membres représentant les organisations représentatives des employeurs • 4 membres représentant les organisations représentatives des travailleurs • 1 représentant du Forem • 1 représentant de l'IFAPME	• Représentants de divers types d'opérateurs de formation et d'insertion • Interlocuteurs sociaux Tous les bassins ne possèdent pas de commission consultative sous-régionale : si besoin, elles sont créées afin d'établir une plateforme de concertation pour certains acteurs spécifiques (p. ex. structure pour les opérateurs de formation et d'insertion)	• Présidents de l'IBEFE • Vice-présidents de l'IBEFE • Présidents des Chambres de l'IBEFE	Personnel assigné

Font partie également des organes des IBEFE certains pôles de synergies (Digitalisation, Logistiques, NEETs, Secteur de la santé, etc.) ayant pour objectif de mettre en place des actions concrètes de soutien à l'accès des compétences en collaboration avec d'autres acteurs de l'enseignement et de la formation

1. En Région bruxelloise, l'Instance bassin est composée d'au moins une chambre « enseignement » qui correspond à l'IPIEQ locale qui est intégrée au dispositif des bassins EFE décrit dans le présent Accord de coopération. La composition, les compétences et les modalités de fonctionnement de cette chambre sont celles définies par le décret du 30 avril 2009.

Sources: Portails officiels des IBEFE | Accord de coopération conclu le 20 mars 2014 entre la Communauté française, la Région wallonne et la Commission communautaire française relatif à la mise en œuvre des bassins Enseignement qualifiant-Formation-Emploi

B. Transparence sur l'existant – Définition du rôle des Instances Bassins Enseignement-Formation-Emploi (IBEFE) (4/4)

Processus interne

REVU ET AFFINÉ PAR LES ACTEURS CONCERNÉS

Vue schématique du processus interne aux IBEFE dans le but de développer et renforcer l'offre d'enseignement et de formation

	Collecter et analyser les données nécessaires	Recenser l'offre d'enseignement et de formation du bassin	Etablir un diagnostic de l'offre Enseignement-Formation au regard des besoins socio-économiques du bassin	Identifier les thématiques communes et recommandations complémentaires	Orienter l'offre d'enseignement et de formation	Renforcer l'offre via des actions concertées
Objectifs	Rassembler diverses données relatives **à l'offre d'enseignement et de formation professionnelle** ainsi que des **données socioéconomiques** (état du marché de l'emploi du Bassin, Profil de la réserve de main-d'œuvre locale, opportunités d'emploi, etc.)	**Présenter de manière synthétique les données statistiques sur les types d'enseignement et de formations disponibles**, la fréquentation et les certifications obtenues, ainsi que les caractéristiques démographiques des publics	**Fournir un travail d'analyse et de croisement de données dans l'appui au pilotage de l'offre** d'enseignement et de formation professionnelle pour les acteurs de l'enseignement et de la formation	**Définir une liste des métiers prioritaires à développer et des recommandations complémentaires** sur des métiers, ainsi que sur d'autres enjeux transversaux et globaux à destination des opérateurs de formation et d'enseignement	**Elaborer un plan de redéploiement de l'offre de formation et d'enseignement** en se concentrant sur plusieurs secteurs et déterminant annuellement les établissements qui pourront bénéficier des incitants financiers	**Mettre en place des actions concrètes de soutien à l'accès des compétences,** notamment (mais non limité) via la mise en place de « Pôles de synergies » en collaboration avec d'autres acteurs de l'enseignement et de la formation
Acteurs internes en charge	▪ Equipe administrative ▪ Analyse présentée aux Chambres et à l'instance plénière ainsi qu'à des experts externes pour établir le diagnostic	▪ Instance plénière ▪ Soutien des Chambres ou groupes d'experts		▪ Instance plénière	• Chambre Enseignement • Instance plénière et CSEF disposent d'une compétence d'avis sur certains dispositifs ou acteurs (modernisation des équipements, agrément des CISP, etc.)	• Pôles de synergies • Chambres et commissions pour certains projets spécifiques (p. ex. création d'un groupe de travail sur l'emploi des personnes de +50 ans)
	Une **concertation avec les acteurs de terrain** a lieu tout au long du processus afin d'établir le diagnostic					
Durée moyenne	Travail annuel	Tous les 3 ans (Publication dans le Rapport Analytique et Prospectif – RAP)		Thématiques communes publiées dans le RAP **tous les 3 ans**, mais **révisées tous les ans**	Travail annuel	Initiative ad-hoc en fonction des besoins du bassin

1. Seulement pour les IBEFE wallonnes; en RBC, l'instance rassemble localement seulement la chambre enseignement

Sources: Portails officiels des IBEFE | Accord de coopération conclu le 20 mars 2014 entre la Communauté française, la Région wallonne et la Commission communautaire française relatif à la mise en œuvre des bassins Enseignement qualifiant-Formation-Emploi | Rapport analytique et Prospectif de l'IBEFE Bruxelles (2021)

B. Etat des lieux – La contribution des IBEFE à l'amélioration du paysage de l'enseignement qualifiant et de la formation professionnelle est reconnue par une partie des acteurs

Les 5 missions des IBEFE

1. Assurer le **dialogue** et la **concertation** entre les interlocuteurs sociaux, les acteurs locaux de l'enseignement qualifiant, de la formation professionnelle, de l'emploi et de l'insertion
2. Réaliser un **rapport analytique et prospectif** triennal constituant le socle commun d'informations sur base duquel les acteurs élaborent un diagnostic commun et formulent des recommandations pour l'adaptation de l'offre d'enseignement qualifiant et de formation sur le territoire
3. Formuler (annuellement) une **liste de thématiques communes** ayant pour objet d'**orienter et de favoriser l'adaptation de l'offre de formation** aux besoins socio-économiques du bassin EFE
4. Développer des "**pôles de synergies**" favorisant la synergie entre les acteurs et/ou la construction de filières **garantissant la continuité des parcours**
5. Remettre des **avis** sur une série de **dispositifs publics** en matière d'emploi, de formation ou d'enseignement

Une reconnaissance des réalisations positives des IBEFE en ligne avec leur mission initiale, notamment

1. La création au niveau local d'un **lieu de dialogue et de coordination** (**préalablement inexistant**) entre acteurs de l'enseignement, de la formation professionnelle et du monde du travail
2. Contribution à l'**analyse locale** des besoins travers un travail important réalisé par les IBEFE en matière de **transmission, standardisation, collecte et analyse des données** de formation professionnelle
3. Contribution à la **planification de l'offre,** par la création d'une **première instance et** d'**outils communs à l'ensemble des opérateurs** de pilotage local de l'offre de formation et d'enseignement qualifiant
4. Mise en **projet** ponctuelle au niveau local, comme par exemple **le développement des politiques croisées** via la mise en place de **pôles de synergies**
5. Contribution à la **compréhension du système** et **suggestions d'amélioration**

Acronymes : IBEFE: Instances bassin Enseignement-Formation-Emploi

Sources: IBEFE | Entretiens et focus groupes réalisés entre avril et septembre 2022

B. Etat des lieux – Illustration d'une contribution des IBEFE au pilotage de l'écosystème

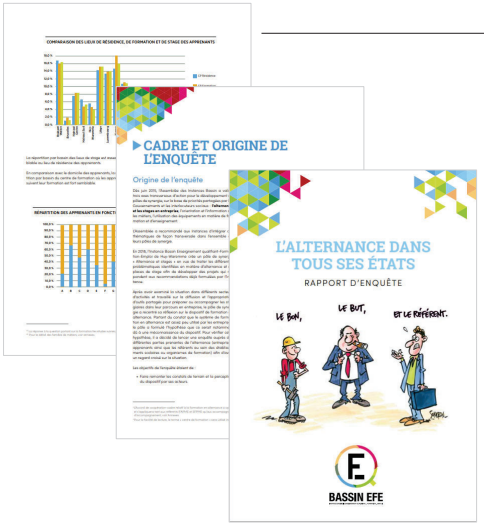
Rapport d'enquête « l'alternance dans tous ses états » de 2022 relative à l'alternance

Les IBEFE se sont coordonnés sous l'impulsion du bassin Huy-Waremme afin d'apporter des **pistes d'améliorations** au **dispositif de l'alternance**

Leur travail analyse des sources tant **quantitatives** (de données et statistiques) que **qualitatives** (incluant les réponses d'enquêtes récoltées auprès de 428 entreprises, 2.591 apprenants et 250 référents)

Leurs conclusions ont été présentées dans le rapport de « **l'alternance dans tous ses états** »

Extraits : Rapport d'enquête « L'alternance dans tous ses états »



> Les **apprenants présents** depuis plus longtemps dans leur entreprise sont **proportionnellement plus représentés** au sein de **l'IFAPME** que dans les **CEFA**

> **60,0 % des entreprises** qui pratiquent l'alternance se disent **informées des avantages financiers**

> La **mobilité** est la **première raison du choix de l'entreprise**, à savoir la proximité avec le domicile de l'apprenant (29,9 %). Ensuite, la **renommée de l'entreprise** (22,3 %) et enfin le fait de **connaître le patron** (18,5 %)

Source: Rapport d'enquête « L'alternance dans tous ses états »

B. Etat des lieux – Les IBEFE eux-mêmes pointent vers certaines limites de leur organisation actuelle et ont émis des demandes d'évolution

Points de douleur identifiés par les IBEFE

Des opportunités d'amélioration concernant la transmission, collecte et analyse des données

- Systématisation annuelle de la **transmission des données par les opérateurs** qui n'est **pas encore satisfaisante**
- **Structuration** et **« Centralisation des données »** qui ne sont **pas encore consolidées**
- **Coordination méthodologique** et **modalités** qui ne sont pas toujours clarifiées

Clarification du périmètre des rapport et de leur caractère contraignant

- Clarification du concept de « **thématiques communes** » dont les **contours apparaissent flous et peu lisibles** d'après les IBEFE
- **Caractère faiblement contraignant** des avis remis
- **Manque de retour systématique** d'informations concernant l'**évolution de l'offre** de l'ensemble des opérateurs afin de permettre aux IBEFE de suivre l'impact de leurs recommandations et d'actualiser leurs diagnostics
- Manque d'intégration de concept tel que l'**alternance**

Simplifier les processus administratifs et augmenter les ressources des pôles de synergies

- Projets issus des pôles de synergies qui doivent se soumettre aux **dispositions administratives** et **réglementaires** en vigueur qui **entravent régulièrement** de pouvoir tester concrètement les **solutions innovantes** proposées
- Expression d'un **manque de moyen** pour la réalisation de leurs missions de mise en projet et de coordination des acteurs locaux

Améliorer et homogénéiser le fonctionnement des chambres à travers les différents IBEFE

- **Intégration des chambres enseignement** qui ne s'est pas concrétisée de **manière uniforme** dans tous les bassins
- **Périmètres** et **modes de collaboration** entre les **IBEFE et l'OQMT** qui laisse parfois des doutes quant aux responsabilités de chacun
- **Absence** de certains partenaires additionnels (ARES, Cité des Métiers, Intercommunales de développement économique, représentant de l'action sociale)

Acronymes : IBEFE: Instances bassin Enseignement-Formation-Emploi

Source: Rapports IBEFE | Recommandations des présidents des IBEFE en vue de l'évaluation de l'accord de coopération | Entretiens et focus groupes réalisés entre avril et septembre 2022

B. Etat des lieux – Cependant, des questionnements multiples demeurent au sein des acteurs du système quant au rôle des IBEFE et à leur contribution dans l'état actuel (résumé)

Valeur ajoutée des IBEFE

Pertinence des missions et analyses réalisées par les IBEFE, mais sentiment d'une **déperdition des énergies** liée à la **multiplicité des instances locales**
Réserves quant à la pertinence de réaliser le travail de manière aussi extensive (et duplicative) au niveau local
Les IBEFE jugés **plus pertinents pour l'enseignement** que pour **les opérateurs de formation**

Qualité et impact des analyses

Reconnaissance par certains acteurs de la **qualité (croissante)** des analyses des IBEFE mais **accompagnée de retours concernant l'hétérogénéité et cohérence limitée entre IBEFE, en termes de qualité des analyses, décisions prises et priorités**

Accord de la majorité des parties sur le fait que les analyses des IBEFE ont, à ce stade, un **impact limité** sur l'évolution effective de l'offre de formation

Participation des acteurs

Hétérogénéité dans l'implication des acteurs (p.ex., syndicats vs. employeurs),
menant par exemple à des biais de représentation

Lourdeur de l'investissement en temps, jugé excessif pour une partie significative des acteurs

Modèle organisationnel

Questionnement de certains acteurs concernant la pertinence d'un **modèle aussi décentralisé,** au vu (1) de la taille restreinte du territoire et de la communalité d'une grande partie des enjeux, (2) de la duplication des travaux, (3) des limites posées en termes de spécialisation et de mobilisation de la meilleure expertise sur chaque question

Questionnement de certains acteurs **sur la pertinence d'une organisation séparée** afin de réaliser l'analyse des besoins, étant donné un écosystème déjà complexe (vs. intégration des IBEFE dans un organe régulateur plus large)

Vision pour le futur

Diversité d'opinions quant à la vision future des IBEFE, allant de l'intégration des IBEFE à une autre instance – cfr point ci-dessus – au renforcement du rôle des IBEFE via une concentration des tâches d'analyse, définition, planification et coordination de l'offre en son sein (vs. leur dispersion actuelle dans diverses instances)

B. Etat des lieux – Cependant, des questionnements multiples demeurent au sein des acteurs du système quant au rôle des IBEFE et à leur contribution dans l'état actuel (1/3)

Point d'attention

Ces éléments résument les retours des acteurs et certaines analyses factuelles préliminaires
*Cependant, **la validation / invalidation factuelle détaillée de l'ensemble des éléments avancés dans les pages qui suivent sort du cadre du présent diagnostic transversal***
*Les éléments repris dans ce document ne sont donc pas des conclusions définitives ou des recommandations mais doivent être interprétés comme des **sujets d'investigation potentiels** pour un travail d'analyse plus approfondi*

✓ Retours positifs ✕ Réserves et avis contrastés

Dimension	Retour des acteurs		Citations
Valeur ajoutée	**Pertinence des missions et analyses réalisées par les IBEFE, mais sentiment d'une déperdition des énergies liée à la multiplicité des instances locales**	✓ **Contribution pertinente et importante des IBEFE –** Reconnaissance par de nombreux acteurs de la **contribution importante** des IBEFE en termes de : ▪ **Analyse des besoins de formation** (rapport analytique et prospectif) ▪ Contribution à la **planification de l'offre,** par la création d'une **première instance et** d'**outils communs à l'ensemble des opérateurs** de pilotage local de l'offre de formation et d'enseignement qualifiant ▪ **Mise en projet** et **mise en réseau** au niveau local ▪ **Dialogue entre opérateurs** et **dialogue des opérateurs avec le monde du travail**	« Les IBEFE **permettent que les administrations communiquent entre elles »** « OFFA, SFMQ, IBEFE, etc. Tout le monde s'y tape dessus, mais **sans eux on ne travaillerait pas ensemble »** **« Les IBEFE sont les seules instances** où **tous les acteurs sont réunis** et peuvent se parler » « Leur plus **grande raison d'être** est de mettre **autour d'une même table** des **acteurs qui n'ont pas le même langage »**
		✓ **Prise en compte nécessaire des besoins locaux –** Accord général sur la **nécessité de réaliser** (au moins en partie) les **analyses de besoin** et de **planification** de l'offre **à un niveau local**	**«** La prise en compte de la dimension locale est un réel progrès »
		✕ **Déperdition des énergies –** Reconnaissance générale de la pertinence d'une prise en compte du « fait local » dans l'analyse des besoins mais **réserves de certains acteurs quand à la pertinence de réaliser le travail de manière aussi extensive à ce niveau,** certains acteurs estimant que : ▪ Le travail d'analyse des IBEFE (i) reproduit en grande partie ce qui est **déjà réalisé ailleurs** (p.ex., au niveau de l'analyse des besoins par les services de l'emploi), (ii) présente une **forte duplication des efforts entre bassins** ▪ Les problématiques étant majoritairement communes à plus d'un territoire, les analyses **devraient majoritairement avoir lieu au niveau régional**, avec un rôle subsidiaire d'analyse complémentaire au niveau local	« On perd un temps fou à refaire la même chose à 10 endroits différents » « Certaines choses sont pertinentes à faire au niveau local mais la plupart des discussions sont communes à toute la région et on passe son temps à réinventer l'eau chaude dans chaque bassin » « On a arrêté d'aller dans les IBEFE: c'est des heures et des heures de réunion pour pas grand-chose » « Entre **l'instance bassin**, **Bruxelles Formation** et **View.Brussels** chez Actiris, c'est le tiraillement car les gens **font la même chose »** « Les IBEFE font des **analyses très similaires** aux **études préliminaires** du SFMQ. »
	Pertinence des IBEFE nuancée en fonction des acteurs (enseignement vs. formation)	✓ **Sentiment d'utilité pour l'enseignement –** Sentiment d'une **utilité réelle** des IBEFE pour l'**enseignement**, car c'est le **seul endroit où :** ▪ **Les acteurs se coordonnent,** en particulier entre mondes de l'**enseignement** et **du travail** / **de la formation** ▪ **Une réflexion sur la planification de l'offre** d'enseignement a lieu à un niveau systémique	« Pour l'enseignement, les IBEFE sont une vraie avancée car avant il n'y avait aucun lieu de coordination au niveau local impliquant les acteurs du monde du travail et de l'enseignement » « Les IBEFE permettent aux différents réseaux de se parler de l'offre de formation au niveau local »
		✕ **Questionnement sur la pertinence pour les opérateurs de formation professionnelle –** Sentiment de certains acteurs que les IBEFE apportent une **valeur ajoutée limitée pour les opérateurs régionaux de la formation professionnelle**, expliquant le désinvestissement de certains d'entre eux	« Les rapports sont **parfois intéressants** pour nous, mais il y a aussi **pas mal d'informations dont on dispose déjà »** **« Je comprends que cela soit utile pour l'enseignement mais les IBEFE ne servent à rien pour les opérateurs régionaux »** « C'est **600 personnes qui se réunissent régulièrement** pour discuter enseignement et formation professionnelle. Mais **qu'est-ce que ça produit en réalité** ? »

Sources : Entretiens et focus groupes réalisés entre avril et septembre 2022

B. Etat des lieux – Cependant, des questionnements multiples demeurent au sein des acteurs du système quant au rôle des IBEFE et à leur contribution dans l'état actuel (2/3)

Point d'attention

Ces éléments résument les retours des acteurs et certaines analyses factuelles préliminaires
*Cependant, **la validation / invalidation factuelle détaillée de l'ensemble des éléments avancés dans les pages qui suivent sort du cadre du présent diagnostic transversal***
*Les éléments repris dans ce document ne sont donc pas des conclusions définitives ou des recommandations mais doivent être interprétés comme des **sujets d'investigation potentiels** pour un travail d'analyse plus approfondi*

✓ Retours positifs ✗ Réserves et avis contrastés

Dimension	Retour des acteurs		Citations
Qualité et impact des analyses	**Retours contrastés sur la qualité des analyses**	✓ **Qualité croissante des analyses –** Reconnaissance par certains acteurs de la **qualité (croissante)** des analyses des IBEFE	« Il a **fallu un peu de temps** pour arriver au rythme de croisière, mais maintenant il y a de **belles analyses qui viennent des IBEFE** » « La qualité des rapports des IBEFE s'est grandement améliorée : ce sont vraiment des outils de qualité désormais »
		✗ **Hétérogénéité et cohérence limitée entre IBEFE, en termes de qualité des analyses, décisions prises et priorités –** Réserves de certains acteurs qui questionnent notamment : ▪ Une **hétérogénéité dans la qualité** du travail et des méthodes entre IBEFE malgré une harmonisation partielle ces dernières années ▪ La **cohérence des décisions** entre IBEFE sur des thématiques pourtant communes aux territoires concernés ▪ L'opportunité d'adopter une **méthode plus rigoureuse de priorisation** des thématiques communes	« Il y a une **qualité variable d'un bassin à l'autre** » « La **méthodologie** avec laquelle on va **évaluer si oui ou non une option est prioritaire** d'un bassin à l'autre n'est **pas la même**. Si j'étais encore directeur et que j'apprenais ça, je ferais tout pour faire annuler cette injustice » « Au niveau des IBEFEs il y a des **incohérences au niveau local**. On pourrait **gagner en rigueur** » « La **méthodologie** de mise en place des **thématiques communes** n'est **pas la même** d'un IBEFE à l'autre » Il y a eu le cas où les **établissements d'un bassin** spécifique n'ont **pas pu ouvrir l'option maçonnerie** parce qu'un IBEFE avait **oublié de le mettre dans les métiers en pénurie** »
	Impact limité sur l'évolution effective de l'offre	✗ **Impact limité des analyses sur l'évolution effective de l'offre –** Accord de la majorité des parties sur le fait que les analyses des IBEFE ont, à ce stade, un impact limité sur l'évolution effective de l'offre de formation : ▪ … expliqué en partie par le **caractère contraignant limité** des avis des IBEFE ▪ … à nuancer avec la **volonté de certains acteurs de limiter le caractère contraignant** de ces avis : ¢ dans l'enseignement, car ils estiment qu'il n'appartient pas à une instance externe à la FWB - et au monde de l'enseignement - de déterminer son offre d'enseignement ; ¢ chez les opérateurs de formation, car ils sont considéré par les opérateurs régionaux comme limitant leur capacité à adapter leur offre de manière agile	« Les IBEFE ont un **impact insuffisant sur l'évolution de l'offre** de formation professionnelle et d'enseignement qu'ils expliquent principalement par le **caractère très faiblement contraignant** des dispositions prévues dans l'accord de coopération » « Les IBEFE **remuent beaucoup**, mais ne font **pas réellement bouger les choses** » « [L'opérateur] **n'applique rien de ce que l'on discute**. Il faut les convaincre mais **ça ne marche pas dans la plupart des bassins** » « Les IBEFES sont **comme un accord de coopération**, ils n'ont **pas de pouvoir** » « L'**enseignement** ne **veut pas** être aux mains des IBEFE **en termes de planification** »
		✗ **Recours limité aux analyses de l'IBEFE hors des acteurs qui y participent –** Perception partagée par certains acteurs des IBEFE que le **monde politique** et les **autres acteurs** de l'écosystème **ne font pas suffisamment « usage » du potentiel** des IBEFE et ont tendance à **créer de nouvelles instances** ou **dispositifs parallèles** plutôt que de mobiliser le potentiel des IBEFE	« Si **chaque IBEFE veut réinventer la roue**, et **n'utilise même pas** ce que les **autres IBEFE font**, comment voulez-vous que les **autres instances utilisent ce qui a déjà été fait** ? »

Sources : Entretiens et focus groupes réalisés entre avril et septembre 2022

B. Etat des lieux – Cependant, des questionnements multiples demeurent au sein des acteurs du système quant au rôle des IBEFE et à leur contribution dans l'état actuel (3/3)

Point d'attention

Ces éléments résument le retours des acteurs et certaines analyses factuelles préliminaires
*Cependant, **la validation / invalidation factuelle détaillée de l'ensemble des éléments avancés dans les pages qui suivent sort du cadre du présent diagnostic transversal***
*Les éléments repris dans ce document ne sont donc pas des conclusions définitives ou des recommandations mais doivent donc être interprétés comme des **sujets d'investigation potentiels** pour un travail d'analyse plus approfondi*

✓ Retours positifs ✗ Réserves et avis contrastés

Dimension	Retour des acteurs		Citations
Participation des acteurs	**Hétérogénéité dans l'implication des acteurs, menant p.ex. à des biais de représentation**	✗ **Biais de représentation instillés notamment par l'hétérogénéité des niveaux d'implication entre acteurs –** Perception d'un biais de représentation, notamment dû à un niveau de participation hétérogène des acteurs entre type d'acteurs[1], avec par exemple : ▪ Retours de certains employeurs qui soulignent que les organisations syndicales « dominent » les avis des IBEFE du fait de leur capacité à y envoyer des représentants de manière plus régulières ▪ Sentiment de certains acteurs que les décisions des IBEFE en matière de thématiques communes sont parfois instrumentalisées par des opérateurs de l'enseignement afin de pouvoir « garder ouverte » certaines options (voir section 1.4. **« Planification de l'offre de formation »**)	« Les **syndicats adorent les IBEFE**. Ils peuvent envoyer du **staff dans tous les IBEFE** alors que le monde des **entreprises peine à trouver** assez de monde pour y aller. De plus c'est **très technique** (ex. le crédit adaptation). Les participants **entreprises ne sont pas assez techniques** sur ces sujets là » « Les IBEFE sont un **relais syndical**, car eux seuls ont les ressources pour **couvrir tout le terrain** et **dire dix fois là même chose**. » **« L'enseignement** a une **influence forte**, ils arrivent à **promouvoir l'ouverture** d'OBG pour certains **métiers qui ne sont pas en pénurie »**
		✗ **Participation hétérogènes entre bassins –** Une participation hétérogène des acteurs entre bassins (c-à-d. participation plus ou moins importante de certains types d'acteurs en fonction des bassins)	« La **dynamique** et la **collaboration** entre acteurs **changent** d'un bassin à l'autre »
	Lourdeur de l'investissement en temps	✗ **Lourdeur de l'investissement en temps –** Opinion partagée que l'investissement en temps est lourd par les acteurs qui sont invités à y participer, en particulier en lien avec le fait que certains estiment que le travail mené au niveau de chaque bassin est **répétitif** et/ou **duplique le travail déjà réalisé** ailleurs (cfr. ci-avant)	Voir citations relatives aux point « déperdition des énergies » plus haut dans ce document.
Modèle organisa-tionnel	**Questionnement concernant la décentralisation**	✗ **Questionnement sur le pertinence de la décentralisation, nuancé par la nécessité reconnue d'une approche locale –** Questionnement sur la pertinence du modèle d'organisation décentralisé des IBEFE dans un territoire aussi restreint (à tout le moins en Wallonie), au regard notamment de la duplication du travail d'analyse et de la charge de travail importante qui résulte pour certains acteurs du modèle actuel (associée cependant à une reconnaissance de la nécessite d'une approche partiellement locale mais ne nécessitant pas une organisation à ce point décentralisée)	« Oui il faut adapter les analyses au niveau local mais la majorité des besoins sont communs et mieux vaudrait les analyses en commun » « On ne peut pas laisser **chaque bassin** travailler **indépendamment**. Il faut une **coupole. »**
	Questionnement sur la pertinence d'une organisation séparée	✗ **Questionnement sur la pertinence d'une organisation séparée** – Questionnement de certains acteurs sur la structuration des IBEFE comme une organisation de pilotage indépendante de plus dans un écosystème qui en compte déjà beaucoup (vs. intégration de la structure des IBEFE dans une instance de pilotage plus large ou au sein d'autres organismes existants)	« Le **système par lui-même génère le morcellement** : quand tu dois discuter d'une formation, il faut en discuter avec le SFMQ, le CFC, l'OFFA, les gouvernements et administration respectifs puis les IBEFE, les conseils locaux, etc. » « C'est la **culture belge du compromis**: **Créer une nouvelle instance** permet de **ne pas trancher** »
Vision pour le futur	**Diversité d'opinion quant à la vision future des IBEFE**	✗ **Vision cible idéale –** Sur base des éléments qui précèdent, une diversité d'opinions sur la « Vision cible idéale » pour le futur : ▪ Questionnement de certains **la pertinence de l'existence même** des IBEFE vs. leur intégration dans une structure plus large (cf point précédent) ▪ Questionnement d'autres acteurs sur l'opportunité de **concentrer plus fortement** au sein des IBEFE l'ensemble des tâches **d'analyse** et de **définition des besoins**, de **planification** de l'offre et **de coordination** des acteurs **au niveau local** (vs. leur dispersion actuelle au sein de plusieurs acteurs)	« Les IBEFE sont **dysfonctionnels et devraient être intégrés dans une structure plus large »** **« Il faut donner aux IBEFE un réel pouvoir pour influencer l'offre »**

1. Par exemple, les employeurs estimant difficile de trouver suffisamment de volontaires au niveau local et les opérateurs de formation professionnelle qui doutent de l'utilité

Sources : Entretiens et focus groupes réalisés entre avril et septembre 2022

B. Etat des lieux – Illustration de l'hétérogénéité des analyses : Les thématiques communes des IBEFE sont construites autour d'une structure commune, mais présentent néanmoins des différences dans le résultat final

✗ Non effectué ✓ Effectué partiellement ✓ Effectué

Tableau comparatif des Thématiques communes: liste des métiers prioritaires pour le développement de la programmation de l'offre par IBEFE, rapport 2021[1]

IBEFE	Recommandation ouverture / maintien de formation	Recommandation fermeture de formation	Recommandations transversales et par secteur	Recommandation qualitative	Recommandation quantitative	Existence d'un Profil SFMQ
Bruxelles	✓	✗	✗	✗	✗	✗
Verviers	✓	✗	✓	✓	✗	✗
Namur	✓	✗	✓	✓	✗	✗
Hainaut Centre	✓	✗	✓	✓	✗	✗
Hainaut Sud[1]	✓	✗	✗	✓	✗	✓
Luxembourg	✓	✗	✓	✓	✗	✗
Wallonie Picarde	✓	✗	✓	✗	✗	✗
Huy Waremme	✓	✗	✓	✓	✗	✗
Liège	✓	✗	✓	✓	✗	✗
Brabant wallon	✓	✗	✓	✓	✗	✗

Extraits de rapports des IBEFE

Rapport analytique et prospectif 2021 – IBEFE Verviers

Rapport analytique et prospectif 2021 – IBEFE Namur

Rapport analytique et prospectif 2021 – IBEFE Bruxelles

- Certains acteurs critiquent la **variation de qualité** des **recommandations qualitatives et concrètes** d'un bassin à l'autre, qui pour certains articulent des conclusions concrètes et actionnables, et pour d'autres ne présentent que des tables de données
- Certains dénoncent la **non-homogénéité des structures de rapports,** menant à des **données disponibles de manière hétérogène,** et empêche une consolidation au travers des 10 bassins

1. Hainaut Sud : 2020

Acronymes: RAP: Rapport analytique et prospectif

Sources: Rapports IBEFE des 10 bassins

Contenu de ce chapitre

1 : Offre de formation

1.1 : Introduction et vue d'ensemble

1.2 : Analyse des besoins

1.3 : Définition de l'offre de formation

1.4 : Planification de l'offre de formation

2 : Parcours de formation

4 étapes sont nécessaires pour créer une nouvelle offre de formation

Focus de la section

Etape	Analyse des besoins	Définition du cadre d'une formation	Planification de l'offre de formation	Implémentation d'une formation
Description	**Analyse** et **identification** des **besoins** (**actuels** ou **prospectifs**) **sociétaux en compétences** avec la vision de faire **évoluer l'offre de formation** en fonction de ces besoins	**Définition des métiers** pour lesquels des formations / programmes d'enseignement qualifiant peuvent / doivent être offertes **Définition du cadre (référentiel)** décrivant les caractéristiques et conditions des formations aux métiers (parfois communes à l'ensemble des opérateurs), incluant selon les cas (et à des niveaux variables de précision) : ▪ **Acquis d'apprentissages** ▪ **Equipements** nécessaires ▪ **Seuil minimum de maîtrise** en fin de formation ▪ **Modalités de formation** ▪ **Positionnement** de la formation dans les parcours et les cadres de certification	**Décisions opérationnelles** pour ouvrir (ou fermer) une formation donnée, ou d'en adapter l'organisation, à un endroit et/ou au sein d'un opérateur donné, en réponse aux besoins sociétaux	**Organisation** des opérateurs de formation **pour permettre l'ouverture** d'une nouvelle option / formation
Exemple	*Analyse de l'offre de formation (comme la couverture des métiers par géographie), analyse de la dynamicité du marché du travail (comme l'identification des métiers en pénurie ou dits d'avenir, les taux d'insertion), etc.*	*Création d'un Profil de certification dans l'enseignement*	*Choix des écoles / centres qui vont offrir les formations, décision sur les volumes d'apprenants / nombre de formateurs, budgétisation, etc.*	*Embauche de formateurs / enseignants, recherche de partenaires, mise en place des équipements, etc.*

Sources: OCDE | CEDEFOP

Messages clés : Définition de l'offre de formation

A **Vue d'ensemble du processus de définition de l'offre de formation**

- La définition d'une nouvelle formation nécessite la création
  - D'un **Profil « Métier »**[1] – réalisé par **le SFMQ, un service issu d'un accord de coopération intergouvernemental**
  - D'un **Profil « Formation »**[2] – réalisé par le SFMQ
  - D'un **« Référentiel »**[3] – réalisé par l'opérateur de formation professionnelle ou le régulateur, dans le cas de l'enseignement
  - D'un **« Programme »**[4] – réalisé par les opérateurs de formation professionnelle ou par les PO (ou les réseaux dans certains cas)
- Le **SFMQ définit les éléments 1. et 2. repris ci-dessus (appelés « Profil SFMQ »)** pour les métiers tels que définis par la « Chambre des métiers »[5], ce qu'il fait en 2 à 3 ans aujourd'hui (vs. 3 à 6 ans dans le passé)
- Le « Profil SFMQ » est ensuite **« approprié » par les différents opérateurs** (càd. création des éléments 3. et 4. ci-dessus), ce qui peut varier de **plusieurs semaines à plusieurs années en fonction des opérateurs.** Un **délai maximal de ~3 ans** a été fixé pour l'appropriation du Profil par les opérateurs concernés une fois le Profil produit par le SFMQ, mais **sans faire l'objet de réel contrôle** (jusqu'à 3-5 ans dans l'enseignement – voir ci-dessous)
- Historiquement, le **temps total de création d'une nouvelle formation** (du Profil SFMQ à l'opérationnalisation) a pu prendre **jusqu'à 8-9 ans**

B **Processus du SFMQ**

- Le **SFMQ est considéré par les acteurs comme un ajout important à l'écosystème**, permettant a) la prise en compte des **besoins du marché du travail**, b) un **dialogue entre acteurs du système** et c) une **cohérence globale de l'offre de formation** et de la fluidité des parcours – avec des améliorations majeures dans la qualité et le processus de sa production à ce jour
- Le SFMQ est **également désormais considéré comme étant une organisation qui « tourne »**, via des améliorations majeures ces dernières années, p.ex. concernant le rythme et la qualité des productions, les modes de travail et le climat de travail
- Cependant, des **améliorations potentielles** pourraient voir le jour concernant a) **sa capacité à produire une grande quantité de Profils** dans un temps limité – p.ex., dans l'état actuel de son fonctionnement, il faudrait entre **20 et 30 ans pour créer des Profils SFMQ** pour toutes les options du secondaire qualifiant[6] –, b) sa **capacité à les mettre à jour fréquemment,** c) la **qualité de ses productions** (pour certains acteurs seulement – retours contrastés) et d) son **fonctionnement et son organisation**
- Ces améliorations **pourraient voir le jour soit par le renforcement du système actuellement en place** (opinion majoritaire chez les acteurs), soit en **s'inspirant de systèmes étrangers** où les Profils / référentiels sont directement **créés par les secteurs** (R-U, Allemagne, Suisse) soit par les **opérateurs / certificateurs** (France)

C **Définition de l'offre dans l'enseignement**

- Le processus **d'appropriation des Profils SFMQ par l'enseignement est un processus considéré comme globalement « lourd »** par les acteurs (et prend 3 à 5 ans), qui ont identifié diverses améliorations potentielles (p.ex. réduction des relectures gouvernementales nécessaires et des étapes requises, parallélisation de certaines étapes, etc.)
- Ainsi, l'enseignement **s'est à ce jour approprié ~40 Profils SFMQ** (~20% de ceux existants et semblant pertinents pour lui), permettant de doter **~15% des OBG ouvertes d'un nouveau Profil SFMQ** et d'un nouveau référentiel. **~85% des OBG** se basent donc sur des **référentiels antérieurs au système du SFMQ (~19 ans en moyenne)** – dû au fait que le Profil SFMQ est inexistant ou pas encore approprié

D **Définition de l'offre dans la formation professionnelle –** Voir **« 1.4 : Planification de l'offre »**

1. Reprenant les activités et compétences exercées par les travailleurs des entreprises 2. Reprenant les « acquis d'apprentissage » de la formation, l'équipement nécessaire et un cadre d'évaluation 3. Contenant notamment le contenu de la formation et son positionnement au sein de l'offre de formation (filière d'apprentissage, niveau de la certification) 4. Traduisant le référentiel en « manuel pratique pour les enseignants » 5. Chambre regroupant les partenaires sociaux en Belgique francophone 6. i.e. Pour celles préexistantes à la création du SFMQ

A. Transparence sur l'existant – Il existe deux processus de définition de l'offre de formation

Deux processus possibles

La définition de l'offre de formation professionnelle / enseignement qualifiant **peut se faire selon deux processus**

1 **Sur base d'un Profil créé par le SFMQ**[1] puis mis en œuvre par les opérateurs (processus qui répond formellement à la description ci-à droite)

2 **De manière autonome par chaque opérateur**, sur base d'un processus qui leur est propre mais inclut conceptuellement les mêmes étapes (même si celles-ci ne sont pas formellement séparées comme telles)

	1 Sur base d'un Profil SFMQ	**2 Autres systèmes de création de référentiel (propres aux opérateurs)**
Objectif	**Coordonner** et **harmoniser** le paysage de formation	Répondre avec **agilité** aux **besoins du marché du travail**
Durée de création[2]	Entre 2 et 5 ans pour une grappe métier complète	Entre 6 mois et 3 ans en fonction des processus internes des opérateurs
Description	**Base de référentiel commune** pour tout opérateur de formation, Enseignement et Validation[3]	Chaque opérateur a un **processus propre** pour créer un référentiel de formation complet
Participants	**Tous les opérateurs de formation**	Uniquement l'opérateur de formation concerné
Caractère contraignant	**Contraignant**[4] sur base de l'accord de coopération (Obligatoire pour l'enseignement pour toute nouvelle OBG certifiante, contraignante pour la formation professionnelle pour conserver l'intitulé de la formation)	▪ Enseignement : possible via une procédure en urgence qui ne donne pas droit à une certification ▪ Opérateurs de formation : possible dans tous les cas
Certification	**Donne droit à une certification** et des **équivalences claires**, soit sur la totalité du Profil, soit sur une partie de celui-ci en fonction de l'OEFV	En fonction de la **volonté et des compétences des opérateurs de formation** (p.ex. : les CQ dans l'enseignement, les CeCafs au Forem, etc.)
Avantage	▪ Faciliter la mobilité des apprenants grâce à la **reconnaissance des équivalences** ▪ Faciliter la fluidité des parcours grâce à des UAA validés au fur et à mesure ▪ Robustesse (car **consensus** entre tous les acteurs)	▪ **Agilité** (car liberté pédagogique ne nécessitant pas de consensus avec les autres opérateurs)
Inconvénient	▪ **Moins de souplesse** dans le contenu de la formation (car il faut s'aligner avec les consensus pris avec les autres acteurs)	▪ **Non-homogénéisation** du paysage de formation

1. Le SFMQ (Service Francophone des Métiers et des Qualifications) est un service des gouvernements qui a pour mission de réaliser des Profils Métiers et des Profils Formations, ainsi que de participer au positionnement des certifications 2. Sur base de la moyenne du processus des différents opérateurs de formation 3. Les Profils SFMQ sont accessibles sur leur site. Si un opérateur privé voulait s'en servir, il pourrait également y avoir recours | Il n'existe cependant pas de mécanisme formel de vérification 4. Tout opérateur peut refuser de mettre en place la formation. Par contre si l'opérateur propose déjà la formation, elle doit être aligner avec les Profils SFMQ existants s'il veut garder l'intitulé de celle-ci

Acronymes: OEFV : Opérateur Enseignement Formation Validation ; SFMQ : Service Francophone des Métiers et des Qualifications

Sources : SFMQ | Entretiens et focus groupes réalisés entre avril et septembre 2022

A. Transparence sur l'existant – Le processus de définition de l'offre contient 4 éléments qui encadrent le contenu, les effets de droit et l'organisation des formations considérées

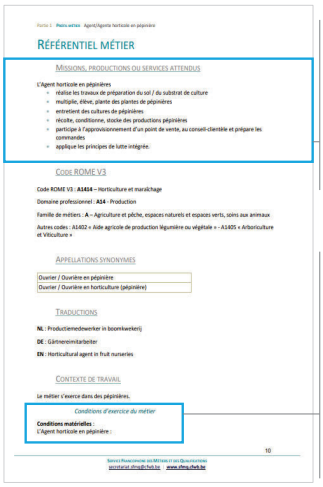
	Le métier	Les éléments de formation communs à chaque opérateur	L'opérationnalisation du Profil par les opérateurs	Etape optionnelle en fonction des opérateurs La « feuille de route » pratique pour les enseignants/formateurs
	1 Profil Métier	**2 Profil Formation**	**3 Référentiel**	**4 Programme**
Synonyme	PM, Profil de qualification	PF	Profil de Certification (dans l'Enseignement), Structure	Profil pédagogique
Description	Décrit de la manière la plus complète possible les **activités** et les **compétences exercées par les travailleurs des entreprises**	Décrit en cohérence avec le Profil Métier : 1. Les **Acquis d'Apprentissages** permettant d'inférer l'acquisition de **compétences professionnelles** **2. L'équipement minimal nécessaire** 3. Le **cadre d'évaluation commun**	Complète le Profil de formation en **articulant les objectifs de formation** et en établissant le contexte de la formation au sein de l'opérateur Un référentiel contient **1. Contenu** de formation **2. Positionnement** au sein de l'offre de formation **3. Modalités** d'apprentissage 4. Organisation de la **certification**	Traduit le référentiel en **Profil pédagogique** pour les enseignants (manuel pratique pour les enseignants) en ajoutant le « comment »
Principaux acteurs responsables				
1 Sur base d'un Profil SFMQ	▪ Elaboré par le SFMQ au sein de la **Coref** (impliquant les **partenaires sociaux** et les **secteurs**) ▪ Approuvé au SFMQ au sein de la **ChaM** (impliquant les **partenaires sociaux** et les **secteurs**)	▪ Elaboré par le SFMQ au sein de la **Coprofor** (impliquant les **opérateurs de formation et de l'enseignement**) ▪ Approuvé au SFMQ au sein de la **ChaEF** (impliquant les **opérateurs de formation et de l'enseignement**)	▪ Elaboré/validé par **l'opérateur de formation** et/ou son **régulateur**[1] ▪ **Avis de conformité avec le Profil Formation** remis par le SFMQ ▪ **Positionnement au CFC**	▪ Elaboré par l'opérateur de formation
2 De manière autonome par chaque opérateur	▪ **Elaboré par l'opérateur de formation** concerné selon un **processus qui lui est propre** (défini par des niveaux de formalisation variables selon les opérateurs et **fusionnant généralement les différentes étapes** conceptuelles ci-dessus, p.ex., définition directe d'un référentiel) ▪ Validé par son régulateur ▪ Certificat positionné par le CFC			

1. Par exemple, dans l'enseignement, c'est le pouvoir régulateur lui-même qui définit le référentiel pour l'ensemble des Pouvoirs Organisateurs

Sources : Entretiens et focus groupes réalisés entre avril et septembre 2022

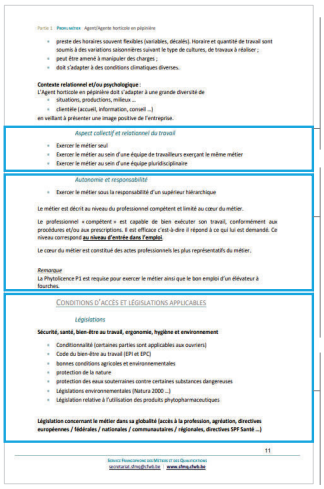
A. Transparence sur l'existant – Le Profil Métier décrit les activités et compétences exercées par les travailleurs d'un métier spécifique

Illustration avec le Profil Métier agent horticole en pépinières, SFMQ 2021



Définition concise du métier en énumérant les **missions, productions** ou **services attendus** du métier

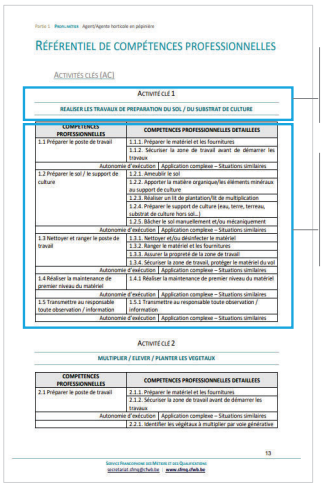
Aperçu des **conditions de travail** (spécificités particulières concernant des **éléments types** tels que horaires, environnement de travail, condition physique nécessaire, etc.)



Aspect relationnel (métier qui s'opère seul, en équipe ou en équipe pluridisciplinaire)

Responsabilité (**niveau d'emploi** dans la grappe métier – entrée, spécialisation –, **position hiérarchique** type dans un organigramme)

Aspects légaux (lois relatives à la **sécurité**, à l'accès à la profession, permis nécessaire pour l'employeur, etc.)



Activités clés exercées dans le cadre de la profession

Compétences nécessaires à la réalisation des activités clés dans le cadre du métier défini

Source : SFMQ

A. Transparence sur l'existant – Le Profil Formation définit les savoirs et aptitudes à développer par rapport aux compétences telles que définies dans le Profil Métier

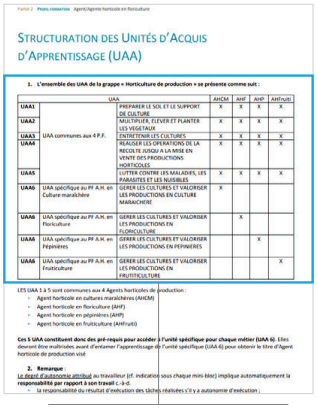
Profil Formation agent horticole en pépinières, SFMQ 2021

UAA (Groupement de compétences nécessaire à l'exercice du métier)

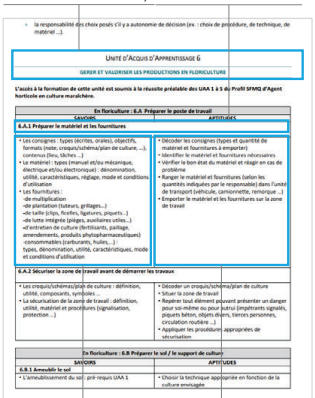
Enumération des **compétences nécessaires** à l'exercice du métier

Enumération des **infrastructures requises** lors de la formation de chaque UAA

Contraintes à mettre en place **lors de l'évaluation** (tâches spécifiques, mises en situations particulières, niveau d'autonomie, etc.)

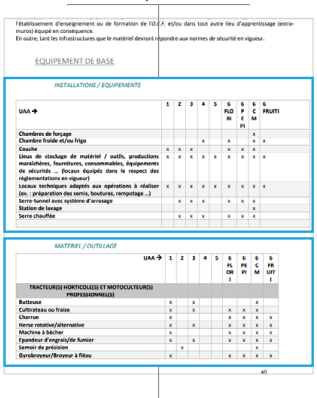


Classification des compétences nécessaires à l'exercice du métier (comme définies dans le Profil Métier) en **UAA**

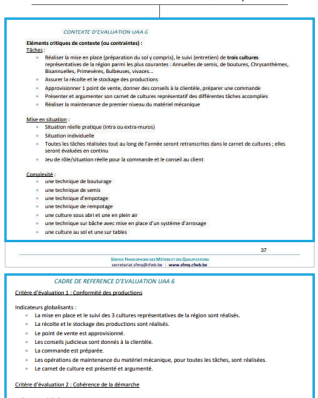


Savoirs (ou **connaissances**) nécessaires à l'exécution des compétences décrites dans le Profil Métier

Aptitudes (ou **savoir-faire**) nécessaires à l'exécution des compétences décrites dans le Profil Métier



Enumération du **matériel nécessaire** (outillage et consommables) requis lors de la formation de chaque UAA



Critères d'évaluation incontournables (ainsi que des pistes d'indicateurs pour évaluer ces critères)

Acronymes : UAA : Unités d'Acquis d'Apprentissage
Source : SFMQ

A. Transparence sur l'existant – Le référentiel (ou cadre de formation) opérationnalise plus en détail le Profil de formation pour un opérateur (ou type d'opérateur) donné

Les 4 éléments composant le référentiel complet des opérateurs

Certification

- Seuil minimum de maîtrise exigé
- Positionnement dans le Cadre francophone de Compétence
- Type de certification
- Equivalence de certification

Profil de formation

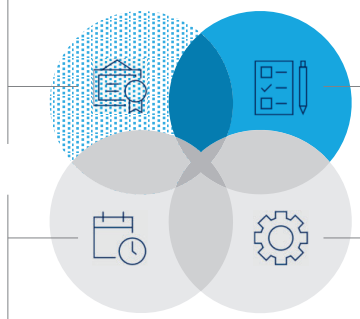
- Acquis d'apprentissages nécessaires :
  - Avant de commencer la formation
  - A développer lors de la formation
- Matériel nécessaire

Positionnement

- Positionnement dans le parcours des élèves (p.ex. : apprentissage jeune ou adulte, professionnel ou technique de qualification, formation complète ou modulaire, etc.)

Modalité de formation

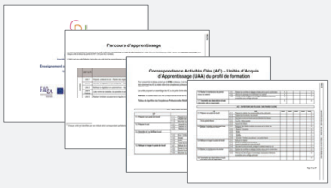
- Stratégie d'apprentissage (en alternance, de plein exercice)
- Ordre des UAA enseignées[1]



Partiellement couvert par Profil SFMQ — Couvert par Profil SFMQ

Dans l'**enseignement**, c'est le **pouvoir régulateur** (AGE et gouvernement) qui définit le référentiel pour l'ensemble des pouvoirs organisateurs

Dans la **formation professionnelle**, c'est l'**opérateur lui-même** ou son régulateur (Forem, IFAPME, EFP-SFPME) qui définit le référentiel de formation



1. L'ordre des UAA est recommandée mais une latitude est donnée aux établissements pour les organiser

Acronymes : SFMQ : Service Francophone des Métiers et des Qualifications ; UAA : unités d'acquis d'apprentissage
Sources : Entretiens avec les acteurs | SFMQ | Moniteur belge

A. Transparence sur l'existant – En pratique, la définition de l'offre dans le cadre du « processus SFMQ » se fait en 5 étapes, du travail préliminaire au positionnement dans le cadre francophone des certifications

Interne au SFMQ — Externe au SFMQ

Etape	Travail préliminaire		Création du Profil SFMQ		Validation du Profil SFMQ			Etape 4: Traduction en référentiel	Etape 5: Positionnement des certifications
	Introduction de la demande	Etude préliminaire	Création du Profil Métier	Création du Profil Formation	Examen de correspondance entre le Profil Métier et Formation	Agrément du Profil par la ChaCA	Approbation du Profil par les Gouvernements		
Durée	Ponctuel	4-12 mois	6-12 mois	12-18 mois	3-4 semaines	3-4 semaines	2 semaines – 6 mois	Variable	3-4 semaines
Organe impliqué				**Cellex** Cellule exécutive					**Cellex** Cellule exécutive
	Partenaires sociaux **Opérateur de formation** **Gouvernements** La Wallonie, FWB, COCOF	**ChaM** Chambre des Métiers	**Coref** Commission de référentiel Métier **ChaM** Chambre des Métiers	**Coprofor** Commission de Profil formation **ChaEF** Chambre Enseignement-Formation	**ChaM** Chambre des Métiers **ChaEF** Chambre Enseignement-Formation	**ChaCA** Chambre de Concertation et d'agrément	**Gouvernements** La Wallonie, FWB, COCOF	**Opérateur de formation**	**CFC** Cadre francophone de Compétences
Type d'acteur impliqué	• SFMQ • Partenaires sociaux • Gouvernements • Opérateurs de formation	• SFMQ • Secteur • Partenaires sociaux	• SFMQ • Secteur • Partenaires sociaux	• SFMQ • Opérateurs de formation	• SFMQ • Opérateurs de formation • Secteur • Partenaires sociaux	• SFMQ • Opérateurs de formation • Secteur • Partenaires sociaux	• Gouvernements	• Opérateurs de formation	• SFMQ • CFC
Description	Expression des besoins en compétences professionnelles à la **Chambre des métiers** ou **Chambre Emploi Formation, ou directement au SFMQ**	La Cellex fait un **étude préliminaire** relative à une grappe métier La ChaM **approuve le projet de création** d'un Profil Métier Les collaborateurs externes qui contribuent au développement des Profils métiers et formation ne sont pas rémunérés[1]	La ChaM établit une **Coref** composée de partenaires sociaux et d'expert de terrain La Coref **définit un Profil Métier** sur base des compétences professionnelles requises La ChaM **approuve le Profil Métier**	La ChaEF **établit une Coprofor** composée d'acteurs de la formation et de l'enseignement La Coprofor **établit un Profil Formation sur base du Profil Métier** composé de (1) des **UAA**, (2) un **Profil d'évaluation** et (3) un **Profil d'équipement** nécessaire à la formation au métier en question La ChaEF **approuve le Profil Formation**	La ChaM examine et remet un **avis sur la correspondance entre les Profils Métier et Formation**	La ChaCA **agrée la correspondance entre les Profils Métier et Formation**	Les **gouvernements approuvent le Profil**	Les opérateurs s'**approprient le Profil Formation** et développent un **référentiel de formation**	Le SFMQ remet un **avis de conformité** du référentiel au Profil Formation Le CFC **positionne la formation** dans le **Cadre de compétences** Bien que c'est une étape obligatoire uniquement pour l'Enseignement, le positionnement au CFC est devenu la norme pour toute nouvelle formation[2]

1. Défraiement limité possible 2. A l'origine, le positionnement au CFC est un outil de comparaison européen. Cependant, depuis quelques années, le positionnement se forge des effets de droit dans le système (comme par exemple l'accès à certains grades de la région wallonne, ou certains partenaires sociaux qui le considèrent comme référence pour baremiser). Suite à cela, le positionnement au CFC devient la norme pour les opérateurs de formation

Acronymes : ChaM : Chambre des Métiers, ChaEF : Chambre Enseignement-Formation, ChaCA : Chambre de Concertation et d'Agrément, Cellex : Cellule Exécutive, SFMQ: Service Francophone des Métiers et des Qualifications, UAA: Unités d'Acquis d'apprentissage

Source: SFMQ

A. Transparence sur l'existant – Zoom sur les organes de décision : Le SFMQ est constitué de trois Chambres permanentes et d'une cellule exécutive, avec une composition variable selon l'instance

	Cellex Cellule exécutive	Coref Commission de référentiel Métier	ChaM Chambre des Métiers	Coprofor Commission de Profil formation	ChaEF Chambre Enseignement-Formation	ChaCA (x) Nombre de membres Chambre de Concertation et d'agrément
Type d'organisme	Staff du SFMQ	Commission	Chambre permanente	Commission	Chambre permanente	Chambre permanente
Mission	▪ Création de l'étude préliminaire ▪ Coordination de la création de Profil Métier et Profil Formation	▪ Création du Profil Métier	▪ Proposition de création de nouveaux métiers ▪ Approbation ¢ Etude préliminaire ¢ Profil Métier ¢ Examen de correspondance	▪ Création du Profil Formation	▪ Approbation ¢ Profil Formation ¢ Examen de correspondance	▪ Agrément du Profil Complet (Profil Formation + Métier)
Participants	▪ Direction du Service ▪ Experts méthodologistes ▪ Membres chargés du secrétariat des commissions ▪ Assistant(e) administratif / administrative ▪ Agent(e) comptable	▪ SFMQ ¢ Chef de Projet ¢ Expert méthodologiste ▪ Représentants du ou des secteurs visés	▪ Représentants des travailleurs (8) ▪ Représentants des employeurs (8) ▪ Service public de l'emploi wallon[1] (1)	▪ SFMQ ¢ Chef de projet ▪ Représentants de l'Enseignement qualifiant et de la Formation sur proposition de la ChaEF	▪ PO (4) ▪ Administration générale de l'Enseignement (1) ▪ Commission de Pilotage (1) ▪ Conseil général ¢ de l'EPS (3) ¢ pour l'Enseignement spécialisé (2) ▪ l'IFAPME (2) / SFPME (1) ▪ Forem (2) ▪ Bruxelles Formation (1) ▪ Secteur de la pré-qualification (l'Interfédération des entreprises de formation par le travail ou des organismes d'insertion socioprofessionnelle) (1) ▪ Organismes d'insertion socioprofessionnelle (1)	▪ Président et Vice-Président de la ChaM (2) ▪ Président et Vice-Président de la ChaEF(2) ▪ Direction du Service (1) ▪ Directeur de la cellule exécutive du Consortium de validation des compétences (1) ▪ Représentant de chacune des parties à l'accord (2)

La composition des **3 chambres permanentes** est décidée par l'accord de coopération

Les **participants aux commissions** de Profil Métier et Formation **sont désignés par les Chambres (ChaM pour les Coref, ChaEF pour les Coprofor) en fonction du Profil créé**

1. Proposé par le Forem. Actiris pourra proposer qu'un de ses représentants soit membre

Acronymes : ChaM: Chambre des Métiers, ChaEF: Chambre Enseignement-Formation, ChaCA: Chambre de Concertation et d'Agrément, Cellex : Cellule Exécutive, SFMQ : Service Francophone des Métiers et des Qualifications, PO : Pouvoirs organisateurs

Sources : SFMQ | Accord de coopération

A. Etat des lieux – Historiquement, le processus total de création d'une nouvelle formation (sur base d'un Profil SFMQ) a pris jusqu'à 8-9 ans

La réforme du pilotage de l'offre de l'enseignement qualifiant est un des chantiers du Pacte pour un Enseignement d'Excellence. L'analyse présentée sur cette page concerne uniquement la situation actuelle. Les projets de réformes sont actuellement en préparation.

Un délai maximal d'appropriation est défini depuis 2019 par les gouvernements, *voir page suivante*

Aperçu des étapes clés à l'ouverture d'une formation basée sur un Profil SFMQ

Etude préliminaire → Création du Profil SFMQ[1] → Approbation gouvernementale → Positionnement au CFC[2] → Ouverture de la formation

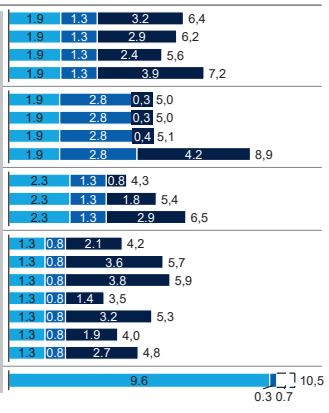
Date d'acceptation de la ChaM | Date d'agrément de la ChaCA | Approbation par les gouvernements | Positionnement au CFC | Temps jusqu'à aujourd'hui

Exemples

Options	Opérateurs	Certifications
Ouvrier Boulanger-Pâtissier	Forem	Certificat de compétences acquises
	Enseignement Secondaire Qualifiant	CQ
	IFAPME/SFPME	Certificat de compétences acquises
	IFAPME/SFPME	Certificat d'apprentissage
Jardinier / Jardinière d'aménagement	Enseignement Spécialisé art. 47	CQ
	Enseignement en alternance art.45	CQ
	Enseignement de promotion sociale	CQ
	Forem	Certificat de compétences acquises
Esthéticien(ne) social(e)	Enseignement de promotion sociale	CQ
	IFAPME/SFPME	Diplôme de Chef d'entreprise
	Enseignement Secondaire Qualifiant	CQ
Maçon	Enseignement Secondaire Qualifiant	CQ
	Enseignement Spécialisé art. 47	CQ
	Enseignement de promotion sociale	CQ
	IFAPME/SFPME	Certificat des compétences acquises
	IFAPME/SFPME	Certificat d'apprentissage
	Forem	Certificat de compétences acquises
	Bruxelles Formation	Certificat de compétences acquises
Electromécanicien de maintenance industrielle		Profil qui n'a pas encore été approprié par un Opérateur de formation

Temps de création d'une nouvelle offre, en années

L'étude préliminaire peut prendre **0 à 2 ans** selon les cas (information non disponible)



Le passage au CFC ne peut avoir lieu que quand le référentiel de formation est complété

Bien que c'est une étape optionnelle, en l'absence de meilleur indicateur, le passage au CFC est donc un indicateur pertinent de la durée de création de l'offre[3]

Quand un Profil SFMQ est validé par la ChaCA, il y a un **accord de principe que les opérateurs vont se saisir du Profil[4]**

Quand (si) la décision est prise de s'approprier un Profil, le **temps nécessaire pour ouvrir la formation varie d'un opérateur à l'autre** (en fonction de plusieurs facteurs comme la disponibilité des experts, le fait d'avoir une formation similaire déjà en place, les congés scolaires, la décision plus tardive de s'emparer d'un Profil, etc.)

1. Depuis 2019, les opérateurs de formation ne doivent plus attendre l'approbation de leur Ministre de tutelle pour se saisir d'un Profil SFMQ. Ils peuvent le faire dès l'approbation de la ChaCA 2. Le positionnement au CFC n'est pas une étape obligatoire, sauf pour l'enseignement. Cette étape ne démontre donc pas l'ouverture d'une formation, mais indique que l'opérateur a fini la réalisation d'un référentiel complet 3. Certains opérateurs de formations pouvant ouvrir leur formation avant positionnement au CFC, le délai réel de création peut en pratique être plus court 4. Néanmoins, tout opérateur ne décide pas forcément (directement) de s'approprier le Profil Acronymes: SFMQ : Service Francophone des Métiers et des Qualifications, CQ : Certificat de Qualification, CFC: Cadre francophone des compétences, ChaCA : Chambre de Concertation et d'Agrément

Source: Moniteur Belge | Echéancier SFMQ 2022 | Registre des certifications du CFC | SFMQ | Réseaux de l'enseignement

A. Etat des lieux – Un délai maximum d'appropriation des Profils par les opérateurs est désormais fixé… mais sans contrôle réel

La réforme du pilotage de l'offre de l'enseignement qualifiant est un des chantiers du Pacte pour un Enseignement d'Excellence. L'analyse présentée sur cette page concerne uniquement la situation actuelle. Les projets de réformes sont actuellement en préparation.

Rappel: une fois le Profil SFMQ agréé, les opérateurs décident de s'en saisir pour créer une offre

1. **Agréation des Profils SFMQ par la ChaCA**
2. **Appropriation des Profils par les opérateurs et l'enseignement**
3. **Mise en place effective de la formation**

Fixation d'un délai maximal d'appropriation

Les opérateurs qui participent à la création d'un Profil **s'engagent généralement à le mettre en œuvre**, mais ce n'est **pas une obligation formelle**

Depuis 2019, un **délai maximal d'appropriation** a été fixé[1] :

- Pour tout **nouveau Profil SFMQ** : **3 ans et 7 jours**
- Pour tout **Profil SFMQ révisé**: **2 ans et 7 jours**

… avec cependant des conséquences limitées

Il n'y a **pas de contrôle formel** ou de conséquences en cas de non respect du délai, lequel fait par ailleurs l'objet d'interprétations diverses

La **seule implication formelle** est l'**interdiction d'utiliser l'intitulé** de la formation qui fait l'objet d'un Profil SFMQ pour d'autres formations

> On a fixé un délai mais dans les faits, **personne ne le contrôle**… et **chacun l'interprète à sa façon**

> Il faut que le **référentiel soit fini dans les 3 ans**. Après ça, la **programmation**, c'est encore une autre histoire

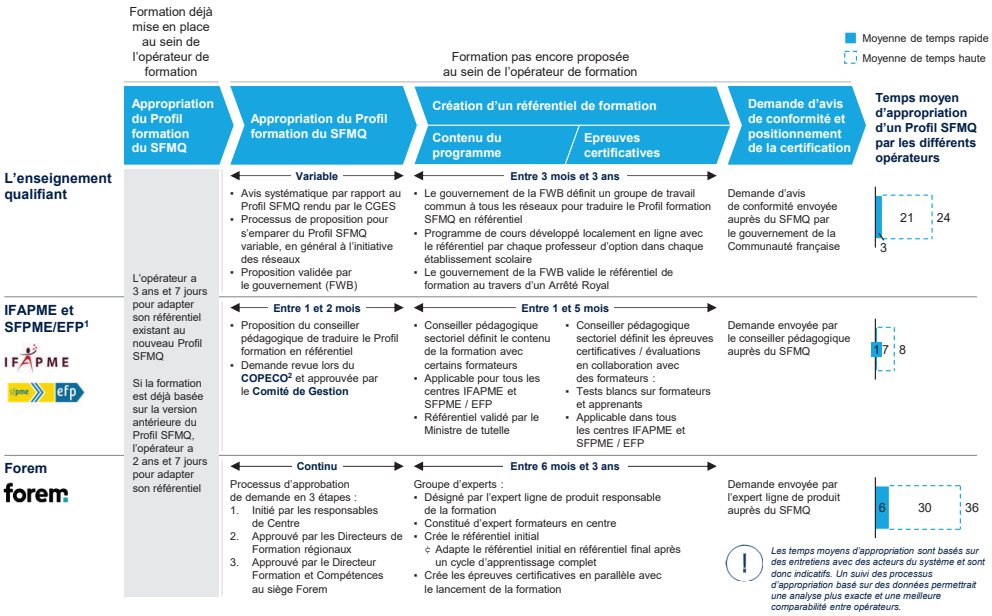
> Tant que le **ministre approuve l'appropriation dans l'enseignement dans les 3 ans**, c'est bon. Le temps de création du référentiel et la création réelle des options ne sont pas considérés par ce délai

1. A partir de la date d'agréation des Profils par la ChaCA

Sources : le Moniteur Belge | SFMQ | Réseaux de l'enseignement

A. Etat des lieux – La rapidité d'appropriation du Profil SFMQ varie en fonction de chaque opérateur de quelques semaines à plusieurs années

REVU AVEC LES ACTEURS CONCERNES
NON-EXHAUSTIF



1. Les référentiels sont les mêmes pour l'IFAPME et le SFPME, sauf exception ponctuelle telle que la formation d'agent immobilier qui est modulaire en RBC et complète en Wallonie, 2. COPECO est une instance de concertation qui réunit la Direction du développement pédagogique, les Conseillers pédagogiques, les Directions des centres de formation du Réseau IFAPME. Les référentiels de l'IFAPME s'appuient sur les profils du SFMQ

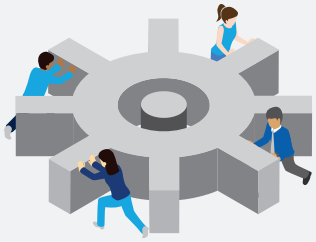
Acronymes: CGES: Conseil Général de l'Enseignement Secondaire

Sources : Entretiens avec le Forem, l'IFAPME, réseaux de l'enseignement | Chantiers du Pacte

La réforme du pilotage de l'offre de l'enseignement qualifiant est un des chantiers du Pacte pour un Enseignement d'Excellence. L'analyse présentée sur cette page concerne uniquement la situation actuelle. Les projets de réformes sont actuellement en préparation.

Les Profils SFMQ forment une **base à l'élaboration d'un référentiel** et permettent de créer une **cohérence au sein de l'horizon de formation**

Bien que le référentiel soit **co-construit par tous les acteurs**, certains sont plus **rapides** pour s'emparer d'un Profil SFMQ



Messages clés : Définition de l'offre de formation

A **Vue d'ensemble du processus de définition de l'offre de formation**

- La définition d'une nouvelle formation nécessite la création
  - D'un **Profil « Métier »**[1]– réalisé par **le SFMQ, un service issu d'un accord de coopération intergouvernemental**
  - D'un **Profil « Formation »**[2] – réalisé par le SFMQ
  - D'un **« Référentiel »**[3] – réalisé par l'opérateur de formation professionnelle ou le régulateur, dans le cas de l'enseignement
  - D'un **« Programme »**[4] – réalisé par les opérateurs de formation professionnelle ou par les PO (ou les réseaux dans certains cas)
- Le **SFMQ définit les éléments 1. et 2. repris ci-dessus (appelés « Profil SFMQ »)** pour les métiers tels que définis par la « Chambre des métiers »[5], ce qu'il fait en 2 à 3 ans aujourd'hui (vs. 3 à 6 ans dans le passé)
- Le « Profil SFMQ » est ensuite **« approprié » par les différents opérateurs** (càd. création des éléments 3. et 4. ci-dessus), ce qui peut varier de **plusieurs semaines à plusieurs années en fonction des opérateurs.** Un **délai maximal de ~3 ans** a été fixé pour l'appropriation du Profil par les opérateurs concernés une fois le Profil produit par le SFMQ, mais **sans faire l'objet de réel contrôle** (jusqu'à 3-5 ans dans l'enseignement – voir ci-dessous)
- Historiquement, le **temps total de création d'une nouvelle formation** (du Profil SFMQ à l'opérationnalisation) a pu prendre **jusqu'à 8-9 ans**

B **Processus du SFMQ**

- Le **SFMQ est considéré par les acteurs comme un ajout important à l'écosystème**, permettant a) la prise en compte des **besoins du marché du travail**, b) un **dialogue entre acteurs du système** et c) une **cohérence globale de l'offre de formation** et de la fluidité des parcours – avec des améliorations majeures dans la qualité et le processus de sa production à ce jour
- Le SFMQ est **également désormais considéré comme étant une organisation qui « tourne »**, via des améliorations majeures ces dernières années, p.ex. concernant le rythme et la qualité des productions, les modes de travail et le climat de travail
- Cependant, des **améliorations potentielles** pourraient voir le jour concernant a) **sa capacité à produire une grande quantité de Profils** dans un temps limité – p.ex., dans l'état actuel de son fonctionnement, il faudrait entre **20 et 30 ans pour créer des Profils SFMQ** pour toutes les options du secondaire qualifiant[6] –, b) sa **capacité à les mettre à jour fréquemment,** c) la **qualité de ses productions** (pour certains acteurs seulement – retours contrastés) et d) son **fonctionnement et son organisation**
- Ces améliorations **pourraient voir le jour soit par le renforcement du système actuellement en place** (opinion majoritaire chez les acteurs), soit en **s'inspirant de systèmes étrangers** où les Profils / référentiels sont directement **créés par les secteurs** (R-U, Allemagne, Suisse) soit par les **opérateurs / certificateurs** (France)

C **Définition de l'offre dans l'enseignement**

- Le processus **d'appropriation des Profils SFMQ par l'enseignement est un processus considéré comme globalement « lourd »** par les acteurs (et prend 3 à 5 ans), qui ont identifié diverses améliorations potentielles (p.ex. réduction des relectures gouvernementales nécessaires et des étapes requises, parallélisation de certaines étapes, etc.)
- Ainsi, l'enseignement **s'est à ce jour approprié ~40 Profils SFMQ** (~20% de ceux existants et semblant pertinents pour lui), permettant de doter **~15% des OBG ouvertes d'un nouveau Profil SFMQ** et d'un nouveau référentiel. **~85% des OBG** se basent donc sur des **référentiels antérieurs au système du SFMQ (~19 ans en moyenne)** – dû au fait que le Profil SFMQ est inexistant ou pas encore approprié

D **Définition de l'offre dans la formation professionnelle –** Voir **« 1.4 : Planification de l'offre »**

1. Reprenant les activités et compétences exercées par les travailleurs des entreprises 2. Reprenant les « acquis d'apprentissage » de la formation, l'équipement nécessaire et un cadre d'évaluation 3. Contenant notamment le contenu de la formation et son positionnement au sein de l'offre de formation (filière d'apprentissage, niveau de la certification) 4. Traduisant le référentiel en « manuel pratique pour les enseignants » 5. Chambre regroupant les partenaires sociaux en Belgique francophone 6. i.e. Pour celles préexistantes à la création du SFMQ

B. Etat des lieux – La création du SFMQ : un ajout important à l'écosystème d'enseignement qualifiant et de formation professionnelle

Prise en compte des besoins du marché du travail

- Le **lien** systématique entre **Profil Métier et Formation** a pour objet de **garantir** l'organisation de **formations menant effectivement à un « métier »**
- L'**implication** des **partenaires sociaux** dans la rédaction des Profils métiers a pour objectif d'assurer la **bonne identification des compétences nécessaires** à l'exercice du métier
- L'**examen de correspondance** entre Profil Métier et Formation assure que les formations « **forment bien** » **aux compétences** reprises dans le Profil métier
- L'**avis de conformité des référentiels** (avec le Profil SFMQ) vise à assurer que les opérateurs **mettent bien en œuvre** des formations répondant aux Profils

Dialogue entre acteurs du système

(Avec les **IBEFE**) Le **SFMQ** permet de créer un **dialogue régulier** et une **meilleure compréhension mutuelle :**

- Entre acteurs du **monde du travail** et du monde de **l'enseignement / formation**
- Entre acteurs du **monde l'enseignement** et du monde de la **formation professionnelle**
- Entre les **différents opérateurs de formation professionnelle**

Cohérence globale de l'offre de formation et amélioration de la fluidité des parcours

- Création d'une **référence commune** entre tous les acteurs de la formation à un métier donné
- La création d'une **base commune** et **l'organisation en UAA** a pour objectif de **faciliter la fluidité des parcours,** la **mobilité des apprenants** entre opérateurs et l'**apprentissage tout au long de la vie**

Acronyme : UAA: Unité d'Acquis d'apprentissage
Source : Entretiens dans le cadre du projet

Le SFMQ est désormais une organisation qui « tourne », les acteurs indiquant des améliorations majeures ces dernières années

Une organisation qui « tourne »

> Cela a pris plusieurs années mais la SFMQ est aujourd'hui une organisation qui a trouvé un **mode de travail qui fonctionne**

> La présence d'une **direction stable** a été un **élément déterminant**

Accélération du rythme et de la qualité des productions

- Production de **25 à 30 Profils** par an
- **Réduction de la durée de production** des Profils à 2-3 ans en moyenne (initialement, elle était de 3 et 6 ans)

Maturation des modes de travail

- Des **processus** de travail désormais bien **rôdés** et **structurés**
- Plusieurs améliorations apportées aux **modes de travail et aux « produits finis »** (p.ex., travail par grappe métier)

Qualité des productions

- Certains acteurs mentionnent une **amélioration notable de la qualité** des productions

Climat de travail

> Cela a pris plusieurs années et cela reste parfois difficile mais **une plus grande confiance** s'est installée entre partenaires et nous avons appris à travailler ensemble

B. Etat des lieux – Néanmoins, plusieurs éléments d'amélioration potentiels reviennent lors des activités de diagnostic repris à date

Voir **pages suivantes** pour **plus de détails**

1 Durée de production

Malgré une **amélioration significative** (durée de 2 à 3 ans pour produire un Profil désormais), certains acteurs estiment que la durée de production pourrait / devrait **encore être accélérée**

2 Quantité de Profils couverts

Une quantité de Profils produits qui, même en **tenant compte de l'augmentation du rythme de production**:

Nécessitera **encore de nombreuses années** avant d'avoir défini des Profils pour l'ensemble des métiers visés par la formation qualifiante

3 Fréquence de mise à jour

Se traduit par une **capacité limitée de mise à jour des Profils existants**, résultant (selon certains) en des Profils pas suffisamment à jour au regard des dernières évolutions. Un constat qui selon d'autres **appelle a être nuancé**, car les connaissances de base et acquis de compétences fondamentales restent en grande partie inchangés

4 Qualité et format des Profils

Des **retours contrastés quant à la qualité** et au format des Profils (bonne et en amélioration pour certains ; encore améliorable pour d'autres)

5 Fonctionnement et organisation

Certaines opportunités d'**amélioration** de **l'organisation et des processus de travail** sont mentionnés par les acteurs rencontrés (dont certaines permettraient de résoudre certains des « problèmes » mentionnés ci à gauche)

6 Possibilité d'adopter un modèle alternatif de production des Profils métiers / formations

Les éléments ci-dessus amènent certains acteurs à **questionner la pertinence du modèle actuel** de production des Profils métiers / formation et à s'interroger sur la pertinence d'adopter un modèle alternatif à l'image de ceux qui existent dans certains pays (modèles mené par les secteurs mêmes, validation de Profils réalisés par les organismes certificateurs mêmes)

Note 1: il s'agit d'une opinion exprimée uniquement par un **nombre limité d'acteurs**

Note 2: le **SFMQ travaille déjà** pour **intégrer certains des éléments positifs de ces modèles alternatifs** dans ses propres modes de travail

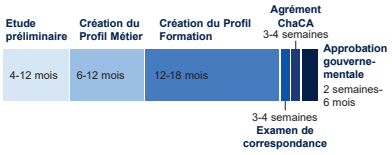
Point d'attention

- Ces éléments résument les retours des acteurs et certaines analyses factuelles préliminaires
- Cependant, **la validation / invalidation factuelle détaillée de l'ensemble des éléments avancés dans les pages qui suivent sort du cadre du présent diagnostic transversal**
- Les éléments repris dans ce document ne sont donc pas des conclusions définitives ou des recommandations mais doivent être interprétés comme des **sujets d'investigation potentiels** pour un travail d'analyse plus approfondi (par exemple, dans le cadre de l'évaluation prévue)

B. Etat des lieux – 1. Malgré une amélioration significative, des retours contrastés sur la vitesse de rédaction des Profils (encore trop lente pour certains)

Une accélération significative de la vitesse de production des Profils

Durée moyenne des étapes de production d'un Profil SFMQ[1]



- **Durée de production accélérée** à 2 à 3 ans en moyenne (historiquement elle était de 3 et 6 ans)
- **Travail par arborescence** qui permet la réalisation de tous les Profils Métiers d'une grappe en parallèle, là ou avant c'était un Profil à la fois
- Des **objectifs opérationnels annuels ambitieux** (30 Profils par an)

Un temps de production qui demeure excessivement long pour certains acteurs…

- Les entreprises ont **besoin de plus d'agilité**. Créer un référentiel en 2-3 ans n'est plus possible
- Certains Profils sont **déjà obsolètes** en sortant de la ChaCA
- Parfois il y a une **lenteur** dont on peut se poser la question de savoir si elle est acceptable
- Il y a une **accélération**, mais ça **reste quand même lent**
- Avant que **toutes les formations** de l'EPS ne **soient reprises par le SFMQ**, **je serai retraité**

… appelant cependant à une analyse contrastée

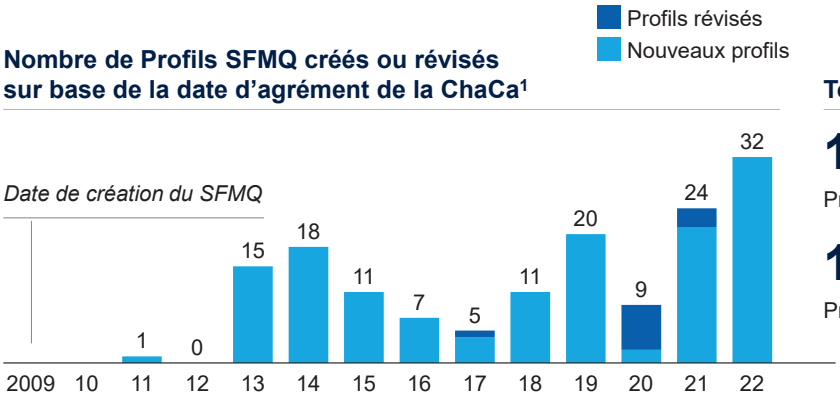
- La **durée de production actuelle**, déjà largement améliorée, est considérée par certaines personnes comme **suffisamment satisfaisante** : « *2 à 3 ans pour la production d'un Profil initial n'est pas nécessairement problématique en soi. Le rythme d'évolution des métiers n'est pas à ce point rapide, d'autant plus qu'il existe des procédures d'urgence hors-SFMQ quand c'est nécessaire* »
- Pour certains acteurs rencontrés, le problème n'est pas tant la durée du Profil SFMQ, que son **appropriation par les opérateurs** : « *De toutes façons, le SFMQ n'est plus le principal facteur bloquant aujourd'hui: c'est* ***avant tout la capacité des opérateurs*** *(surtout dans l'enseignement)* ***à développer l'offre par la suite*** *qui pose problème* » (voir section suivante)
- Bien qu'on manque de données de comparaison rigoureuses, le temps de production (2 à 3 ans) apparaît certes plus long que dans certains autres systèmes mais **demeure néanmoins dans des ordres de grandeur comparables** (p.ex., 1 à 2 ans renseignés de manière indicative en Flandre et Suisse, ou maximum 1 an à l'IFAPME / SFPME)
- La durée actuelle est, en grande partie, **tributaire du processus fixé réglementairement (« Accord de coopération »).** D'autres systèmes mettent en place des **modèles alternatifs** permettant une **plus grande agilité**… mais ne présentant **pas nécessairement les mêmes garanties** (voir point 6 plus bas)

Certains acteurs mentionnent par ailleurs des **possibilités d'accélérer le processus dans le cadre actuel** via différentes améliorations (*voir point 5 plus bas*)

1. Au 17 juin 2022
Acronyme: SFMQ: Service Francophone des Métiers et des Qualifications
Source : SFMQ

B. Etat des lieux – 2. Le rythme de production de Profils au sein du SFMQ s'est accéléré…

Nombre de Profils SFMQ créés ou révisés sur base de la date d'agrément de la ChaCa[1]



Total cumulé

142
Profils créés[1]

11
Profils révisés[1]

Le SFMQ travaille désormais **par grappe métier**. C'est-à-dire : au lieu de créer un Profil Métier à la fois, il **développe les Profils des métiers d'une même grappe en parallèle**, profitant ainsi des synergies et de la mobilisation des mêmes experts afin d'accélérer le processus de création

Pour l'instant, l'objectif opérationnel est de produire **30 Profils** (révisés ou créés) **par an**[2]

Le SFMQ passe **de 10 à 15 chefs de projet** à partir de septembre. L'augmentation de ressource permettra de **lancer plus de projet en parallèle ou de traiter des métiers « plus complexes »** (multi-sectoriels, expertise de plus en plus précise, etc.)

Cependant, à ce stade, la principale « **contrainte de capacité** » ne sera plus la disponibilité des chefs de projet, mais également la **capacité de participation** et **disponibilité des acteurs** (secteurs, opérateurs, experts, etc.) :

1. Le **manque d'expertise disponible** (rareté d'experts pour les métiers émergeants, turnover important dans certains fonds sectoriels, etc.)
2. La **disponibilité des experts** dont ce n'est pas le métier à temps plein et qui ne sont pas rémunérés pour ce travail spécifiquement (p.ex., les représentants des opérateurs présents dans plusieurs Coprofor)

1. Au 17 juin 2022 2. Objectif opérationnel partagé annuellement dans le rapport d'activité du SFMQ
Acronyme : SFMQ: Service Francophone des Métiers et des Qualifications
Sources : Rapport d'activité 2018-2019 du SFMQ

B. Etat des lieux – 2. Même au rythme accéléré, il faudra entre 20 et 30 années avant d'avoir défini des Profils SFMQ pour l'ensemble des métiers visés par les formations qualifiantes de niveau secondaire

ESTIMATION EN ORDRE DE GRANDEUR SUR BASE D'UN MATCHING MANUEL PRELIMINAIRE ENTRE PROFILS SFMQ ET OBG DU QUALIFIANT ET D'HYPOTHÈSES DE TRAVAIL

Profils SFMQ

142
Profils produits[1,2]

Profils SFMQ relatifs à une OBG du qualifiant[3]

Sur base d'une première analyse, entre **68% et 71%** des Profils SFMQ produits à date sont aujourd'hui en lien avec une OBG[2]

A ce jour l'enseignement s'est approprié **38 Profils**, soit **50**% des Profils SFMQ pertinents disponibles (**voir section plus bas**)

% des OBG pour lesquelles un Profil SFMQ existent aujourd'hui[4]

Ensemble des OBG au répertoire

OBG avec au moins 1 élèves

Sur base d'une première analyse, entre **18 et 21%** (~76) des 404[5] OBG existantes sont à ce jour **liées à des Profils SFMQ existants**

Certaines **OBG** rassemblent **plusieurs Profils SFMQ**

Estimation du temps nécessaire au rythme actuel pour couvrir l'ensemble des OBG[6]

Entre **20** et **30** ans

Analyse en ordre de grandeur basée sur les hypothèses suivantes :

1) La production de Profils atteint ~15-20 nouveaux Profils par an[7]
2) Les OBG non encore couvertes par un Profil SFMQ nécessitent, en moyenne, un nombre de Profils similaire (par OBG) à celui des OBG déjà couvertes
3) La liste complète des OBG du qualifiant représentent une bonne approximation de l'univers des métiers relevant de la formation professionnelle de niveau secondaire (sous-estimation du temps nécessaire si tel n'est pas le cas)

Réserves et nuances d'analyse

Analyse réalisée sur base d'un **matching préliminaire** par l'équipe en charge de l'Etat des lieux (une analyse 100% fiable nécessiterait un matching – non encore réalisé – par les services de l'AGE)

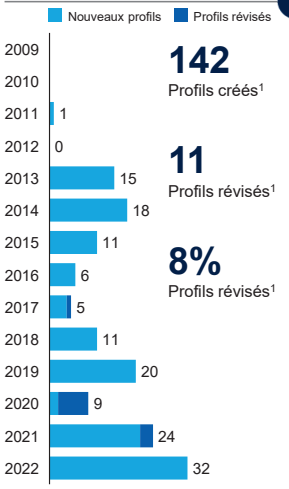
Ne prend pas en compte les nouveaux métiers qui pourraient être proposés en OBG

Certaines **OBG existantes ne sont peut-être plus pertinentes** pour l'enseignement (p.ex., OBG qui ne compte plus d'élèves, métier qui n'est plus d'actualité, etc.)

1. Produits à date du 23 août 2022, n'incluant pas les Profils révisés 2. Soit 14 en moyenne par an depuis 2013 3. Analyse interne établissant que le nombre de Profils SFMQ applicable à une OBG déjà existante dans le qualifiant se situait entre 68% et 71% 4. Analyse interne établissant que le % d'OBG pour lesquels il existe actuellement un Profil SFMQ se situait entre 18% et 21% 5. Basé sur une analyse interne, chiffre incluant tous les Profils et OBG disponibles, en ce compris les nouvelles OBG de la rentrée 2022-2023 et incluant toutes les OBG existantes (en ce compris les 3ème, 4ème, 5ème, 6ème, 7ème, professionnel ou technique de qualification) 6. Nombre de Profils SFMQ pertinents / nombre d'OBG liées * nombre d'OBG non liées / nombre de Profils SFMQ produit par an 7. Hypothèse qu'une partie de la capacité de travail sera de manière croissante allouées à la mise à jour régulière des Profils existants
Sources : Ouverture d'option en 2022-2023 | Répertoire OBG 2020-2021 | Echéancier SFMQ

B. Etat des lieux – 3. A ce jour, 8% de tous les Profils SFMQ ont déjà été mis à jour 1 fois depuis leur création initiale, un rythme considéré insuffisant par une partie des acteurs …

Le nombre de mises à jour de Profils est actuellement limité



142
Profils créés[1]

11
Profils révisés[1]

8%
Profils révisés[1]

… cette situation est considérée comme problématique par certains des acteurs rencontrés

- Les **métiers évoluent désormais beaucoup plus vite** que par le passé et le mode du travail du SFMQ ne permet pas de suivre
- On a parfois **des Profils qui datent** d'il y a très longtemps ou qui ne sont **plus en phase avec la réalité** en entreprise et cela pose la question de la **légitimité du SFMQ et de la participation des secteurs**
- Faut-il opter pour une **mise à jour plus fréquente** ou bien laisser **plus de souplesse dans les programmes** ?
- Le Profil SFMQ devient parfois une **contrainte négative** quand il nous oblige à **maintenir des contenus de formation dépassés**

… cet état de fait amène certains acteurs à se poser la question de l'opportunité d'actions potentielles

- **Adapter les modes de travail** du SFMQ pour permettre un processus plus rapide dans son ensemble (*voir point 5 de cette section*)
- Adopter une **procédure spécifique de mise à jour des Profils (**plus rapide et régulière par rapport à la création des Profils initiaux)
- **Augmenter les ressources** mobilisées pour permettre une plus grande capacité de production de Profils
- Adopter un **mode alternatif d'élaboration des Profils** (*voir point 5 de cette section*)
- Adopter des **Profils succincts et macro** qui nécessitent moins de mises à jour

Un constat qui appelle a être nuancé

Des connaissances de bases évoluant à un rythme moins soutenu que les évolutions aux sein des spécialités

Une partie des acteurs reconnaît que, bien que de nouvelles techniques et méthodes de travail se répandent dans de nombreux métiers, les **connaissances de base** et les **acquis** de **compétences fondamentales** restent **généralement stables au travers des années**

Des demandes de mise à jour qui traduisent parfois une vision partielle

Certains acteurs indiquent que les demandes de mise à jour émanent parfois de besoins très spécifiques d'une entreprise qui ne sont pas **représentatifs** de l'ensemble de la profession

1. Au 23 août 2022

Acronymes: SFMQ: Service Francophone des Métiers et des Qualifications

Source : Echéancier dans le rapport d'activité 2018-2019 du SFMQ

B. Etat des lieux – 4. Des retours contrastés quant à la qualité des Profils (bonne et en amélioration pour certains ; encore améliorable pour d'autres)

Lien avec la réalité actuelle du métier

Des **retours contrastés** quant à la **qualité des Profils produits,** certains opérateurs estimant que les Profils sont encore **trop souvent éloignés des réalités du métiers**

- Les référentiels ne sont **pas nécessairement adaptés au monde de l'entreprise** car il n'y a pas toujours de prise en compte de **la mise en pratique** de ce qui est fourni par le SFMQ
- Les Profils sont encore trop souvent **écrits par des gens** qui **ne connaissent pas le métier tel qu'il est aujourd'hui pratiqué**

Bon niveau de détail / longueur des Profils

Le format et contenu des Profils actuels est considéré par certains comme **encore trop long** et **détaillé, certains acteurs étant d'avis que des Profils plus courts seraient plus utiles et pratiques (à l'image de ce qui se fait dans d'autres systèmes)**

- Nous voulions décliner un Profil dans les métier du froid en formation, mais **les compétences nécessaires étaient trop volumineuses pour tout voir**
- Quant au temps de production du SFMQ, on a la monnaie de nos pièces : **on fait des Profils dix fois trop long**
- Les Profils de certification internationaux utilisés par WorldSkills Belgium sont, paraît-il, beaucoup **moins détaillés**

Niveau optimal de granularité pour la définition des métiers

Une **granularisation des Profils métiers** que certains jugent **excessive (fragmentation des Profils en un nombre important de métiers « proches »),** complexifiant selon certains l'organisation des formations et **réduisant** (excessivement pour certains) les **possibilités d'emploi des diplômés**

- Parfois le SFMQ va **trop dans le détail**. Prenez l'exemple de l'électricien résidentiel, tertiaire et industriel: l'électricien résidentiel ne peut que réparer ses propres constructions. Ca n'a pas de sens
- Les secteurs représentés sont des **grosses structures** qui **vont vers des micro-métiers** loin du métier principal qu'on trouve sur le marché de l'emploi. Par exemple, on avait la formation jardinier. Au SFMQ ils ont créé les options « aménagement » et « entretien » comme si c'était deux fonctions scindées. C'est la même chose dans l'hôtellerie, alors que la plupart font tout eux-mêmes
- Parfois les **Profils sont trop fins**, ce qui peut correspondre a certains opérateurs, mais pour l'enseignement c'est plus compliqué. Donc il sera moins réactif

Prise en compte des spécificités des différents opérateurs

Certains opérateurs estimant que les **différentes modalités de formation (comme l'alternance)** ne sont parfois pas assez prises en compte lors de l'élaboration des Profils formation, ce qui complexifie leur mise en œuvre par les opérateurs concernés

- Les opérateurs de formation estiment qu'**au niveau de la ChaEF** on ne prend **pas assez en compte le concept de l'alternance**
- On n'est **pas sur la même temporalité**. Au niveau de l'enseignement, ça leur arrive d'allonger des parcours, car ça doit cadrer avec des années scolaires

Niveau d'expertise attendu en fin de formation

Un niveau d'exigence en termes de **compétences attendues** à la fin du parcours de formation initial **parfois jugé excessif** par les opérateurs au regard de ce qu'on peut raisonnablement attendre d'un jeune en début de carrière

- Il nous faut aussi des **certifications d'entrée de gamme** dans les professions et pour raccrocher les jeunes. Et ça c'est dur à obtenir auprès du SFMQ. On sent la lourde **tendance** vers le **plus complexe et plus technologique**
- Moi j'appelle ça les **Plug-in**. Les entreprises pensent à tort qu'un étudiant qui sort de ces études devraient être **immédiatement profitable sans formation supplémentaire**
- On touche à un **problème sociétal**. Pour les élèves qui réussissent, je peux comprendre qu'on vise a élever le niveau, mais **que fait-on des élèves qui ne pensent pas y arriver** ?

Point d'attention

- Ces éléments résument les retours des acteurs et certaines analyses factuelles préliminaires
- Cependant, la validation / invalidation factuelle détaillée de l'ensemble des éléments avancés dans les pages qui suivent sort du cadre du présent diagnostic transversal
- Les éléments repris dans ce document ne sont donc pas des conclusions définitives ou des recommandations mais doivent être interprétés comme des **sujets d'investigation potentiels** pour un travail d'analyse plus approfondi (par exemple dans le cadre de l'audit prévu)

Source : Entretiens et focus groupes réalisés entre avril et septembre 2022

B. Etat des lieux – 5. Plusieurs “opportunités d’amélioration” de l’organisation et des processus de travail mentionnées par les acteurs rencontrés (partie 1/2)

(X) Zoom dans les pages suivantes

Priorisation et capitalisation sur l’existant

1. Priorisation de création de Profils

Certains acteurs aimeraient voir apparaître un **processus formalisé de priorisation** et d’**attribution de ressources** par catégorie de Profil (nouveau Profil, Profil révisé, Profil pour l’enseignement, etc.) permettant ainsi de piloter plus précisément la production du SFMQ

(A)

2. Capitalisation sur l’existant

Certains acteurs estiment qu’on repart trop souvent d’une page blanche dans la rédaction des Profils et suggèrent de mieux **capitaliser sur des Profils qui existent déjà ailleurs** afin de gagner en temps et productivité (problème qui ne concerne que certaines commissions)

Nuance 1: il s’agit d’un problème qui **concerne certaines commissions seulement**

Nuance 2: le risque inverse est de **reprendre des Profils obsolètes**

Mobilisation de l’expertise et des besoins du marché du travail

3. Inclusion des PME

Plusieurs acteurs constatent une **sous-représentation des représentants de petites structures** (PME) dans les travaux du SFMQ, (liée entre autres à la lourdeur du processus, du temps requis de leur part et de la non rémunération pour leur participation)

4. Expertise mobilisée

La qualité des Profils Métiers actuelle est, en grande partie, tributaire des représentants envoyés par les secteurs et opérateurs. Plusieurs acteurs estiment que les « experts » en charge sur les Profils sont encore **trop souvent éloignés de la réalité du métier tel qu’il est aujourd’hui pratiqué**

Collaboration entre organes

5. Communication entre les Chambres

Des **retours contrastés** quant à la **communication entre les Chambres** Métier et Enseignement Formation (nécessaire pour certains ; à éviter pour d’autres)

(B)

6. Des acteurs aux intérêts divergents

Bien que la **confiance ait grandi** ces dernières années, et qu’un **respect mutuel** est apparu, les travaux sont encore parfois ralentis par **des désaccords qui résultent de « méfiances »** entre acteurs fondées sur des représentations erronées qui pourraient être évitées par une **meilleure compréhension mutuelle**

Amélioration de l’organisation et des processus

7. Opportunités d’amélioration de la gouvernance

Certains acteurs pointent vers l’opportunité d’améliorer encore la gouvernance du SFMQ, notamment en ce qui concerne l’absence actuelle d’**instance de gouvernance commune** à l’ensemble de l’organisation. **Ce point ne fait cependant pas l’unanimité**

(C)

8. Contrôle de mise en œuvre

L’avis de conformité est **formel** aujourd’hui (pas de réel contrôle de conformité), menant certains acteurs à s’interroger sur l’adéquation réelle des référentiels avec les Profils de formation définis

Mécanismes d’assurance qualité hétérogènes permettant de vérifier l’implémentation correcte du référentiel (propres à chaque opérateur ; ne relève pas en soi de la compétence du SFMQ)

9. Capacité d’arbitrage du pouvoir régulateur

De nombreux retours sur les blocages et lenteurs résultant de désaccords « mineurs » entre acteurs au sein des chambres et des commissions, qui pourraient être évités par une **capacité d’arbitrage plus directe** du pouvoir régulateur en cours de processus (au contraire : avantages de rechercher le consensus autant que possible)

10. Opportunité de simplification

La majorité des personnes rencontrées confirment les **améliorations apportées au fonctionnement du SFMQ** ces dernières années, cependant ils pointent tout de même vers le **besoin potentiel de simplifier** plus globalement la structure des chambres et des groupes de travail

Ce que nous avons entendu

1. « Il n’y a **pas de processus de priorisation formel**, ça dépend des demandes »
   « Même si on priorisait l’ordre, on sait quand on commence, **on ne sait pas quand on les terminent** »
3. « C’est **difficile** pour les PME de **dégager du temps pour ça** »
   « Il n’y a **presque que des grandes entreprises** dans la Coref. il faudrait intégrer plus de PME, mais c’est beaucoup plus compliqué de trouver des experts qui ont le temps»
   « Le processus est beaucoup trop long que pour mobiliser des indépendants qui ont des journées de 12 heures»
5. « **En COREF**, on proposait de **faire venir un employeur** dans les **évaluations de validations** des compétences. Ce n’était **pas envisageable** »
   « Il n’y a **qu’une personne qui fait le lien** entre les deux Chambres, et non **pas un groupe**, ce qui amène déjà une sorte de biais »
   « Le **directeur** est le **seul** a pouvoir parler aux deux chambres »
   « Si ces acteurs sont dans des chambres séparées, c’est pour **éviter que l’un n’influence l’autre** et surtout pour **éviter** que les opérateurs disent qu’ils sont **incapables de faire quelque chose** »
7. « Il n’y a **pas de CA**, Il y a trois chambres et le **seul dans chacune des chambres c’est la direction** »
   « Un vrai problème structurel c’est que la **cellule exécutive n’est pas encadrée** »
   « La situation actuelle a l’**avantage de ne pas avoir la lourdeur** et les **problèmes des OIP** avec **CA où les membres sont juges et parties** »
9. « Peut-être faudrait-il **renforcer la capacité du Chef de Projet à trancher** les conflits plus rapidement »
   « On **reste parfois bloqué** des mois à cause de **désaccords mineurs** entre acteurs »
   « En Coref, on passe des heures à discuter des **termes techniques**. C’est **fort théorique** avec au final peu de lien avec le monde du travail. Tu as **l’impression d’y perdre ton temps** »

Source : Entretiens et focus groupes réalisés entre avril et septembre 2022

B. Etat des lieux – 5. Plusieurs “opportunités d’amélioration” de l’organisation et des processus de travail mentionnées par les acteurs rencontrés (partie 2/2)

(X) Zoom dans les pages suivantes

Priorisation et capitalisation sur l’existant

1. Priorisation de création de Profils

Certains acteurs aimeraient voir apparaître un **processus formalisé de priorisation** et d’**attribution de ressources** par catégorie de Profil (nouveau Profil, Profil révisé, Profil pour l’enseignement, etc.) permettant ainsi de piloter plus précisément la production du SFMQ

(A)

2. Capitalisation sur l’existant

Certains acteurs estiment qu’on repart trop souvent d’une page blanche dans la rédaction des Profils et suggèrent de mieux **capitaliser sur des Profils qui existent déjà ailleurs** afin de gagner en temps et productivité (problème qui ne concerne que certaines commissions)

Nuance 1: il s’agit d’un problème qui **concerne certaines commissions seulement**

Nuance 2: le risque inverse est de **reprendre des Profils obsolètes**

Mobilisation de l’expertise et des besoins du marché du travail

3. Inclusion des PME

Plusieurs acteurs constatent une **sous-représentation des représentants de petites structures** (PME) dans les travaux du SFMQ, (liée entre autres à la lourdeur du processus, du temps requis de leur part et de la non rémunération pour leur participation)

4. Expertise mobilisée

La qualité des Profils Métiers actuelle est, en grande partie, tributaire des représentants envoyés par les secteurs et opérateurs. Plusieurs acteurs estiment que les « experts » en charge sur les Profils sont encore **trop souvent éloignés de la réalité du métier tel qu’il est aujourd’hui pratiqué**

Collaboration entre organes

5. Communication entre les Chambres

Des **retours contrastés** quant à la **communication entre les Chambres** Métier et Enseignement Formation (nécessaire pour certains ; à éviter pour d’autres)

(B)

6. Des acteurs aux intérêts divergents

Bien que la **confiance ait grandi** ces dernières années, et qu’un **respect mutuel** est apparu, les travaux sont encore parfois ralentis par **des désaccords qui résultent de « méfiances »** entre acteurs fondées sur des représentations erronées qui pourraient être évitées par une **meilleure compréhension mutuelle**

Amélioration de l’organisation et des processus

7. Opportunités d’amélioration de la gouvernance

Certains acteurs pointent vers l’opportunité d’améliorer encore la gouvernance du SFMQ, notamment en ce qui concerne l’absence actuelle d’**instance de gouvernance commune** à l’ensemble de l’organisation. **Ce point ne fait cependant pas l’unanimité**

(C)

8. Contrôle de mise en œuvre

L’avis de conformité est **formel** aujourd’hui (pas de réel contrôle de conformité), menant certains acteurs à s’interroger sur l’adéquation réelle des référentiels avec les Profils de formation définis

Mécanismes d’assurance qualité hétérogènes permettant de vérifier l’implémentation correcte du référentiel (propres à chaque opérateur ; ne relève pas en soi de la compétence du SFMQ)

9. Capacité d’arbitrage du pouvoir régulateur

De nombreux retours sur les blocages et lenteurs résultant de désaccords « mineurs » entre acteurs au sein des chambres et des commissions, qui pourraient être évités par une **capacité d’arbitrage plus directe** du pouvoir régulateur en cours de processus (au contraire : avantages de rechercher le consensus autant que possible)

10. Opportunité de simplification

La majorité des personnes rencontrées confirment les **améliorations apportées au fonctionnement du SFMQ** ces dernières années, cependant ils pointent tout de même vers le **besoin potentiel de simplifier** plus globalement la structure des chambres et des groupes de travail

Ce que nous avons entendu

2. « On pourrait bien souvent **prendre Rome V3 sans réinventer l’eau chaude** »
   « Au niveau sectoriel, ils ont des **processus propres** de définition de métier qui sont **très lourds aussi** »
   « Cela **dépend des commissions** : **certaines reprennent** bien ce qui existent ; **d’autres** veulent repartir d’une **page blanche** »
   « Capitaliser sur l’existant c’est bien mais il faut aussi **s’assurer** que les Profils sont bien **à jour** »
   « On demande les référentiels aux opérateurs mais **ceux-ci rechignent parfois à les transmettre** »
4. « Les secteurs se plaignent que les **Profils sont dépassés** et qu’ils sont déjà **obsolètes au départ**. Pour éviter ça, il faudrait commencer par **désigner des représentants qui ne sont eux-mêmes pas obsolètes** »
   « Certains Profils sont déjà **obsolètes** en **sortant de la ChaCA** »
6. « Les formations courtes n’intéressent pas l’enseignement qui se montre par conséquent moins réactif, pourtant une **grappe métier** dans son ensemble **pourrait faire une OBG** »
   « Les opérateurs de formation et enseignement ont des **intérêts différents**. C’est pour cela qu’ils **ne se comprennent pas** »
8. « Il n’y a **pas de processus de contrôle** mis en place pour vérifier que les intitulés des cours ne puissent pas être les mêmes si les référentiels ne sont pas basés sur Profil SFMQ »
   « Le SFMQ remet un **avis de conformité**, mais **ne compare pas le référentiel de l’opérateur avec son Profil Formation**. L’avis est remis sur un engagement sur l’honneur de l’opérateur. En réalité, la demande de positionnement n’implique même pas de remettre le référentiel »
10. « On arrive **seulement maintenant** a un processus où **tout le monde comprends comment ça fonctionne** »
    « Au niveau de la **lourdeur du processus**, il y a des simplifications qui peuvent être faites »
    « C’est un **processus intéressant**, mais avec des endroits qui méritent d’être simplifiés »

Source : Entretiens et focus groupes réalisés entre avril et septembre 2022

B. Etat des lieux – 5A. A l'heure actuelle, il n'y a pas de processus de priorisation formel des Profils sur base d'une analyse des besoins

En principe, 4 sources de demande existent pour lancer la création d'un Profil

REVU AVEC LES ACTEURS CONCERNES

Initiateur de demandes	Description	Motivation	Fréquence	Modalité	Vitesse de réalisation du Profil	Exemple
Via les partenaires sociaux	Demande majoritairement initiée par **les secteurs**	**Besoins émergents** de **nouvelles compétences** en entreprise	La plus fréquente	Demande introduite auprès de la **chambre des Métiers**	Standard (2-3 ans)	*Grappes « logistique », « mécanique », etc.*
			Chaque chambre se réunit à la même fréquence, mais certains groupes sont plus rapides pour s'accorder sur une demande de Profil métier			
Via les opérateurs de formation	Demande exprimée par la **ChaEf**	Suite aux **recommandations des IBEFE**	Ponctuelle	Demande introduite auprès de la **chambre des Métiers**	Standard (2-3 ans)	*Demande de l'enseignement pour la création de Profil en « domaine du multimédia », « technique du spectacle », « métier de la vente »*
Via la Cellex (interne au SFMQ)	Initiative du **chef de projet de la Cellex**	Observation de besoins suite à des **discussions avec les secteurs et OEFV**	Commence à se développer	Demande introduite **directement au SFMQ**	Standard (2-3 ans)	*Grappe « mécanique horticole et d'espaces verts »*
Via les gouvernements	Demande qui provient **directement des ministres** suite à un **besoin ponctuel / urgent**	Permet de **créer un statut spécifique** et de définir les tâches du travailleur	Exceptionnelle	Demande introduite **directement au SFMQ**	Standard (2-3 ans) « Procédure en urgence » rapide (~1 an)	*Demande de la Ministre de l'enseignement obligatoire pour la création d'un Profil d' « assistant aux métiers de la défense » , ou Profils « Aide aux personnes », « Métiers de l'enfance »*

La ChaM définit si le SFMQ se lance dans les travaux de production d'un nouveau Profil. Cependant, ce n'est pas parce que les travaux sont lancés dans un certain ordre, qu'ils seront achevés dans ce même ordre.

Acronymes : ChaEF: Chambre Enseignement-Formation, Cellex : Cellule exécutive, OEFV: Opérateur Enseignement Formation Validation, SFMQ: Service Francophone des Métiers et des Qualifications
Sources: Entretiens et focus groupes réalisés entre avril et septembre 2022 | SFMQ | Chantier du Pacte | Réseaux de l'enseignement

Le SFMQ s'est **initialement** intéressé à la création de Profils pour **métiers en pénurie**

Aujourd'hui les travaux sont priorisés par la ChaCA en fonction :

- des **demandes** qui lui sont soumises
- des **ressources humaines disponibles**

Il n'existe pas à l'heure actuelle de **mécanisme proactif et indépendant d'identification et de priorisation des Profils** à réaliser en fonction des besoins sociétaux

B. Etat des lieux – 5B. Des retours contrastés quant à la communication entre les Chambres Métier et Enseignement Formation

- « Si ces acteurs sont dans des **chambres séparées**, c'est pour **éviter que l'un n'influence l'autre**, surtout pour éviter que les opérateurs n'influencent en disant qu'ils sont incapables de faire quelque chose
- « C'est **intéressant d'avoir deux chambres**

- « Il n'y a **qu'une personne qui fait le lien** entre les deux Chambres, et non **pas un groupe**, ce qui amène déjà une sorte de biais
- « **Le directeur** est le **seul à pouvoir parler aux deux chambres**
- « A l'intérieur du SFMQ, il y a **2 dysfonctionnements**. Les **chambres qui ne se voient pas** et le **non-encadrement de la direction** du SFMQ
- « Normalement une fois par an, il devrait y avoir une **réunion inter-chambre**. Depuis 2017, **je n'en ai jamais connu**
- « Je suis toujours très étonné quand la **ChaM rouspète** de nos Profil Formation qui sont **pourtant basés sur leur travail**
- « Le **dialogue** entre les chambres **devrait être plus important**

Historiquement, la **structure du SFMQ a été pensée pour pallier les obstacles rencontrés au CCPQ**, notamment l'influence des opérateurs de formation dans la création de Profils Métiers

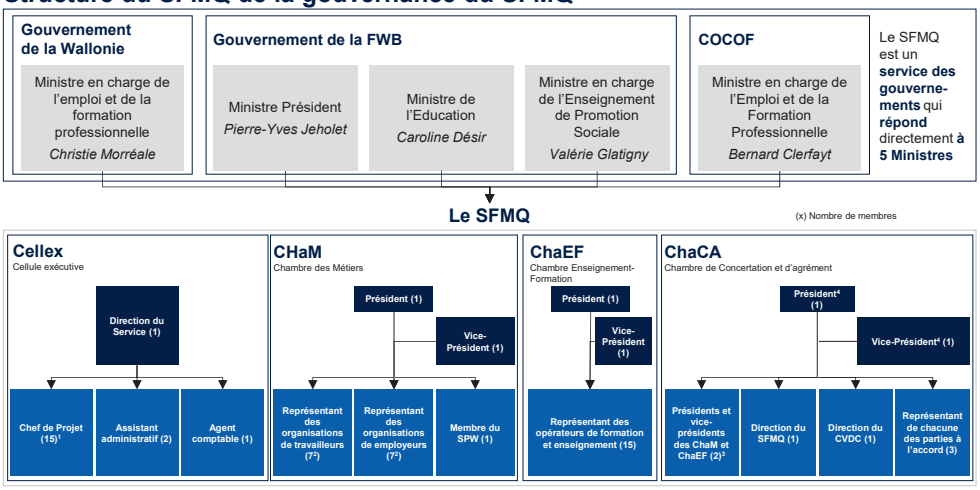
Néanmoins, le **cloisonnement des chambres** semble poser un souci à certains acteurs du fait que cela entraîne un **manque de fluidité** dans la création de Profils

Certains appellent dès lors à la mise en place de **mécanismes de coordination / communication**

Sources : Entretiens et focus groupes réalisés entre avril et septembre 2022

B. Etat des lieux – 5C. Des avis contrastés sur l'opportunité de créer une instance de gouvernance commune

Structure du SFMQ de la gouvernance du SFMQ



Le SFMQ est un **service des gouvernements** qui **répond** directement **à 5 Ministres**

1. Au 1er Septembre 2. En pratique, en incluant le président/vice président (en fonction des mandats), on atteint 8 membres 3. En pratique, en incluant le président de la ChaCA, on atteint 3 membres 4. La présidence et vice-présidence de la ChaCA est assurée à tour de rôle par les présidents de la ChaM ou ChaEF

Acronymes : ChaM: Chambre des Métiers, ChaEF: Chambre Enseignement-Formation, ChaCA: Chambre de Concertation et d'Agrément, Cellex : Cellule Exécutive, SFMQ: Service Francophone des Métiers et des Qualifications

Sources: SFMQ | Accord de coopération

Il y a une **interrogation de certains acteurs** sur l'opportunité de créer une **instance formelle de gouvernance commune** à l'ensemble de l'organisation

> *A l'intérieur du SFMQ, il y a **deux dysfonctionnements**. Les **chambres qui ne se voient pas** et le **non encadrement** de la direction du SFMQ*

> *Il faut **revoir la gouvernance du SFMQ***

> *La cellule exécutive devrait être ceux qui **mettent de l'huile dans les rouages** du fonctionnement*

> *Il serait temps de faire une **révision de l'accord**. Notamment par rapport au rôle de la cellule exécutive (chargés de projet et directeur). On entre dans les détails où tout le monde n'est pas d'accord*

Cette position est cependant **loin de faire l'unanimité**

> *Complexifier le SFMQ **ralentirait et alourdirait le processus** pour **peu de valeur ajoutée***

> *S'il faut y mettre un CA – qui sera dedans ? Les opérateurs eux-mêmes? C'est **la recette pour que rien ne change***

> *Le **statut particulier** du SFMQ comme service direct des 3 gouvernements est un **atout pour l'écosystème***

B. Etat des lieux – 6. Certains acteurs évoquent la possibilité de s'inspirer des systèmes alternatifs

La volonté de changer de système ne représente en rien un consensus, ni une opinion majoritaire au sein des acteurs interrogés
La majorité se montre partisane d'une amélioration du système en place

Exemples de systèmes observés dans d'autres pays

Modèle alternatif 1 – Définition des Profils métiers / formations relevant directement des secteurs / employeurs

Royaume-Uni

Le Royaume-Uni a initié une réforme visant à donner aux employeurs le rôle central dans la conception des cours techniques d'ici 2030

Le processus de conception est en train de changer, passant d'un système dans lequel un grand nombre d'organismes d'attribution de diplômes développent des qualifications basées sur les normes professionnelles nationales (NOS)[1] (similaires à nos UAA) à un système dans lequel les **grandes lignes du contenu** des nouvelles qualifications professionnelles seront **développées par des consortiums dirigés par les employeurs** au sein de 15 voies techniques principales. Les qualifications seront développées par un seul organisme d'attribution pour chacune des filières

Allemagne

En Allemagne, ce sont les **organisations du monde du travail**[2] qui **définissent les contenus** de la formation

Le système allemand se caractérise également par un réseau complexe de contrôles et d'équilibres aux niveaux national, régional, municipal et de l'entreprise, qui garantit que les **besoins à court terme des employeurs ne faussent pas les objectifs éducatifs** et économiques plus larges

Suisse

En Suisse, ce sont les **organisations du monde du travail**[2] qui définissent les contenus de la formation

Ce système permet une **haute flexibilité et adaptabilité** des programmes de formation

Modèle alternatif 2 – Validation de Profils / référentiels établis directement par les opérateurs / certificateurs

France

France Compétences est désormais le régulateur en charge de la reconnaissance des certifications professionnelles[3], afin de garantir la pertinence des certifications professionnelles et des formations avec les besoins de l'économie

France Compétences même ne crée pas de Profils métiers ou formation : ce sont les organismes certificateurs mêmes (opérateurs de formation, organismes de certification publics ou privés) qui définissent directement leurs propres Profils et qui les soumettent, pour approbation, positionnement et enregistrement dans le cadre national de certification

France Compétences examine les demandes d'enregistrement et les approuve (ou non) au regard de 6 critères, p.ex., l'adéquation des connaissances et compétences visées par rapport aux besoins du marché du travail ou la qualité des référentiels de compétences et d'évaluation

Système similaire à la Wallonie-RBC

Flandre

La Flandre semble avoir un **système en partie équivalent au SFMQ** (et intégrant le CFC), définissant un Profil Métier commun à tous, mais avec un système différent au regard du Profil Formation (***voir zoom si après***)

Le **SFMQ expérimente** régulièrement de **nouvelles techniques** inspirées par les méthodes d'autres pays (p.ex., référentiels pré-approuvés par les partenaires sociaux, demandes aux opérateurs de partager leurs référentiels existants[4])

Bien que chaque modèle (voir modèle 1 et modèle 2 ci-contre) présente des avantages, ils n'offrent pas tous les mêmes **garanties** que le **modèle du SFMQ** :

1. **Capacité d'arbitrage** et d'**impulsion de l'autorité publique**
2. **Méthodes** de travail et **produits finis cohérents** pour l'ensemble des métiers
3. **Support aux secteurs** moins structurés / organisés
4. **Prise en compte des préoccupations** et de l'**expertise des employeurs** comme des opérateurs
5. **Profil unique par métier / formation** (vs. multiplicités dans le modèle 2)
6. **Contrôle qualité**

1. Les NOS se composent d'unités semblables aux UAA décrivant ce que les individus doivent être capables de faire, de savoir et de comprendre pour exercer des emplois spécifiques. Les certificats de qualification liées à la profession sont entièrement ou largement basées sur ces NOS. Les NOS sont révisées régulièrement pour s'assurer que les programmes et les qualifications incluent les nouvelles technologies, les innovations et les méthodes de travail utilisées sur le marché du travail 2. Ensemble des associations professionnelles, des partenaires sociaux ainsi que d'autres organisations et prestataires impliqués dans la formation professionnelle 3. Exception faite de la certification Qualiopi ou le Cofrac 4. Certains opérateurs ne partagent pas systématiquement leur référentiel

Acronymes: NOS: National Occupational Standards, UAA: Unité d'acquis d'apprentissage, RNCP: Répertoire national des certifications professionnelles, RS: Répertoire spécifique

Sources : CEDEFOP | Rapport Seismo: « Enjeux de la formation professionnelle en Suisse: le « modèle » suisse sous la loupe », 2019 | Rapport CIRAC: « La formation professionnelle en Allemagne : Dynamiques socio-économiques et capacités d'adaptation du système dual », 2014 | Rapport NCVER: « Vocational education and training in Australia, the UK and Germany », 2006 | Portail France Compétences, décision du 26 janvier 2022

B. Etat des lieux – En Flandre, le système de définition / planification des options permet de créer une option en 2 ans

Entre 14 mois et 2 ans

Continu	*Entre 6 et 8 mois*	*Entre 8 et 16 mois*	
1 **Identification des besoins en création et révisions de formations**	2 **Définition de l'offre de formation**	3 **Planification de l'offre de formation**	4 **Implémentation de nouvelles options de formation**
Demandes de nouvelles formations initiées par : • **Secteurs** (par exemple à la demande d'employeurs dans l'industrie alimentaire) • **Opérateurs de formation** • **Etudiants et parents** • **AHOVOKS** (p.ex., Chefs de projet portant une attention particulière aux secteurs les moins représentés)	**Proposition et création d'un Profil** par l'**AHOVOKS**[1] • Sur base de discussion avec **experts / secteurs / acteurs concernés** (incluant le niveau, certification, qualification, etc.) **Avis** du **VLOR** (Conseil flamand de l'enseignement) pour le gouvernement flamand et le Ministre de l'éducation **Approbation gouvernementale** nécessaire et rendue dans les 6 mois[3] de la soumission Système de mise à jour du Profil simplifié en fonction du « niveau » de l'ampleur de la mise à jour requise (p.ex. pas d'approbation gouvernementale nécessaire pour certaines mises à jour)	**Planification menée** par le **Ministre de l'Education** en collaboration avec le VLOR, les cabinets, les réseaux, etc. / les opérateurs de formations professionnelles Dans l'enseignement, pour les nouvelles options : • **Aucune procédure de demande** gouvernementale de la part des écoles dans certains cas • Approbation gouvernementale nécessaire lorsque : ◦ Besoin spécifique au contexte économique local ◦ **Options de niche** soumises à des **quotas** (p.ex. sportif de haut niveau, arts et loisirs, options basées sur la pédagogie Freinet, etc.)	**Possibilité d'exigences spécifiques** pour des options données si initialement **inclues** dans la **proposition**

1. Agentschap voor Hoger Onderwijs, Volwassenenonderwijs, Kwalificaties en Studietoelagen 2. Vlaamse Onderwijsraad 3. Si la proposition est soumise avant le 31 décembre, la décision sera rendue avant le 30 juin. Si la proposition est soumise avant le 30 juin, la décision sera rendue avant le 31 décembre.

Sources: Het aanvragen van een programmatie in het secundair onderwijs, 2023'2024

Définition de l'offre de formation :

L'AHOVOKS est **comparable au SFMQ**, mais **intégrant** également la **certification** (CFC)

Les **délais de création** d'une nouvelle formation sont **plus rapides en Flandre** (entre 14 mois et 2 ans avant la première inscription)

Les délais de **révision des Profils sont plus rapides en Flandres** (1 à 6 mois en fonction de l'ampleur de la mise à jour) **vs. en Wallonie et en RBC** (minimum 1 an), notamment car **une révision partielle/ mineure y est possible** (vs. une révision complète uniquement en Wallonie et en RBC)

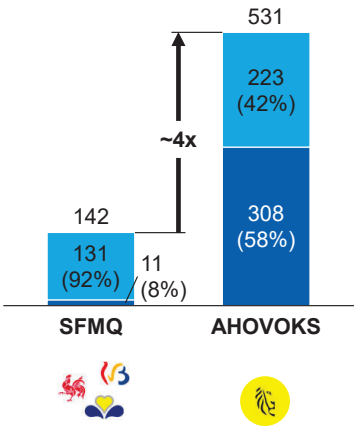
Planification de l'offre de formation :

La planification contraint davantage **l'offre aux besoins du marché, via le régulateur** (par le biais de quotas, exigences spécifiques, etc.)

B. Etat des lieux – 4 fois plus de Profils (531 vs. 142) ont été créés par le nouveau processus mis en place en Flandre dans un laps de temps analogue depuis la création du SFMQ (~11 ans)

Nombre total de Profils créés par région

2009-2022



AHOVOKS dispose de 4 fois plus de Profils que le SFMQ avec un taux 7 fois plus haut de révision

	SFMQ	AHOVOKS	Ecart entre les deux systèmes
Nombre total de Profils	142	531	~4x
Proportion de Profils révisés	8%	58%	~7x

1. L'AHOVOKS dispose de 12 Chefs de Projet, le SFMQ en disposait historiquement de 10 (avec une augmentation de 5 personnes depuis le 1er septembre)

Source : Entretiens individuels (AHOVOKS, SFMQ)

Les approches prises par le SFMQ et l'AHVOKS sont cependant différentes :

- **Le SFMQ produit des Profils métiers et Profils de formation afin d'harmoniser les formations à priori**
- **L'AHOVOKS produit uniquement le Profil métier, avec un système d'assurance qualité à posteriori plus développé afin d'assurer l'homogénéité des référentiels et le respect des Profils métiers par ces référentiels**

Les contextes sont également différents, avec un paysage des opérateurs différent entre la Belgique francophone et néerlandophone

L'**AHOVOKS** et le **SFMQ** ont tout deux été créés il y a **environ 11 ans** avec des **ressources équivalentes**[1]

L'AHOVOKS a cependant mis en place un **processus qui paraît plus rapide** que celui du SFMQ – mais les réserves concernant la différence de contexte et d'approche entre les deux organismes doivent être prises en compte

B. Zoom sur le processus de l'AHOVOKS, l'équivalent flamand du SFMQ et CFC

Les approches prises par le SFMQ et l'AHVOKS sont cependant différentes :

- **Le SFMQ produit Profil métier et Profil de formation afin d'harmoniser les formations a priori**
- **L'AHOVOKS produit uniquement le Profil métier, avec un système d'assurance qualité a posteriori plus développé afin d'assurer l'homogénéité des référentiels et le respect des Profils métiers par ces référentiels**

Les contextes sont également différents, avec un paysage des opérateurs différent entre Belgique francophone et néerlandophone

Etapes clés de la définition de l'offre en Flandre	Acteur(s)	Durée moyenne	Equivalent en Wallonie-RBC
1 **Collecte des demandes et travaux préparatoires** ▪ Collecte des demandes/initiative de Profils Métiers ▪ Création d'une esquisse du Profil Métier ▪ Identification d'experts	AHVOKS	Continu	Travaux préparatoires de la Cellex (SFMQ)
2 **Création du Profil Métier** ▪ Groupe de travail de **taille et composition variables**[1]	AHVOKS, experts	Entre 4 et 6 mois	Travaux en Coref (SFMQ)
3 **Validation du Profil Métier** ▪ Lettre d'approbation du secteur lorsqu'il estime que le Profil Métier est complet	Secteur		Validation de la ChaM (SFMQ)
4 **Estimation du niveau des compétences requises** ▪ Evaluation le niveau de qualification pour chaque compétence requise	Opérateur de formation et Enseignement	Environ 3 semaines	~Avis de la ChaEF (SFMQ)
5 **Positionnement du Profil Métier** ▪ Modélisation[2] des niveaux estimés par compétences afin de positionner le Profil Métier ▪ Positionnement qui définit les acteurs pour qui le Profil Métier est pertinent	AHOVOKS	Environ 1 semaine	Positionnement au CFC (CFC)
6 **Approbation ministérielle**[3]	Gouvernement	Entre 1 et 4 semaines	Toutes validations gouvernementales dans la définition

1. Entre 1 et 15 experts en plus du Chef de projet AHOVOKS, n'inclut aucun syndicat 2. Modèle qui pondère les compétences selon une méthodologies rigoureuse, modèle tenu confidentiel afin de ne pas influencer les experts qui évalue le niveau des compétences 3. Unique approbation ministériel nécessaire afin que les opérateurs de formation et l'enseignement se saisissent de la formation. L'alignement des référentiel est fait au travers du service d'inspection

Source : Entretiens individuels (AHOVOKS, SFMQ)

- Le processus de définition en Flandre est équivalent à un **processus simplifié du SFMQ et CFC combinés** permettant de clôturer un Profil en **6 à 8 mois vs. à 2 à 3 ans en Wallonie-RBC**, via :
- **SFMQ et CFC fusionnés** au sein d'une instance
- **Travail préparatoire** plus **rapide (1-2 mois vs. 6 mois)**
- **Pas de nécessité d'une approbation formelle** du secteur pour initier le processus (vs. ChaM qui valide la demande d'un nouveau Profil)
- Taille du **groupe de travail restreinte et experts définis par les chefs de projet** (entre 1 et 15 experts conviés en Flandre, vs. 4 à 15, allant parfois jusqu'à 25 experts conviés et sélectionnés par la ChaM)
- Création de Profils Métier prenant fin quand le **secteur approuve le travail** en cours (vs. itérations formelles possibles entre Coref et ChaM)
- **Validation** du **Profil Métier uniquement par** le **secteur** (vs. ChaM incluant les partenaires sociaux)
- **Pas de Profil Formation**, traduisant directement le Profil Métier en référentiel propre à chacun (vs. création d'un Profil de Formation commun, avec consultation des opérateurs) (Voir *Partie VII. Chapitre 2d.* **« Evaluation, validation et certification des acquis »** 2.2. **« Perméabilité et fluidité de la formation »)**
- **Approbation unique** du Profil Métier par le gouvernement Flamand **pour la définition et l'appropriation d'une formation** (vs. multiples approbations nécessaires tout au long du processus)

Messages clés : Définition de l'offre de formation

A **Vue d'ensemble du processus de définition de l'offre de formation**

- La définition d'une nouvelle formation nécessite la création
  - D'un **Profil « Métier »**[1] – réalisé par **le SFMQ, un service issu d'un accord de coopération intergouvernemental**
  - D'un **Profil « Formation »**[2] – réalisé par le SFMQ
  - D'un **« Référentiel »**[3] – réalisé par l'opérateur de formation professionnelle ou le régulateur, dans le cas de l'enseignement
  - D'un **« Programme »**[4] – réalisé par les opérateurs de formation professionnelle ou par les PO (ou les réseaux dans certains cas)
- Le **SFMQ définit les éléments 1. et 2. repris ci-dessus (appelés « Profil SFMQ »)** pour les métiers tels que définis par la « Chambre des métiers »[5], ce qu'il fait en 2 à 3 ans aujourd'hui (vs. 3 à 6 ans dans le passé)
- Le « Profil SFMQ » est ensuite **« approprié » par les différents opérateurs** (càd. création des éléments 3. et 4. ci-dessus), ce qui peut varier de **plusieurs semaines à plusieurs années en fonction des opérateurs.** Un **délai maximal de ~3 ans** a été fixé pour l'appropriation du Profil par les opérateurs concernés une fois le Profil produit par le SFMQ, mais **sans faire l'objet de réel contrôle** (jusqu'à 3-5 ans dans l'enseignement – voir ci-dessous)
- Historiquement, le **temps total de création d'une nouvelle formation** (du Profil SFMQ à l'opérationnalisation) a pu prendre **jusqu'à 8-9 ans**

B **Processus du SFMQ**

- Le **SFMQ est considéré par les acteurs comme un ajout important à l'écosystème**, permettant a) la prise en compte des **besoins du marché du travail**, b) un **dialogue entre acteurs du système** et c) une **cohérence globale de l'offre de formation** et de la fluidité des parcours – avec des améliorations majeures dans la qualité et le processus de sa production à ce jour
- Le SFMQ est **également désormais considéré comme étant une organisation qui « tourne »**, via des améliorations majeures ces dernières années, p.ex. concernant le rythme et la qualité des productions, les modes de travail et le climat de travail
- Cependant, des **améliorations potentielles** pourraient voir le jour concernant a) **sa capacité à produire une grande quantité de Profils** dans un temps limité – p.ex., dans l'état actuel de son fonctionnement, il faudrait entre **20 et 30 ans pour créer des Profils SFMQ** pour toutes les options du secondaire qualifiant[6] –, b) sa **capacité à les mettre à jour fréquemment,** c) la **qualité de ses productions** (pour certains acteurs seulement – retours contrastés) et d) son **fonctionnement et son organisation**
- Ces améliorations **pourraient voir le jour soit par le renforcement du système actuellement en place** (opinion majoritaire chez les acteurs), soit en **s'inspirant de systèmes étrangers** où les Profils / référentiels sont directement **créés par les secteurs** (R-U, Allemagne, Suisse) soit par les **opérateurs / certificateurs** (France)

C **Définition de l'offre dans l'enseignement**

- Le processus **d'appropriation des Profils SFMQ par l'enseignement est un processus considéré comme globalement « lourd »** par les acteurs (et prend 3 à 5 ans), qui ont identifié diverses améliorations potentielles (p.ex. réduction des relectures gouvernementales nécessaires et des étapes requises, parallélisation de certaines étapes, etc.)
- Ainsi, l'enseignement **s'est à ce jour approprié ~40 Profils SFMQ** (~20% de ceux existants et qui semblent pertinents pour lui), permettant de doter **~15% des OBG ouvertes d'un nouveau Profil SFMQ** et d'un nouveau référentiel. **~85% des OBG** se basent donc sur des **référentiels antérieurs au système du SFMQ (~19 ans en moyenne)** – dû au fait que le Profil SFMQ est inexistant ou pas encore approprié

D **Définition de l'offre dans la formation professionnelle –** Voir **« 1.4 : Planification de l'offre »**

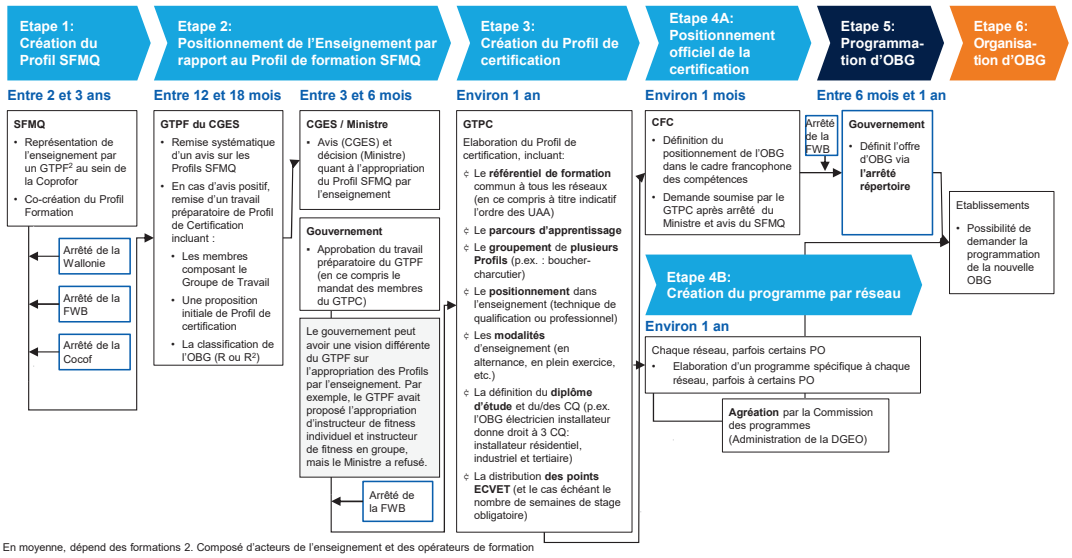
1. Reprenant les activités et compétences exercées par les travailleurs des entreprises 2. Reprenant les « acquis d'apprentissage » de la formation, l'équipement nécessaire et un cadre d'évaluation 3. Contenant notamment le contenu de la formation et son positionnement au sein de l'offre de formation (filière d'apprentissage, niveau de la certification) 4. Traduisant le référentiel en « manuel pratique pour les enseignants » 5. Chambre regroupant les partenaires sociaux en Belgique francophone 6. i.e. Pour celles préexistantes à la création du SFMQ

C. Transparence sur l'existant – L'Enseignement prend entre 3 et 5 ans[1] entre le moment où le Profil SFMQ est disponible et l'ouverture effective d'une OBG

La réforme du pilotage de l'offre de l'enseignement qualifiant est un des chantiers du Pacte pour un Enseignement d'Excellence. L'analyse présentée sur cette page concerne uniquement la situation actuelle. Les projets de réformes sont actuellement en préparation.

x Durée moyenne[1] | Arrêté gouvernemental | Définition de l'offre de formation | Planification de l'offre de formation | Implémentation de nouvelles options de formation

Processus complet de création d'une nouvelle OBG dans l'enseignement qualifiant



Quand l'Enseignement décide de se saisir d'un nouveau Profil SFMQ, il faut en pratique **3 à 5 ans** après que le Profil SFMQ soit disponible **pour créer une nouvelle OBG sur base de ce Profil**

Une fois le Profil SMFQ défini, un processus propre à l'enseignement doit avoir lieu afin d'ajouter le nouveau Profil au répertoire des OBG, adopter un référentiel et enfin définir un programme (pour chaque réseau)

Les établissements scolaires ne peuvent lancer les étapes de **programmation d'une OBG que lorsque** le **processus complet de création du référentiel** est terminé

1. En moyenne, dépend des formations 2. Composé d'acteurs de l'enseignement et des opérateurs de formation

Acronymes: CQ: Certificat de qualification, CGES: Conseil Général de l'enseignement secondaire, CFC: Cadre francophone des Compétences, GT: Groupe de travail, GTPC: Groupe de travail de Profil de certification, GTPF: Groupe de Travail de Profil de Formation, R: Réservé, R²: Strictement réservé

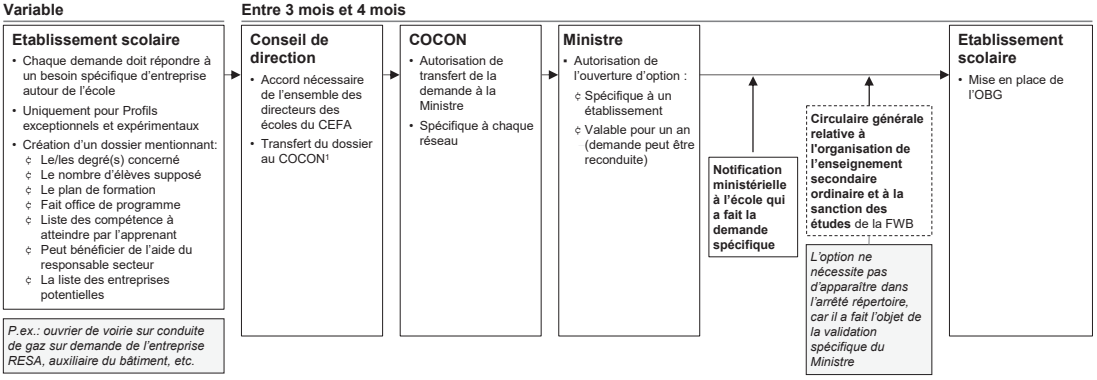
Sources: Entretiens avec le CGES | WBE | Segec

C. Transparence sur l'existant – Il existe un processus d'urgence, mais celui-ci ne mène pas à la certification et est peu utilisé

La réforme du pilotage de l'offre de l'enseignement qualifiant est un des chantiers du Pacte pour un Enseignement d'Excellence. L'analyse présentée sur cette page concerne uniquement la situation actuelle. Les projets de réformes sont actuellement en préparation.

Les formations en urgence résumées en 5 points

Processus complet de création de formations en urgence dans l'enseignement



Le mécanisme de création de formations en urgence est **réservé pour les Profils exceptionnels et expérimentaux.** Il permet **uniquement** des OBG **en alternance** et **doit être justifié**

Il ne mène cependant pas à une certification

L'objectif est qu'à terme, soit **la Ministre** soit les **secteurs s'emparent de la demande** afin de faire la requête de **l'élaboration de Profil au SFMQ**

Bien que cette option permette une certaine **agilité**, il prend le risque **de former des élèves sans perspective de certification** à la fin

1. L'opérateur a 3 ans et 7 jours pour adapter son référentiel existant au nouveau Profil SFMQ. Si la formation est déjà basée sur la version antérieure du Profil SFMQ, l'opérateur a 2 ans et 7 jours pour adapter son référentiel 2. Renouvelable chaque année 3. Le conseil de classe peut délivrer une attestation de réinsertion vers une 4ème ou 5ème Professionnelle

Acronymes : CQ: Certificat de qualification, COCON: Comité de concertation, CGES: Conseil Général de l'enseignement, GTPC: Groupe de travail de Profil de certification, GT: Groupe de travail, R: Réservé, R2: Strictement réservé

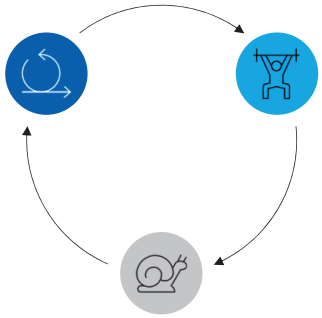
Sources: Entretiens avec le CGES | WBE | Segec | Circulaire 8678 sur le Portail Enseignement.be

C. Etat des lieux – La longueur et la lourdeur du processus de définition de l'offre dans l'enseignement (et de mise à jour des référentiels) sont un « point de douleur » fréquemment cité par les acteurs de l'enseignement et du monde du travail

Un processus perçu comme inutilement lourd et lent

Manque d'agilité dans la production d'un référentiel

- Le **référentiel** n'est **revu que quand le SFMQ sort un Profil révisé**
- C'est dommage qu'on ne fasse pas un **référentiel initial qui soit revu après un parcours complet** d'un apprenant afin de pouvoir y déceler ce qui allait bien et n'allait pas bien



Lourdeur administrative

- La multiplication et l'interprétation des décrets complexifie le processus, qui **devient difficilement lisible pour tous**
- Le directeur peut faire une procédure accélérée mais de nouveau c'est très lourd car **ça doit passer par tellement d'endroits**
- C'est dû à un **problème structurel**. Ce n'est pas de la faute de l'administration, ni des politiques, c'est **la loi qui impose des lectures gouvernementales qui sont trop lourdes**.

Lenteur générale du processus

- Il faut en gros une **demi-journée** de préparation et **deux journées** en plénière par Profil, et ça **pour 30 Profils par an**. C'est pour cela qu'on a un **retard à l'allumage**. Le conseil fait une synthèse qui va à la ministre **et puis le vrai travail commence**
- Il faut que les **POs** et **FPO** puissent disposer du personnel compétent et du temps dans les agenda pour le faire
- Le fait de pouvoir lancer la **programmation en parallèle** avec la **création du référentiel** nous fait **gagner** facilement **1 an.**
- Dans l'idéal, le total devrait durer 3 ans, mais il n'y a pas de délais maximum pour les différents acteurs à chaque étape, donc **si quelqu'un traine, toute la chaine doit attendre.**

Acronymes : PO: Pouvoir Organisateur, FPO: Fédération de Pouvoir Organisateur, GT: Groupe de travail

Sources : Entretiens avec les acteurs du système

La réforme du pilotage de l'offre de l'enseignement qualifiant est un des chantiers du Pacte pour un Enseignement d'Excellence. L'analyse présentée sur cette page concerne uniquement la situation actuelle. Les projets de réformes sont actuellement en préparation

Zoom dans les pages qui suivent

Deux conséquences principales identifiées par les acteurs

1. Une difficulté de l'enseignement à **répondre de manière agile** aux besoins évolutifs du marché du travail
   - La collaboration avec l'enseignement est particulièrement douloureuse
   - On ne travaille pas avec l'enseignement car tout met des années à advenir
2. Des Profils qui, pour une partie, **ne répondent plus aux réalités du métier**
   - Entre le moment ou on décide de créer une formation et le moment où on peut inscrire les premiers élèves ça peut prendre 8-9 ans

C. Etat des lieux – Simplifier et accélérer de manière importante le processus de définition de l'offre est cité par les acteurs comme une opportunité d'amélioration (exemples d'idées avancées par certains acteurs)

La réforme du pilotage de l'offre de l'enseignement qualifiant est un des chantiers du Pacte pour un Enseignement d'Excellence. L'analyse présentée sur cette page concerne uniquement la situation actuelle. Les projets de réformes sont actuellement en préparation

Réduire le nombre d'étapes et la durée par étape

… vs. situation actuelle :

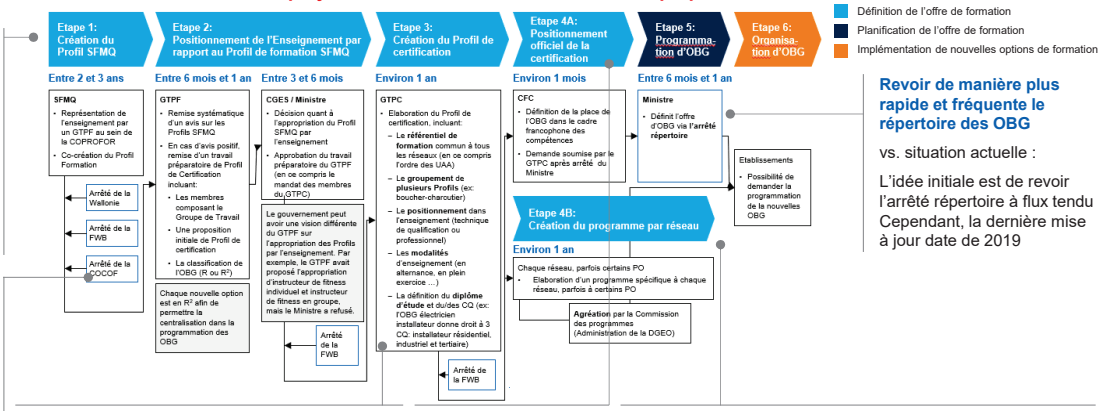
De nombreuses étapes impliquant différentes entités sans contrainte maximale de temps

Aucun délai maximal pour chaque étape du processus (que ce soit pour l'administration gouvernementale ou le CGES)

Réduire le nombre (élevé) de relectures gouvernementales

…vs. situation actuelle :

Imposition par la loi de relectures par le gouvernement à chaque étape de la création d'une nouvelle offre de formation, ce qui ralentit considérablement le processus (validation des Profils SFMQ par les gouvernements – uniquement obligatoire pour l'enseignement –, saisie d'un Profil SFMQ par l'enseignement, approbation du Profil de certification, apparition dans l'arrêté répertoire, etc.)



Revoir de manière plus rapide et fréquente le répertoire des OBG

vs. situation actuelle :

L'idée initiale est de revoir l'arrêté répertoire à flux tendu Cependant, la dernière mise à jour date de 2019

Revoir plus fréquemment les référentiels

… vs. situation actuelle :

Référentiel définitif avant la première année de cours :

- Ne prend pas en compte les apprentissages de mise en pratique les premières années
- Pas revu de manière régulière
- Révision uniquement lors d'un nouveau Profil SFMQ

Rendre possible d'effectuer certaines étapes simultanément

… vs. situation actuelle :

Contrairement aux autres opérateurs de formations, impossibilité de définir et de programmer une OBG simultanément

Evaluer la possibilité et l'opportunité de se passer de programmes réseaux pour la partie technique

…vs. situation actuelle :

Elaboration d'un programme par réseau comme étape obligatoire tant pour les cours généraux que pour la partie technique, ce qui prend du temps et retarde le processus

Remarque: certains utilisent le Profil de Certification tel quel, alors que d'autres vont plus loin dans la description

1. L'opérateur a 3 ans et 7 jours pour adapter son référentiel existant au nouveau Profil SFMQ. Si la formation est déjà basée sur la version antérieure du Profil SFMQ, l'opérateur a 2 ans et 7 jours pour adapter son référentiel 2. En moyenne, dépend des formations

Acronymes : AG: Arrêté gouvernemental , CQ: Certificat de qualification, CGES: Conseil Général de l'enseignement, CFC: Cadre francophone des Compétences, GT: Groupe de travail, GTPC: Groupe de travail de Profil de certification, GTPF: Groupe de travail de Profil Formation, R: Réservé, R2: Strictement réservé

Sources: Entretiens avec le CGES | WBE | Segec

C. Etat des lieux – En Communauté flamande, le processus en place dans l'enseignement semble être capable de permettre de créer une nouvelle option plus rapidement (exemple illustratif)

La réforme du pilotage de l'offre de l'enseignement qualifiant est un des chantiers du Pacte pour un Enseignement d'Excellence. L'analyse présentée sur cette page concerne uniquement la situation actuelle. Les projets de réformes sont actuellement en préparation

En **2018**, la Ministre de la Défense à remis une **demande**[1] afin de créer une OBG pour les **aspirants aux métiers de la Défense, de la Prévention et de la Sécurité**[2] :

- **L'enseignement flamand** a ouvert l'OBG **une année scolaire plus tôt**
- Le contenu est **assez similaire** dans les deux cas
- Il semblerait que le **format du référentiel** du côté flamand soit plus **concis**

Réserves d'analyse

Analyse réalisée sur **un seul exemple de référentiel** – à prendre avec des réserves – une analyse plus systématique et approfondie du processus applicable en Flandre est nécessaire pour tirer des conclusions définitives

		Enseignement francophone	Enseignement flamand
Rentrée Scolaire		**Septembre 2022**	**Septembre 2021**
Comparaison du référentiel	**Document**	39 pages[3]	30 pages
	Certifications	CESS, CQ, certaines attestations[4]	CESS, certaines attestations[5]
	Unité d'acquis d'apprentissage (UAA)	Compétences classées par **famille de compétences** (p.ex. drill, surveiller et sécuriser, premier soin, tactique et orientation etc.)	Compétences classées par **métier de la défense** (compétences générales, compétences propres à l'agent de sécurité, compétences propre au policier, etc.)
	Clarté de la structure	✓	✓
	Contenu concis	✓	✓
	Commentaire	Va dans le détail en ce qui concerne le contexte d'évaluation (p.ex., nécessite un test pratique ou théorique, etc.) et le cadre de référence d'évaluation (p.ex. obtenir 50/100)	Explicite les compétences à acquérir mais ne détaille pas le cadre des épreuves certificatives, ou le cadre de référence d'évaluation

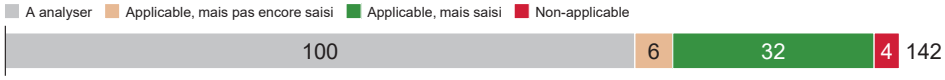
1. Demande remise aux Ministres de l'enseignement des deux côtés de la frontière linguistique 2. En ce compris: La Police, la Défense, les corps de pompiers, la protection civile, les agents de gardiennage, les gardiens de la paix, les agents pénitentiaires 3. Section sur le Profil Formation du SFMQ. Le document total fait 58 pages et inclut le Profil Métier. La section Profil Formation fait 39 pages 4. Attestation de compétence générale « Agent de gardiennage », Attestation de réussite aux tests d'admission en tant que soldat/matelot de la Défense, Attestation de réussite de modules pompier B01+CAF et toutes (ou presque) les épreuves de sélection de la police passées 5. Le certificat général d'aptitude aux fonctions d'agent de sécurité privée, le certificat d'aptitude aux premiers secours, divers certificats de pompiers, etc.

Sources: Entretiens et focus groupes réalisés entre avril et septembre 2022 | Segec | Leerplan Secundair Onderwijs, 2021 | Rapport Aspirant aux Métiers de la Défense, de la Prévention et de la Sécurité, 2022 | FWB Circulaire 8465

C. Etat des lieux – Zoom 1 : A ce stade, 42 des 142 Profils SFMQ ont été revus par l'enseignement et 38 ont été approuvés pour application dans l'enseignement

La réforme du pilotage de l'offre de l'enseignement qualifiant est un des chantiers du Pacte pour un Enseignement d'Excellence. L'analyse présentée sur cette page concerne uniquement la situation actuelle. Les projets de réformes sont actuellement en préparation.

Pertinence des Profils SFMQ pour l'enseignement



Sans avis du CGES

Certains Profils SFMQ doivent encore être analysés

- Ces dernières années, le CGES a accéléré son rythme d'analyse
- Néanmoins, il reste encore **72%** de Profils à revoir

Certains Profils n'ont pas encore été saisis par le SFMQ, mais sont déjà présents dans l'enseignement :

- P.ex., **Auxiliaire du bâtiment**: formation en urgence[1] qui représente plus de **400 contrats** en alternance en 2022

Il n'existe **pas de processus formel** qui informe le SFMQ des options créées en urgence dans l'enseignement

Avis du CGES

38 Profils SFMQ ont été approuvés et vont être appliqués dans l'enseignement

La traduction en référentiel prend du temps

D'autres Profils dont la **requête vient de l'enseignement**[2] seront rapidement approuvés, par exemple « cuisinier en collectivité »

4 Profils SFMQ ont été classifiés comme non pertinents

- Il est normal que tous les Profils développés par le SFMQ ne soient pas pertinents pour l'enseignement
- Exemples d'avis négatif du CGES ou de la Ministre
  - **Abatteur / Abatteuse** Nécessite un contact avec la mort jugé inapproprié pour des mineurs d'âge (avis du CGES)
  - **Instructeur de fitness (individuel et en groupe)** Avis de la Ministre

L'enseignement a accéléré son rythme d'appropriation ces deux dernières années[3], suite à une mise en pause au profit d'autres priorités pressantes telles que l'organisation des cours et certifications en période COVID et les inondations de 2021

Par ailleurs, jusqu'à présent :

1. Il n'y a **pas de processus de mise à jour régulière** des référentiels de manière intermédiaire tant que le SFMQ même n'a pas mis à jour le Profil
2. A ce jour, l'enseignement fait **peu recours à des demandes proactives auprès du SFMQ** (pour des nouveaux Profils, comme pour des révisions)

Il n'y a par exemple pas de liste de priorités de révision parmi les Profils CPPQ dans le cadre de la PEQ

> « *On verra bien **ce qui arrive** au SFMQ et si oui ou non c'est pertinent pour nous*

> « *Le processus est **trop lourd** pour se permettre de **remettre à jour les référentiels** existants. Il faut **attendre la sortie du Profil SFMQ***

> « *Le **CGES a bien compris** que lui-même devait **accélérer les choses**, le **cabinet est aussi devenu très réactif**, mais dans l'absolu, c'est **toujours trop lent***

Par contraste, les opérateurs[4] **révisent** systématiquement leur référentiel **après un cycle complet** d'apprentissage. Ceci permet de **corriger les décalages / mauvaises compréhensions** qu'il existerait entre le référentiel qui est créé de manière théorique et sa mise en pratique

1. Les formations en urgence ne sont pas certifiantes, voir section 1.3. « Définition de l'Offre de formation » 2. Les écoles ont fait la demande au CGES. Le CGES l'a transmis à la Ministre. La ministre a transmis la demande au SFMQ. Le Groupe de travail se met en place en Septembre 3. Ambition de revoir 20 Profils SFMQ par an 4. Le Forem, l'IFAPME/SFPME-EFP

Acronymes: CGES: Conseil Général de l'enseignement secondaire, SFMQ: Service Francophone des Métiers et des Qualifications

Sources: Entretiens avec les acteurs de l'enseignement | SFMQ

C. Etat des lieux – Zoom 2 : >80% des OBG sont basées sur un référentiel CCPQ (système en vigueur avant le SFMQ) qui a plus de 14 ans

La réforme du pilotage de l'offre de l'enseignement qualifiant est un des chantiers du Pacte pour un Enseignement d'Excellence. L'analyse présentée sur cette page concerne uniquement la situation actuelle. Les projets de réformes sont actuellement en préparation.

La **CPPQ était l'institution ayant précédé le SFMQ** et a été supprimée en 2009

Le SFMQ diffère du CCPQ sur deux points principaux :

1. Les **opérateurs de formation participaient aux décisions sur les Profils métiers** avec les acteurs du monde du travail… ce qui selon les secteurs amenaient parfois à des Profils métiers pas en ligne avec la réalité du métier. Désormais les Profils métiers sont élaborés dans une chambre où les opérateurs ne sont pas représentés
2. La CCPQ se limitait au périmètre de l'enseignement. Désormais, l'accord de coopération actuel prévoit que **tous les acteurs de l'enseignement et de la formation professionnelle se réfèrent aux Profils SFMQ**.

Tous les Profils CPPQ ont **entre 14 et 23 ans. Certains secteurs**[1] ont encore des référentiels **exclusivement** basés sur des **Profils CPPQ.**

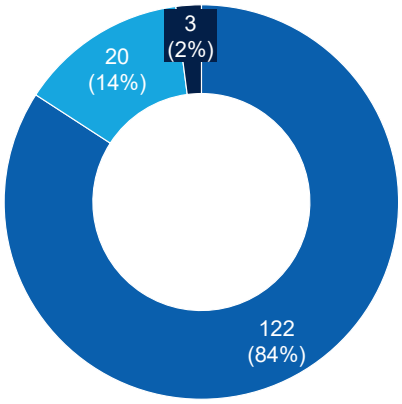
En pratique, les référentiels existants (CPPQ ou SFMQ) sont **uniquement mis à jour** à la sortie d'un **nouveau Profil SFMQ**

A ce jour, l'enseignement fait peu recours à des demandes directes et pro-actives auprès du SFMQ (pour des nouveaux Profils, comme pour des révisions)

Il n'y a par exemple pas de liste de priorités de révision parmi les Profils CPPQ dans les réformes en cours

Profil CPPQ | Profil SFMQ | Profil expérimental

Profils associés aux OBG[2], 2020-21



>80% des OBG dans l'enseignement qualifiant sont basés sur des Profils du CCPQ, c'est-à-dire des Profils qui **ont en moyenne 19 ans**[3]

L'enseignement qualifiant se base sur le SFMQ pour les **nouvelles offres de formation**

Les options expérimentales sont **testées dans un nombre limité d'écoles** afin de décider de leur intégration future dans le répertoire d'options

1. Le secteur du textile – habillement, des arts appliqués et des sciences appliquées 2. Ne comprend pas les formations en urgence, les options du spécialisé de forme 3, les OBG en art. 45, ni une partie des 7e années car les programmes ne sont pas basés sur des Profils de formation 3. Tout Profil CPPQ a entre 14 et 22 ans

Acronymes: OBG: Options de Base Groupées, SFMQ: Service Francophone des Métiers et des Qualifications, CCPQ: Commission communautaire des professions et de qualifications

Sources: Chantier Enseignement qualifiant en Fédération Wallonie-Bruxelles | Référentiels de base programmes approuvés | Répertoire OBG 2020-2021 | Décret Wallonie-Bruxelles

C. Etat des lieux – Zoom 2 : Selon certains acteurs du monde du travail, les Profils CPPQ (19 ans d'âge en moyenne) ne correspondent souvent plus aux réalités des métiers concernés

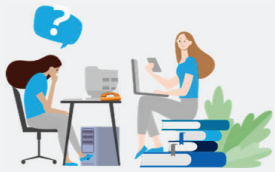
Illustrations de référentiels basés sur des Profils CPPQ

	Agent / agente en accueil de tourisme CPPQ, 2002	**Assistant / assistante pharmaceutico-technique** CPPQ, 1999	**Technicien / technicienne de bureau** CPPQ, 2008
Compétences inclues de manière obligatoire	▪ Références à des outils obsolètes (disquettes, fax, etc.) ▪ Apprentissage d'impression papier au cœur de la formation (cité à 33 reprises dans le document) ▪ Compétences rudimentaires : ¢ Sur ordinateur ¢ En termes de communication écrite (lettres papier, peu d'email, etc.) ¢ En termes de marketing ▪ Classement de document papier ▪ Enregistrer des contacts dans un répertoire téléphonique	▪ Appréhension des besoins du patient ▪ Préparation de mélanges pharmaceutiques ▪ Gestion de stock	▪ La sténographie *« En tant que régent, j'ai été formé spécifiquement pour cette option. Je n'ai pas jamais vu de sténo au niveau supérieur. Mes élèves revenaient de stages avec le feedback que ce n'est plus comme ça que ça se faisait »* ***– Professeur en option technicien de bureau***
Compétences inclues de manière optionnelle	▪ Paiement électronique ▪ Change ▪ Ethique et le tourisme ▪ Ecotourisme		
Compétences non inclues	▪ Classement de document virtuels ▪ Utilisation d'applications smartphone ▪ Bases du marketing digital ▪ Négociation des prix avec les sous-traitants	▪ Utilisation d'un ordinateur ▪ Recherche d'information sur Internet ▪ Lecture de notice ▪ Ecosystème médical en Belgique[1] ▪ Optimisation de gestion de stock	▪ Utilisation de documents partagés ▪ Utilisation d'agendas numériques ▪ Utilisation de logiciels audio-visuels pour réunions à distance ▪ Mise en place des réunions à distance dans des salles de réunions

1. Riziv/Inami, la législation sur les effets secondaires (contacter Pharmaco Vigilance, etc.), remboursements et publicités dans le pharmaceutique, etc.

Sources: Portail FWB des Référentiels, 2022 | Référentiels Technicien de Bureau, Assistant Pharmaceutico'Technique et Agent en accueil de Tourisme

La réforme du pilotage de l'offre de l'enseignement qualifiant est un des chantiers du Pacte pour un Enseignement d'Excellence. L'analyse présentée sur cette page concerne uniquement la situation actuelle. Les projets de réformes sont actuellement en préparation



« Nos Profils de soudure sont au niveau européen une gêne pleine et entière. Les techniques de soudure datent de l'âge de pierre »
– Professeur en option soudure faisant référence au Profil de Métallier soudeur, métallière soudeuse, CPPQ, 2007

« L'implémentation du numérique n'est pas pris en compte dans les Profils CPPQ»
– Membre de l'administration

« Je me permettais des largesses par rapport au programme et je disais à l'inspection que je n'allais pas voir cette matière en cours. Notez, je n'aurais pas osé si je n'étais pas nommé»
– Professeur en option technicien de bureau

C. Etat des lieux – Seules 2 OBG ont « véritablement » été supprimées sur une période de 5 années

Description et source de la dynamicité de l'évolution des OBG entre les années scolaires 2015-2016 et 2020-2021. On parle d'OBG supprimées en 2015-2016 lorsqu'on ne trouve plus d'apprenants dans ces OBG 5 ans plus tard

		Liste des 17 OBG supprimées[1] entre 2015 et 2020	
Catégories	**TOTAL**	**Nom OBG**	**# d'élèves en 2015**
« Véritables » suppressions	2	Electroménager et matériel de bureau	27
		Aide couvreur	4
Changement de code	1	Conducteur / conductrice poids lourds	177
Actualisations Mise à jour des OBG sur base de nouveaux Profils SFMQ avec instance limitée de changement	5	Ouvrier carreleur	104
		Couvreur-étancheur / couvreuse-étancheuse	62
		Ouvrier jardinier	52
		Electricien installateur-monteur	18
		Aide opérateur de prod. alimentaires	16
Fermeture d'une formation en urgence	1	Opérateur / opératrice de production sur processus continu avec défilement	6
Encore organisables mais plus organisées OBG existantes et toujours disponibles mais où l'on ne trouve pas d'apprenants	8	Tailleur de pierre-marbrier / tailleuse de pierre-marbrière	13
		Complément en techniques d'enseignement d'équitation	7
		Ouvrier forestier / ouvrière forestière	5
		Complément en vente en parfumerie	4
		Ouvrier / ouvrière en exploitation horticole	3
		Ouvrier poseur / ouvrière poseuse de revêtements souples de sol	3
		Sommelier / sommelière	2
		Ferrailleur / ferrailleuse	1

Notes : Données pour l'ensemble des OBG du qualifiant excepté pour les 4e degrés, 7e années, ainsi que le technique et artistique de transition; les OBG transformées ont étés remplacées par leur équivalentes nouvelles
1. Comparé à l'année 2015-2016
Sources : Base de données Stat Élèves pour les années scolaires 2015-2016 et 2020-2021 | Entretiens avec l'OQMT

C. Etat des lieux – Seules 5 nouvelles OBG ont « véritablement » été créées sur une période de 5 années

Description et source de la dynamicité de l'évolution des OBG entre les années scolaires 2015-2016 et 2020-2021. On parle d'OBG ajoutées en 2020-2021 lorsque l'on trouve des OBG avec des apprenants qui n'existaient pas 5 ans plus tôt

		Liste des 29 OBG ajoutées[1] entre 2015 et 2020	
Catégories	**TOTAL[2]**	**Nom OBG**	**# d'élèves en 2020**
« Véritables » nouvelles OBG	5	Artisan Boulanger-pâtissier / artisane Boulangère-pâtissière[3]	70
		Gestionnaire en transport et logistique[3]	52
		Constructeur-monteur / Constructrice-monteuse en bâtiment structure bois	7
		Artisan Boucher-charcutier / Artisane Bouchère-charcutière[3]	6
		Agent / Agente de fabrication du secteur alimentaire (AFA)	3
Changement de code	1	Conducteur / Conductrice poids lourds	182
Actualisations Mise à jour des OBG sur base de nouveaux Profils SFMQ avec instance limitée de changement	8	Coiffeur / Coiffeuse	1996
		Esthéticien / Esthéticienne	1384
		Restaurateur / Restauratrice	1274
		Auxiliaire du bâtiment	164
		Jardinier / Jardinière d'entretien	103
		Carreleur / Carreleuse	66
		Jardinier / Jardinière d'aménagement	25
		Arboriste : grimpeur-élagueur / grimpeuse- élagueuse	2
Ouverture en urgence Demande annuelle de l'école nécessaire	3	Ouvrier en parachèvement du bâtiment	8
		Réparateur / réparatrice multimédia	1
		Poissonnier / Poissonnière	1
Organisables mais non organisées OBG existantes et disponibles dans le passé mais où l'on ne trouvait pas d'apprenants	11	Complément en mécanique agricole et/ou horticole	10
		Maquillage et soins des mains	10
		Complément en productions agricoles	7
		Mécanicien / Mécanicienne en cycles	7
		Conducteur / Conductrice d'autobus et d'autocar	7
		Gestionnaire d'un institut de beauté	7
		Technicien / Technicienne en maintenance et diagnostic automobile	5
		Cuisiniste	5
		Complément en pédicurie – manucurie	2
		Patron boucher-charcutier-traiteur / Patronne bouchère-charcutière-traiteur	1
		Complément en techniques publicitaires	1

Notes : Données pour l'ensemble des OBG du qualifiant excepté pour les 4e degrés, 7e années, ainsi que le technique et artistique de transition; les OBG transformées ont étés remplacées par leur équivalentes nouvelles
1. Comparée à l'année 2020-2021 2. Le total s'élève à 28, comme il existe une OBG de type NC ou non codifiée qui comprend 33 apprenants dont il n'existe pas d'explication dans le répertoire 3. Phase expérimentale avant de décider de les intégrer définitivement.
Sources : Base de données Stat Élèves pour les années scolaires 2015-2016 et 2020-2021 | Entretiens avec l'OQMT

C. Etat des lieux – Zoom 2 : En 2022 cependant, 10 nouvelles OBG sont introduites, un nombre plus élevé que la moyenne historique

Actualisations et nouvelles OBG, 2022

X Nouveauté X Actualisation

Action		Nom de l'OBG	Statut	Forme	Type
Actualisation	1	Esthéticien social / Esthéticienne sociale	Actualisation	TQ	PE-ALT49
Nouveauté	1	Opérateur / Opératrice recettes en industrie alimentaire	Nouveau	P	PE-ALT49
	2	Conducteur / Conductrice de ligne de production en industrie alimentaire	Nouveau	TQ / P	PE-ALT49
	3	Gouverneur / Gouvernante d'étage	Nouveau	TQ	PE-ALT49
	4	Ouvrier boulanger-pâtissier / Ouvrière boulangère-pâtissière	Nouveau	P	PE-ALT49
	5	Magasinier / Magasinière	Nouveau	P	art45
	6	Valoriste généraliste	Nouveau	P	art45
	7	Réceptionniste en hôtellerie	Nouveau	TQ	PE-ALT49
	8	Monteur électricien / Monteuse électricienne	Nouveau	P	Art 45
	9	Animateur / Animatrice de groupe	Nouveau	TQ	PE
	10	Aspirant / Aspirante aux métiers de la Défense, de la Prévention et de la Sécurité	Nouveau	TQ	PE

En 2022, on observe **10 nouvelles OBG introduites**, et **1 actualisation**; ces mises à jours et nouveautés sont **basées sur des Profils SFMQ**

Acronymes: P: Professionnel, TQ: Technique de qualification, PE: Plein exercice, Art 45: en article 45, Alt49: En alternance, Article 49
Source : Données fournies par l'OQMT

Pendant 2 ans, l'administration de l'enseignement s'était concentrée sur :

1. Les **cours et certifications virtuels** pour répondre aux nécessités imposées par la **crise COVID**
2. Les dégâts et problèmes liés aux **inondations**

Si l'on **combine** ce creux avec l'**accélération de production de Profils** au SFMQ ces 2 dernières années, cela explique de **nouvelles introductions en 2022 plus importantes que d'habitude**

Contenu de ce chapitre

1 : Offre de formation
1.1 : Introduction et vue d'ensemble
1.2 : Analyse des besoins
1.3 : Définition de l'offre de formation
1.4 : Planification de l'offre de formation
2 : Parcours de formation

4 étapes sont nécessaires pour créer une nouvelle offre de formation

Focus de la section

Etape	Analyse des besoins	Définition du cadre d'une formation	Planification de l'offre de formation	Implémentation d'une formation
Description	**Analyse** et **identification** des **besoins** (**actuels** ou **prospectifs**) **sociétaux en compétences** avec la vision de faire **évoluer l'offre de formation** en fonction de ces besoins	**Définition des métiers** pour lesquels des formations / programmes d'enseignement qualifiant peuvent / doivent être offerts **Définition du cadre (référentiel)** décrivant les caractéristiques et conditions des formations aux métiers (parfois communes à l'ensemble des opérateurs), incluant selon les cas (et à des niveaux variables de précision) : ▪ **Acquis d'apprentissages** ▪ **Equipements** nécessaires ▪ **Seuil minimum de maîtrise** en fin de formation ▪ **Modalités de formation** ▪ **Positionnement** de la formation dans les parcours et les cadres de certification	**Décisions opérationnelles** pour ouvrir (ou fermer) une formation donnée, ou d'en adapter l'organisation, à un endroit et/ou au sein d'un opérateur donné, en réponse aux besoins sociétaux	**Organisation** des opérateurs de formation **pour permettre l'ouverture** d'une nouvelle option / formation
Exemple	*Analyse de l'offre de formation (comme la couverture des métiers par géographie), analyse de la dynamicité du marché du travail (comme l'identification des métiers en pénurie ou dits d'avenir, les taux d'insertion), etc.*	*Création d'un Profil de certification dans l'enseignement*	*Choix des écoles / centres qui vont offrir les formations, décision sur les volumes d'apprenants / nombre de formateurs, budgétisation, etc.*	*Embauche de formateurs / enseignants, recherche de partenaires, mise en place des équipements, etc.*

Sources: OCDE | CEDEFOP

Messages clés : Planification de l'offre

A **Planification de l'offre de formation dans l'enseignement**

- Le processus suit 3 étapes principales :
  - La demande d'ouverture d'OBG est **initiée par les directeurs** (agissant pour le compte du PO)
  - La demande fait l'objet **« d'une étape de concertation »,** où elle reçoit un avis favorable / défavorable par différentes instances (COZO, COCON, CGES) en fonction de **sa cohérence / pertinence dans la zone / l'établissement et de sa validité,** notamment au regard du **moratoire sur l'ouverture d'options du qualifiant** pour des options hors des « thématiques communes » des IBEFE[1], souffrant plusieurs dérogations. Une réponse officielle est **reçue au plus tard fin juin / début juillet**, avec une réponse officieuse fin mai, de l'année scolaire précédant la première ouverture
  - L'ouverture de l'OBG est confirmée si elle respecte **certaines normes de création**, càd. si elle réunit un nombre d'élèves suffisant par rapport à un seuil défini par décret – critères appliqués au 1er octobre de l'année scolaire de la première ouverture
- Une fois ouvertes, les OBG doivent également **respecter des normes de maintien chaque année**, càd. réunir un nombre d'élèves suffisant par rapport à un seuil défini par décret. Ces normes souffrent cependant multiples dérogations, dont certaines automatiquement accordées, et sont appliquées d'une manière limitant le nombre de fermetures. **~250 à 400 dérogations** sont accordées chaque année et **~10-15 options ont été fermées en 2022-2023**
- Le processus de planification décrit **présente plusieurs aspects positifs**, notamment l'existence d'un processus formel impliquant le pouvoir régulatoire et une concertation entre acteurs, les normes de création / maintien régulant l'offre – avec la réserve émise ci-dessus –, l'implication croissante des secteurs professionnels et le développement graduel d'une « visibilité factuelle » sur l'offre existante et les demandes de création (p.ex. via un rapport publié par l'OQMT, via un programme centralisant les demandes d'ouverture)
- Cependant, 6 éléments clés ont été soulevés par les acteurs, afin de permettre l'amélioration du système :
  1. Opportunité potentielle **de systématiser les partenariats entre CEFA et établissements d'enseignement qualifiant** afin de donner à tous les mêmes chances d'orientation vers le CEFA
  2. Retours contrastés quant au fait que l'OBG de **plein exercice ne soit pas systématiquement disponible pour les OBG organisées en alternance**
  3. **Le processus de planification de l'offre en place n'est pas adapté pour assurer une offre efficiente et** répondant aux besoins sociétaux en talents
  4. Les **critères de maintien d'OBG** semblent aujourd'hui **avoir un impact limité** au regard de leur raison d'être initiale, tant en termes d'efficacité que d'efficience de l'offre
  5. Le **timing du processus de planification de l'offre n'est pas optimal selon certains directeurs**, ne laissant qu'un **temps restreint (2 mois d'été) aux écoles pour organiser** une OBG, une fois l'approbation reçue (difficulté d'attirer assez d'élèves en si peu de temps)
  6. Il existerait une **possibilité d'accélérer l'ouverture d'options** en **parallélisant le travail de définition et de planification**, faisant ainsi gagner jusqu'à une année scolaire pour l'ouverture de nouvelles options dans les métiers en demande ou émergents

B **Définition et planification de l'offre par les opérateurs de formation**

- Les processus de planification et de définition de l'offre de formation professionnelles **sont propres à chaque (type) d'opérateur et, au sein de chaque (type) d'opérateur**, la définition et la planification de l'offre ne sont généralement pas formellement distinguées. Elles sont donc traitées de manière conjointe dans ce document
- **Plusieurs éléments positifs** ressortent concernant les processus en place chez les différents opérateurs, notamment leur capacité à se **mettre à l'écoute du marché du travail** (plus grande que dans l'enseignement), sa **dynamicité facilitant l'adaptation de l'offre** et sa capacité à **développer progressivement une coordination entre opérateurs**
- Il est à noter que le **défi principal de la formation professionnelle demeure la pénurie d'apprenants**. Cependant, certains **points d'amélioration du processus de planification et de définition** de l'offre de formation professionnelle ont été relevés par les différents acteurs :
  - **Pilotage systémique limité de l'offre** de formation professionnelle :
    - **Prise de décision réalisée au niveau de chaque opérateur**, en ce qui concerne la définition et la planification
    - **Absence d'une instance de « régie de la formation »**
    - **Disponibilité limitée de données intégrées** concernant l'offre de formation professionnelle (p.ex.: non-exhaustivité de Formaform, comparabilité imparfaite des offres)
  - **Capacité insuffisante à répondre de manière agile et collective** à des besoins de formation « à l'échelle », p.ex. pour le développement accéléré de secteurs prioritaires ou pour la satisfaction de besoins structurels d'un secteur existant / émergent :
    - Cependant, **Wallonie Compétences d'Avenir constitue un premier développement** de cette capacité, mais reste à l'état embryonnaire et son impact dépend de la bonne volonté des opérateurs
  - **Hétérogénéité dans la qualité des processus** de définition et planification de l'offre de formation professionnelle entre opérateurs, et parfois au sein même des opérateurs (p.ex., entre centres, entre zones)
  - **Prise en compte variable des intérêts et opinions des différents secteurs professionnels**, due à la variabilité d'intégration au processus et de capacité de contribution des différents secteurs
  - **Une adaptation parfois jugée encore trop lente des contenus et de l'offre de formations existantes**

A. Transparence sur l'existant – Le processus d'ouverture d'une nouvelle option dans le qualifiant commence par une demande de l'établissement, implique plusieurs étapes d'avis et d'approbation ainsi que le respect de normes de création

La réforme du pilotage de l'offre de l'enseignement qualifiant est un des chantiers du Pacte pour un Enseignement d'Excellence. L'analyse présentée sur cette page concerne uniquement la situation actuelle. Les projets de réformes sont actuellement en préparation.

Etapes du processus	Demande d'ouverture d'OBG	1 « Etape de concertation » : Avis favorable et approbation par différentes instances (contrôle de validité / pertinence)	2 Respect des normes de création par l'OBG ouverte	Organisation de l'option
Acteur(s) clé(s)	Généralement le Directeur d'établissement (agissant pour le compte du PO)	COZO[2], COCON[2], Conseil Général de l'enseignement secondaire, Gouvernement de la FWB	Administration Générale de l'enseignement (AGE)	Directeurs d'établissements et équipes pédagogiques
Description	Les directeurs **introduisent une demande d'ouverture d'OBG**, qui doit figurer dans l'arrêté répertoire[1] **Les directeurs sont conseillés** via des systèmes propres à chaque réseau	La demande du directeur est **remontée, évaluée et filtrée** par plusieurs instances[3] avant approbation par le Gouvernement Ces étapes permettent de vérifier que la demande remplit des critères de **validité** (p.ex., d'exception au moratoire) ainsi que **de pertinence** au vu de la situation dans le Bassin	L'administration vérifie que **les normes d'ouverture relatives au nombre d'élèves** sont bien respectées, afin de confirmer l'ouverture de l'OBG	L'OBG est **organisée au sein de l'établissement** tant qu'elle rencontre les conditions de maintien

Voir détails et critères dans les pages suivantes

La programmation est donc décentralisée (elle est avant tout le fruit d'une décision/demande individuelle de chaque établissement) mais régulée (en théorie) sur base de différents critères de validité et de pertinence, ainsi que de normes de création

1. Il existe la possibilité de programmer une formation en urgence, mais celle-ci ne sera pas certifiante
2. COZO : Conseil de Zone; COCON : Comité de Concertation
3. Bien qu'évaluée par plusieurs instances dont l'avis est pris en compte, l'avis favorable du Conseil de Concertation ou l'avis favorable du Conseil général de l'enseignement secondaire uniquement sont nécessaires pour validation par le Gouvernement, pour les options de type R et R2 respectivement

Source: Circulaire 8678: Directives pour l'années scolaire 2022-2023, Tome 1 | Entretiens et focus groupes réalisés entre avril et septembre 2022

A. Transparence sur l'existant – 1. Chaque demande d'ouverture d'OBG est filtrée via les avis de plusieurs instances, avant d'être soumise pour approbation au Gouvernement

La réforme du pilotage de l'offre de l'enseignement qualifiant est un des chantiers du Pacte pour un Enseignement d'Excellence. L'analyse présentée sur cette page concerne uniquement la situation actuelle. Les projets de réformes sont actuellement en préparation.

xxx Etape clé xxx Date butoir

Processus officiel	Description
Demande de programmation dans l'application GOSS 25 janvier 2022	• Les **chefs d'établissements** et les **Pouvoirs organisateurs** peuvent transmettre une **demande de programmation** dans l'**application GOSS** (en indiquant chaque implantation concernée) • L'application GOSS permet de **consulter le statut des OBS/OBG** (suspension, fermeture, réorganisation , etc.) • Les **établissements** qui font une demande **doivent répondre** aux **normes de création (voir page suivante)**
Proposition du Conseil de Zone (COZO) ↔ **Consultation de l'organe de concertation** 31 janvier 2022	• Les COZOs (10 COZOs par caractère, 20 au total) émettent un avis, motivé par établissement et par OBG, sur base de plusieurs critères, p.ex. : ◦ Nombre d'occurrences de l'OBG dans la zone et la population moyenne de l'option dans la zone ◦ Appartenance de l'option du 3e degré aux thématiques communes du bassin ◦ **Éléments spécifiques à la demande et à la zone** • Les **Conseils de zones** consultent l'organe de concertation (comprenant les **organisations syndicales)**
Recours 19 février 2022	• Le **Président du Conseil** de chacune des zones, les **représentants des PO**, du **Comité de concertation** et des **Organisations syndicales représentatives** transmettent leurs **recours éventuels** au Comité de concertation de l'enseignement • Le recours **peut concerner** un **avis favorable** tout comme un **avis défavorable**
Remise de l'avis du Comité de concertation (COCON) 30 mars 2022 pour les recours ; 5 avril 2022 pour remettre son avis	• Les COCONs (1 COCON par caractère, 2 au total) : ◦ **Statuent** sur les **recours** ◦ **Remettent un avis** sur les **programmations** telles que transférées par le Président du Conseil de la zone ◦ **Transmettent les décisions** motivées aux Conseils de zone et au Conseil Général de l'Enseignement
Avis du Conseil général de l'enseignement secondaire 9 mai 2022 pour remettre son avis ; 31 mai 2022 pour transmettre tous les avis au Ministre	• **Le Conseil Général de l'enseignement secondaire prend acte ou émet un avis défavorable** des programmations approuvées par les COCONs pour les **options réservées R** • **Le Conseil Général de l'enseignement secondaire remet un avis** (favorable ou défavorable) pour les **options strictement réservées « R²** » et les **programmations d'article 45**
Accord du Gouvernement de la FWB Non précisé	• La demande est transférée auprès du/de la **Ministre compétente pour approbation finale** • Le Gouvernement arrête la création de nouvelles options de base groupées après avoir recueilli les avis ci-dessus
Mise en place par le Pouvoir Organisateur	• Les POs peuvent mettre en œuvre **soit à la rentrée scolaire immédiatement consécutive, soit à la rentrée scolaire suivante (pour les R²)** • L'ouverture d'une OBG s'effectue **graduellement** par année d'étude jusqu'à ce que l'OBG couvre l'ensemble du degré

Initiation de toute **demande d'ouverture par le directeur d'établissement / PO**

Processus **formel** ayant pour objectif **le bien-fondé** de la demande, comprenant des **dates butoir à chaque étape**

Nécessité **d'anticiper l'ouverture** d'une nouvelle OBG **au moins 8 mois à l'avance**

Au total, **23 instances (10 COZOs, 2 COCONs, 1 CGES) propres** se prononçant en FWB sur les différentes demandes de création

1. Liste réduite explicitée dans le décret (p.ex. soins de beauté, arts plastiques, techniques sociales , etc.) | Acronymes: OBS: Option de base simple, OBG: Option de base groupée, EPSC: Enseignement professionnel - section soins infirmiers

Sources: Circulaire 8419, Propositions de structures pour l'année 2022-2023 Enseignement secondaire ordinaire

A. Transparence sur l'existant - 1. & 2. : L'ouverture d'une nouvelle option est conditionnée au respect de plusieurs critères en termes de nombre minimal d'élèves inscrits, d'alternatives existantes et de cohérence / pertinence dans la zone

La réforme du pilotage de l'offre de l'enseignement qualifiant est un des chantiers du Pacte pour un Enseignement d'Excellence. L'analyse présentée sur cette page concerne uniquement la situation actuelle. Les projets de réformes sont actuellement en préparation

Etapes du processus	Calendrier	Critères appliqués — *CRITÈRES POUR L'OUVERTURE D'UNE OPTION, NE REPREND PAS L'OUVERTURE D'UN DEGRÉ*
1 **« Etape de concertation » : Avis favorable et approbation par différentes instances (contrôle de validité / pertinence)**	**Juillet T-1** (fin d'année scolaire avant ouverture)	**Concernant la validité de la demande :** ▪ Demande d'ouverture remplissant **une des conditions reprises dans le moratoire sur la création d'OBG** ***(voir page suivante)*** ▪ **Nombre d'élèves dans les OBG des autres établissements** remplissant à minima 2x les normes[1] de création, si l'OBG est : ¢ Située **hors thématiques communes** ¢ Organisée en **2 exemplaires ou plus dans la zone** **Concernant la cohérence et pertinence de l'offre au sein de l'établissement et de la zone** ▪ Cohérence de la demande avec, notamment, ¢ **L'offre qualifiante de l'établissement**, notamment en fonction des secteurs d'activité déjà organisés ¢ **La demande en compétences** dans la zone ou une zone contiguë ▪ Pertinence de la demande au vu de, notamment, ¢ **Équilibre par caractère** des occurrences de l'OBG au sein de la **zone concernée** ¢ **Répartition géographique** au niveau de la zone et **l'accessibilité** de l'implantation en transports
2 **Respect des normes de création[3] par l'OBG ouverte**	**Octobre T** (de l'année scolaire d'ouverture)	**Relatives au nombre d'élèves inscrits dans l'option** en 3ème, 5ème année ou 7ème année, et variant en fonction : ▪ Du **degré-forme de l'OBG** (p.ex. D2TQ) ▪ Du **niveau de besoin de talents concernés dans la zone**, déterminant la norme qui s'applique, i.e. : ¢ Norme générale (p.ex. pour le D2 et D3 TQ/P, entre 10 et 12 élèves inscrits) ¢ Norme spécifique, i.e. OBG inclue dans les thématiques communes de l'IBEFE (p.ex. pour le D2 et D3 TQ/P, 8 élèves inscrits) ¢ Norme préférentielle, i.e. OBG disposant d'un incitant IPIEQ[3] (défini comme 60% de la norme générale)

1. Il existe certaines dérogations à demander par les FPO, p.ex. pour respecter l'équilibre entre caractère ou l'équilibre géographique 2. La norme de création ne souffre d'aucune dérogation 3. i.e., la Chambre Enseignement dans l'instance Bassin EFE ; OBG systématiquement dans les thématiques communes IBEFE
Sources : Circulaire 8419 ayant trait à la procédure de programmation pour l'année 2022-2023

A. Transparence sur l'existant - 1. Un moratoire visant à limiter la création d'OBG en FWB hors des thématiques communes des IBEFE : une des 6 conditions doit être remplie pour y déroger

La réforme du pilotage de l'offre de l'enseignement qualifiant est un des chantiers du Pacte pour un Enseignement d'Excellence. L'analyse présentée sur cette page concerne uniquement la situation actuelle. Les projets de réformes sont actuellement en préparation

Moratoire sur la création d'OBG

Au vu **des travaux du Pacte pour un Enseignement d'Excellence**, la FWB a mis en place un moratoire afin de **limiter la création de nouvelles options** dans l'enseignement qualifiant.

Ce moratoire s'applique uniquement **aux OBG hors thématiques communes.**

Ces thématiques communes :

- Se définissent comme un ensemble **d'orientations émises par les IBEFE** afin d'adapter l'offre d'enseignement aux besoins de formation professionnelle par Bassin
- Se présentent comme :
  - Une **liste des métiers prioritaires** à créer et à maintenir
  - Des **recommandations plus générales** sur des métiers et enjeux transversaux (places de stages et alternance, partage des équipements pédagogiques, etc.)

Cependant, certaines conditions **permettent d'y déroger**

Conditions pour l'obtention d'une dérogation au moratoire

Les **conditions afin de déroger au moratoire** sont les suivantes (l'une d'entre elles doit être rencontrée) :

« 1. **Une OBG que le PO a proposé de créer au 3e degré**, conformément à l'article 24, § 2, de l'Arrêté de l'Exécutif de la Communauté française du 15 mars 1993 (…)
2. **Une OBG R² approuvée au 2e ou au 3e degré** pour l'année scolaire 2015-2016 ou 2016-2017, mais **qui n'a pas pu être organisée** respectivement en 2015-2016 ou en 2016-2017
3. **Une OBG que le PO propose de créer en remplacement d'une OBG qu'il supprime** et qui compte encore des élèves au 1er octobre de l'année scolaire en cours, et ce, dans le respect du plan de redéploiement visé à l'article 2, 10°, du décret du 30 avril 2009 (…)
4. **Une OBG qui est inscrite pour la première fois au répertoire** à partir du 1er septembre 2014 et qui concerne un **métier émergent** (…)
5. **Une OBG dans une école en création** qui organise pour la première fois une 3e, 5e ou 7e année
6. **Pour des motifs exceptionnels et justifiés** :
   - Une OBG qui est représentée **en nombre insuffisant dans un bassin**
   - Ou une OBG nécessaire pour **garantir aux élèves de 4e ou 6e année la continuité de leur formation** dans l'établissement, respectivement en 5e année ou en 7e année professionnelle de type B
   - Ou **pour assurer la survie d'un établissement**, quel que soit son réseau »

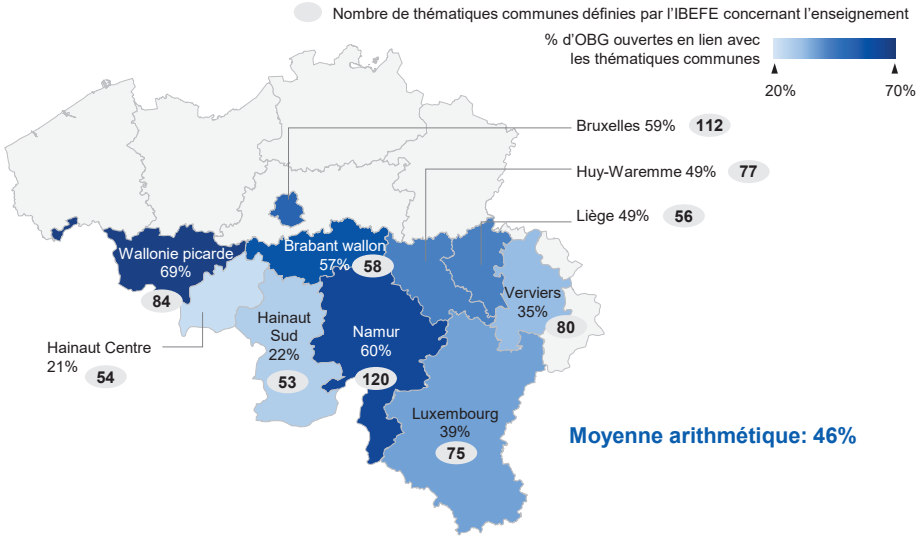
Extrait du Décret Moratoire

Source: Circulaire 8419 détaillant la procédure de programmation des années d'études, degrés, options de base simples et options de base groupées| Décret Moratoire

A. Transparence sur l'existant – En moyenne, 46% d'OBG existantes sont en lien avec les thématiques communes définies par les IBEFE, avec des variations entre les bassins (21% à 69%)

La réforme du pilotage de l'offre de l'enseignement qualifiant est un des chantiers du Pacte. Les projets de réformes sont actuellement en préparation. L'analyse présentée sur cette page concerne uniquement la situation actuelle

Pourcentage d'OBG existantes en lien avec les thématiques communes des IBEFE de chaque bassin[1], %, 2021-22



Les thématiques communes (TC) listent les **métiers en pénurie** et les **métiers importants** au regard des **spécificités du bassin de l'IBEFE**

Un **indicateur relativement élevé indique une proportion élevée des OBG existantes** en lien avec les thématiques communes

Cela peut-être dû à :

- Une offre d'OBG en **phase avec les manques de talents sociétaux** identifiés
- Un **nombre élevé de thématiques communes identifiées** par les IBEFE

En effet, le **nombre de thématiques communes influence l'indicateur**, alors que ce nombre diffère en fonction des choix méthodologiques et stratégiques posés[2,3], p.ex. le périmètre / la définition de ce qui est considéré comme « thématique commune »

1. Pour les options du 3e degré (7e années incluses) 2. L'analyse ne couvre que la partie des options / industries priorisées pour analyse annuellement 3. La définition du périmètre englobée par les thématiques communes par bassin

Acronyme: TC: thématiques communes

Source: OQMT | Rapports des IBEFE

A. Transparence sur l'existant – Les OBG doivent également répondre à des normes de maintien en termes de population étudiante afin de rester ouvertes …

La réforme du pilotage de l'offre de l'enseignement qualifiant est un des chantiers du Pacte pour un Enseignement d'Excellence. L'analyse présentée sur cette page concerne uniquement la situation actuelle. Les projets de réformes sont actuellement en préparation.

Principe général

Le Décret de 1992 pose des **minima de population à respecter** afin de **maintenir ouverte une option ou un degré** :

- Pour **chaque degré**, il existe un minima de population total à respecter, toutes options confondues *(voir détails page suivante)*
- Pour **chaque option**, au sein des degrés, il existe un minima de population en 5ème année à respecter *(voir détails page suivante)*

Si ces normes ne sont pas respectées **durant deux années consécutives[1]**, alors une dérogation est nécessaire pour prolonger l'organisation du degré ou de l'option l'année suivante

Catégories de minima

Les minima fixés dépendent :

- Du **degré-forme** (p.ex. D2TQ)
- De la **localisation de l'école** :
  - La densité de population dans la **zone, p.ex., « rurale »[2]** : minima moins élevés lorsque l'établissement est situé dans une zone rurale
  - De la **proximité d'une école de même caractère** (organisant le même degré-forme) : minima moins élevé lorsqu'aucun établissement de même caractère n'est situé à moins d'une certaine distance de l'établissement analysé (8 à 20km[3] selon les normes et les zones)

Exemples de minima requis

Règle générale

Degré-forme	# élèves dans le degré et par option
2ème degré Tqual	**25** par degré et **12** par option
2ème degré Prof.	**25** par degré et **12** par option
3ème degré Tqual	**20** par degré et **6** par option en 5e
3ème degré P	**20** par degré et **6** par option en 5e

Même caractère :
+ de 8 km si en zone (semi-)rurale[2]
+ de 12 km si en zone ordinaire[2]

Degré-forme	# élèves dans le degré et par option
2ème degré Tqual	**20** par degré et **9** par option
2ème degré Prof.	**20** par degré et **9** par option
3ème degré Tqual	**15** par degré et **4** par option en 5e
3ème degré P	**15** par degré et **4** par option en 5e

1. Au cours du comptage du 15 janvier de l'année scolaire 2. Zone rurale = moins de 125 hab/km², Zone semi-rurale = moins de 250 hab/km², Zone ordinaire = au moins 250 hab/km² | 3. Distance par rapport à un établissement organisant le même degré, dans la même forme d'enseignement

Sources : Circulaire 8678 - Circulaire générale relative à l'organisation de l'enseignement secondaire ordinaire et à la sanction des études 2022-23 | Circulaire 7233 | Décret du 29.07.1992 portant sur l'organisation de l'enseignement secondaire de plein exercice

A. Transparence sur l'existant – … cependant, il existe des dérogations aux normes de maintien, dont des dérogations « automatiques »

La réforme du pilotage de l'offre de l'enseignement qualifiant est un des chantiers du Pacte pour un Enseignement d'Excellence. L'analyse présentée sur cette page concerne uniquement la situation actuelle. Les projets de réformes sont actuellement en préparation

Les **critères d'octroi des dérogations** sont les suivants :

Liés à **l'évolution du nombre d'élèves**	▪ Il s'agit de **la première ou deuxième demande** (dérogation automatique) ▪ L'option est unique dans **un degré qui atteint la norme option et pas la norme degré** (dérogation automatique) ▪ La population dans l'établissement est suffisante pour **alimenter l'option**, l'année ou le degré **l'année suivante** ▪ L'établissement est engagé dans un processus **identifié de restructuration ou de fusion**
Liés à des critères objectifs relatifs au **projet éducatif** de l'établissement	▪ L'option, l'année, le degré est organisé dans une implantation qui **bénéficie de l'encadrement différencié** (moyens supplémentaires lorsqu'un établissement a un ISE faible) ▪ Un **degré de transition** est maintenu afin de **favoriser la mixité sociale**
Liés à **l'offre d'enseignement** dans la zone	▪ L'option est **unique dans la zone** et dans le caractère (dérogation automatique) ▪ L'option est d'un caractère **très particulier** et est organisée en **nombre réduit d'exemplaires** ▪ L'option est **porteuse d'emploi** (métiers en pénurie, en tension, en demande)[1] ▪ L'option fait **partie du plan des chambres d'enseignement (IBEFE / IPIEQ)** et des incitants sont proposés pour l'organiser

Sur cette base, **~250 à 400 dérogations sont accordées par an**, selon les années scolaires, options de transition et qualifiant confondues[2]

En 2022-2023, seules **14 options ont été fermées**

Les **dérogations ne sont pas accordées** lorsque moins de la **moitié de la norme est respectée**

Les établissements peuvent également « suspendre » une OBG durant 2 ans, permettant de ne plus l'organiser durant 2 ans afin de ne pas la soumettre aux normes de maintien et ne pas risquer de la fermer. Ils pourront alors réorganiser l'OBG deux ans plus tard sans nouvelle demande

1. Tel que défini par les chambres de l'enseignement de l'IBEFE
2. En ce compris les options organisées dans la transition et le qualifiant, et de manière marginale pour le 1er degré commun

Source : Circulaire 7029

A. Etat des lieux – Le processus de planification de l'offre dans l'enseignement qualifiant présente plusieurs éléments positifs

La réforme du pilotage de l'offre de l'enseignement qualifiant est un des chantiers du Pacte pour un Enseignement d'Excellence. L'analyse présentée sur cette page concerne uniquement la situation actuelle. Les projets de réformes sont actuellement en préparation

Éléments positifs concernant le processus de planification de l'offre dans l'enseignement qualifiant

Processus régulatoire et de concertation

Existence d'un **processus formel impliquant le pouvoir régulateur** (administration et gouvernement) et une concertation entre acteurs dans le but d'assurer une offre pertinente et cohérente (voir notamment ci-à droite sur les normes de création / maintien).

Normes de création et de maintien régulant l'offre de formation

Existence de **règles objectives relatives à l'ouverture et au maintien** de nouvelles options permettant de réguler l'offre de formation en fonction (a) du nombre d'élèves (règles qui sont cependant sujettes à diverses exceptions), de (b) cohérence et de pertinence de l'offre au niveau local

Prise en compte du fait local dans l'analyse des besoins via les IBEFE

Organisation de **l'analyse des besoins au niveau local grâce aux IBEFE** et impact des « thématiques communes » définies localement par les IBEFE sur les critères d'ouverture et de maintien d'options

Conventions sectorielles

Développement progressif de conventions sectorielles visant à améliorer la coordination avec les acteurs du monde du travail (secteurs), avec un impact qui demeure cependant limité à ce stade selon les acteurs impliqués

Développement d'une visibilité factuelle sur l'offre et les demandes de création d'OBG

Consolidation de l'offre existante et des demandes de création d'OBG via GOSS, tous réseaux confondus

« Cadastre de l'enseignement qualifiant » publié chaque année par l'OQMT donnant une vision factuelle et quantitative des OBG existantes servant d'outils aux acteurs dans leurs décisions d'ouverture / fermeture d'options

Source: Entretiens et focus groupes réalisés entre avril et septembre 2022

A. Etat des lieux – 6 messages clés ressortent de l'état des lieux concernant la planification de l'offre d'enseignement qualifiant en FWB

La réforme du pilotage de l'offre de l'enseignement qualifiant est un des chantiers du Pacte pour un Enseignement d'Excellence. L'analyse présentée sur cette page concerne uniquement la situation actuelle. Les projets de réformes sont actuellement en préparation

Point d'attention majeur

Propre à l'alternance

1. Opportunité potentielle **de systématiser les partenariats entre CEFA et établissements d'enseignement qualifiant** afin de donner à tous les mêmes chances d'orientation vers le CEFA
2. Retours contrastés quant au fait que l'OBG de **plein exercice ne soit pas systématiquement disponible pour les OBG organisées en alternance**

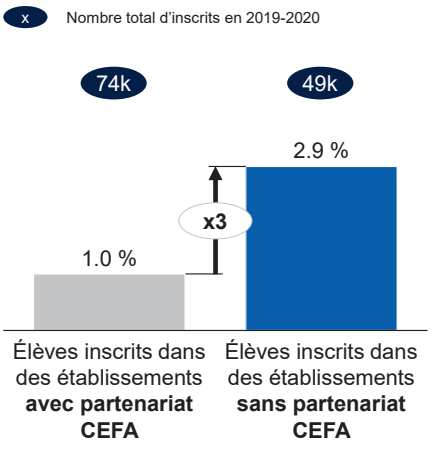
Messages transversaux

3. **Le processus de planification de l'offre en place n'est pas adapté pour assurer une offre efficiente et** répondant aux besoins sociétaux en talents
4. Les **critères de maintien d'OBG** semblent aujourd'hui **avoir un impact limité** au regard de leur raison d'être initiale, tant en termes d'efficacité que d'efficience de l'offre
5. Le **timing du processus de planification de l'offre n'est pas optimal selon certains directeurs**, ne laissant qu'un **temps restreint (2 mois d'été) aux écoles pour organiser** une OBG, une fois l'approbation reçue (difficulté d'attirer assez d'élèves en si peu de temps)
6. Il existerait une **possibilité d'accélérer l'ouverture d'options** en **parallélisant le travail de définition et de planification**, faisant ainsi gagner jusqu'à une année scolaire pour l'ouverture de nouvelle options dans les métiers en demande ou émergents

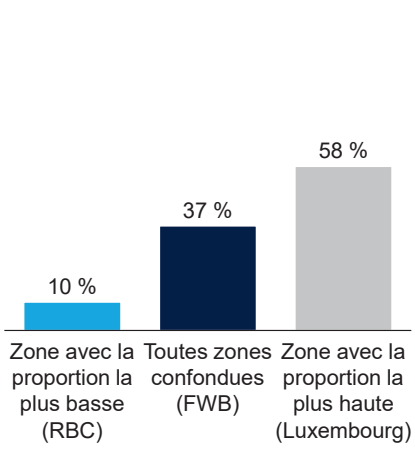
A. Etat des lieux – 1. Opportunité potentielle de systématiser les partenariats entre CEFA et établissements d'enseignement qualifiant afin de donner à tous les mêmes chances d'orientation vers le CEFA

La réforme du pilotage de l'offre de l'enseignement qualifiant est un des chantiers du Pacte pour un Enseignement d'Excellence. L'analyse présentée sur cette page concerne uniquement la situation actuelle. Les projets de réformes sont actuellement en préparation.

Proportion d'élèves inscrits dans le secondaire qualifiant de plein exercice qui sont inscrits en CEFA l'année suivante, (2019-2020, 2020-2021), %



% d'élèves du qualifiant au sein d'un établissement avec partenariat CEFA en 2020-2021, %



Implications

Alors que les élèves inscrits dans un établissement avec **partenariat CEFA s'orientent 3x plus vers le CEFA**, **seuls 37% des élèves** du qualifiant en FWB sont dans de ce type d'établissements (malgré de fortes variations entre zones)

Certains acteurs s'interrogent dès lors sur l'opportunité de **généraliser** le **partenariat entre établissements d'enseignement qualifiant** et **CEFA**

D'autres s'interrogent sur la **possibilité de convertir certains métiers complètement en alternance ou de rendre certains parcours mixtes obligatoires**

Acronyme: PE: de plein exercice

Source : Base de données Stat Élèves pour l'année scolaire 2019-2020, 2020-2021

A. Etat des lieux – 2. Retours contrastés quant au fait que l'OBG de plein exercice ne soit pas systématiquement disponible pour les OBG organisées en alternance

La réforme du pilotage de l'offre de l'enseignement qualifiant est un des chantiers du Pacte pour un Enseignement d'Excellence. L'analyse présentée sur cette page concerne uniquement la situation actuelle. Les projets de réformes sont actuellement en préparation.

Différents acteurs aimeraient voir systématiquement une option CEFA également disponible en plein exercice, au sein d'un établissement donné…

> Perdre son contrat ça arrive, vouloir faire un programme mixte ça arrive, se rendre compte qu'on est pas fait pour l'alternance, ça arrive … Dans le spécialisé **toute option en alternance doit également être possible en plein exercice, ça permet d'assurer la continuité des parcours**. Pourtant en **TQ et P ce n'est pas le cas et ça devrait l'être**

… néanmoins, le processus actuel ne favorise pas cette systématisation[1]

Toute option ouverte en plein exercice **peut** être ouverte **automatiquement** en **CEFA…**

… mais toute **option ouverte en CEFA** doit faire **l'objet d'une demande de programmation** pour être ouverte en **plein exercice**

A titre d'exemple, dans l'enseignement spécialisé, toute OBG existant en CEFA doit avoir été ouverte en plein exercice

De plus, **les normes de création / maintien sont plus favorables** lorsque l'option n'est ouverte qu'en alternance

1. Toute OBG doit exister en PE pour être ouverte en CEFA
Acronymes: OBG: Option de base groupée, PE: Plein exercice
Source: Entretiens et focus groupes réalisés entre avril et septembre 2022

A. Etat des lieux – 3. Le processus de planification de l'offre en place n'est pas adapté pour assurer une offre efficiente et répondant aux besoins sociétaux en talents

La réforme du pilotage de l'offre de l'enseignement qualifiant est un des chantiers du Pacte pour un Enseignement d'Excellence. L'analyse présentée sur cette page concerne uniquement la situation actuelle. Les projets de réformes sont actuellement en préparation.

Principaux constats

Voir section précédente de ce chapitre sur les analyses chiffrées

Pas de tendance à l'ouverture de plus d'options dans les **métiers en pénurie ainsi que dans les métiers techniques**

Existence de nombreux « doublons » (offres similaires avec peu d'élèves) à quelques km de distance

Nombreuses occurrences d'options accueillant peu d'élèves (moins de 5 ou moins de 10) sans tendance dans les données à l'amélioration de cette situation au cours du temps

Ces constats s'expliquent par 6 causes majeures

A. Manque de véritable pilotage systémique de l'offre

- Pilotage de l'offre majoritairement entre **les mains des établissements**, avec une coordination limitée au niveau local
- Capacité limitée (et sous-utilisée) de **pilotage de l'offre par le pouvoir régulateur**
- **Existence d'initiatives visant à améliorer le pilotage systémique** (p.ex. les OBG **R** ou **R²**, incitants IPIEQ, etc.), mais peu contraignantes et/ou effectives

B. Manque d'analyses et de recommandations formelles quantifiées des besoins[1]

- **Pas / peu de recommandations / directives quantitatives** concernant la planification **(i.e. combien d'options ouvrir, combien de places, dans quelle géographie)**

C. Manque d'expertise des « planificateurs » et biais dans la planification

- **Prise de décision laissée majoritairement aux directeurs,** ayant parfois une connaissance / une vue limitées sur les besoins en formation
- Facteur de la **gestion de ressources humaines enseignantes (préservation des personnes en poste)** pesant parfois **davantage dans les décisions** d'ouverture / fermeture que le besoin sous-jacent de formation

D. Implication limitée des partenaires sociaux

- **Implication limitée des employeurs et des secteurs dans la planification de l'offre** (uniquement dans les IBEFE où il n'y a pas de pouvoir d'injonction et où les employeurs sont souvent peu actifs)

E. (Dés)incitants et obstacles à l'innovation et au changement

- **Règles de financement des infrastructures et difficultés d'organisation** réduisant l'attractivité de l'ouverture d'options dans des métiers techniques nécessitant **un matériel plus coûteux, des enseignants spécifiques** et/ou pour lesquelles il est **difficile d'attirer des élèves**

F. Prééminence de la demande des élèves / parents

- **Offre de formation répondant à la demande des élèves / familles** davantage qu'aux besoins / possibilités d'insertion sur le marché du travail

1. Exception faite de certaines OBG expérimentales ou avec quota 2. Deux options sœurs sont des options fort proches (p.ex. certaines options au 3ème degré ayant un 2ème degré en commun)

A. Etat des lieux – 3.B. En termes d'analyses, le cadastre de l'enseignement qualifiant (OQMT) est une avancée prometteuse pour l'amélioration de la programmation des OBG dans le qualifiant

La réforme du pilotage de l'offre de l'enseignement qualifiant est un des chantiers du Pacte pour un Enseignement d'Excellence. L'analyse présentée sur cette page concerne uniquement la situation actuelle. Les projets de réformes sont actuellement en préparation.

Contexte

L'OQMT publie chaque année un **« Cadastre de l'enseignement qualifiant »**[1] reprenant des **données objectives** sur l'enseignement qualifiant

L'OQMT et ses analyses n'ont **pas de pouvoir contraignant**

Éléments repris dans le rapport

Des **données factuelles**

Un **format ergonomique**, structuré et moderne

Des analyses et exemples **anonymisés**[2]

Opportunités d'amélioration

Développement de la mise en perspective des données et de recommandations concrètes, et donner la responsabilité de leur implémentation aux différents acteurs :

- Comparaison permettant de déterminer « l'état de santé » des OBG ouvertes (p.ex. est-ce que la fréquentation moyenne est satisfaisante ou non ?)
- Recommandations aux instances de pilotage et établissements, avec un potentiel suivi de celles-ci

Systématisation de la mise en contexte des données et analyses, telles que :

- Données sur l'offre au-delà de l'offre de l'enseignement (p.ex. il existe une même option IFAPME à 2km)
- Données liées aux perspectives d'évolution du métier (p.ex. métier en pénurie, offres d'emploi, mise à l'emploi des alumni)
- Données de contexte particulières à l'ouverture de certaines OBG, telles que :
  - Historique de la région (p.ex. armurerie près de Herstal)
  - Volonté de spécialisation du centre
  - Seule possibilité de se former à certains métiers

Cadastre permettant, à terme :

- Une **prise de décision mieux informée**
- Une **amélioration de la régulation** de l'écosystème

Cependant, à lui seul, ce cadastre **n'adresse pas à ce stade la plupart des faiblesses** du processus de la planification de l'enseignement qualifiant mentionnées dans le reste de la section

1. Présente chaque année une sélection d'options qui est mise en lumière 2. L'administration a fait le choix d'anonymiser les institutions auxquelles elle fait référence, étant donné le caractère public des données
Source: OQMT

A. Etat des lieux – 3.E. Désincitants et obstacles à l'innovation et au changement

Mécanismes de financement	**Risque et difficulté d'investir dans du matériel spécifique** à une nouvelle OBG : ▪ Financement **ne couvrant pas systématiquement 100%** des investissements nécessaires à l'ouverture d'une OBG ▪ Nécessité d'une **avance sur fonds propres malgré les finances parfois contraintes des établissements** – impliquant un risque car **le montant du remboursement disponible n'est pas toujours connu** à l'avance (p.ex. candidature pour le « Fonds d'équipement » uniquement ouverte à partir du 1er octobre de l'année scolaire, risque de non-ouverture de l'OBG et donc de non-remboursement) **Budget NTPP et de fonctionnement non-adapté durant la première année d'ouverture** de l'OBG (car calculé sur la population en janvier de l'année précédente[1])
Gestion des locaux et du matériel	**Volonté de maximiser l'utilisation du matériel disponible** et **d'éviter le matériel « non-réutilisable »** pour d'autres OBG et donc « perdu » en cas de fermeture de l'OBG[2] **Impossibilité pour certains établissements de dégager de l'espace** pour l'organisation d'OBG parfois volumineuses en matériel (p.ex. ébénisterie) ou pour accommoder les nouveaux élèves
Processus de création d'OBG	**Court délai entre validation / approbation de la création et la rentrée scolaire,** compliquant l'organisation de l'OBG (p.ex. un risque dans la commande de matériel prenant parfois > 3 mois avant livraison)
Gestion des RH au sein d'un établissement	Difficulté à **trouver et attirer des enseignants** pour les nouvelles OBG requérant des nouveaux Profils au sein de l'établissement et volonté de **garantir des temps pleins aux enseignants déjà présents** au sein l'établissement
Attraction des élèves	**Difficulté d'attirer des élèves** dans certains secteurs en pénurie ou innovants (Voir *Partie VII. Chapitre 1a.* **« Apprenants »**), entraînant une crainte de non-respect des normes de création

… générant des difficultés/ une réticence à la création d'OBG, en particulier concernant les OBG :

- **Demandeuses en investissement de matériel / équipement et en espace**
- **N'attirant pas spontanément les élèves**
- **Marquées par une pénurie d'enseignants**
- Pour lesquelles **ni les enseignants, ni le matériel ne peuvent être partagés** avec les OBG existantes

… soit bien souvent les OBG dans les métiers techniques en pénurie (vs. OBG de services avec peu de matériel et pourvoyeuses d'élèves)

Ceci peut être atténué via le développement d'une offre cohérente et relativement spécialisée dans les établissements

1. En cas d'une variation du nombre d'élèves de plus de 10% entre janvier n et septembre n+1, une exception peut être levée
2. Notamment car il est complexe / impossible de mutualiser les équipements avec d'autres établissements ou centres de formation
Source: Entretiens et focus groupes réalisés entre avril et septembre 2022

A. Etat des lieux – 4. Les critères de maintien d'OBG semblent aujourd'hui avoir un impact limité au regard de leur raison d'être initiale, tant en termes d'efficacité que d'efficience de l'offre

La réforme du pilotage de l'offre de l'enseignement qualifiant est un des chantiers du Pacte pour un Enseignement d'Excellence. L'analyse présentée sur cette page concerne uniquement la situation actuelle. Les projets de réformes sont actuellement en préparation.

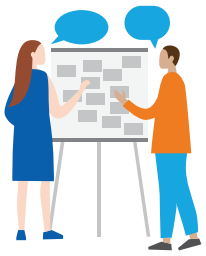
Plusieurs acteurs ont témoigné de l'impact limité des mécanismes régulatoires dans l'organisation des OBG, malgré les règles de maintien

> La fermeture d'option c'est **assez rare au final**

> On peut **quasiment déroger pour tout**. La dérogation est **automatique la première fois**, elle est **quasiment automatique la deuxième fois**, et ce n'est qu'à partir de la **troisième fois** qu'**on commence à regarder** de quoi il en retourne

> On ferme trop peu d'options car il y a **tellement de dérogations possibles**

> L'offre n'évolue pas avec la réalité du terrain, car les **délais de réactivité pour ouvrir ou fermer une OBG sont beaucoup trop longs**



A titre d'exemple, **~250 dérogations ont été octroyées en 2019-2020 (options de transition et qualifiant confondues)[1]**

~220 dérogations « automatiques », car, p.ex.,

- Première / seconde dérogation
- Respect de la norme option, mais pas de la norme degré (et unique option dans le degré)
- Options menant à l'emploi ou faisant partie des plans de redéploiement zonaux (IBEFE)

~30 dérogations « non-automatiques », nécessitant l'avis du Conseil Général

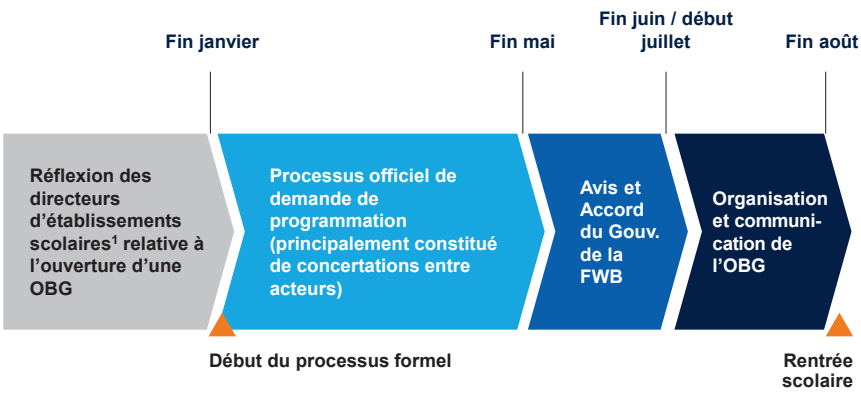
1. A titre d'ordre de grandeur, il existe >5k d'occurences d'OBG organisées en FWB

Source: Entretiens et focus groupes réalisés entre avril et septembre 2022 | Données de l'AGE

A. Etat des lieux – 5. Le timing du processus de planification de l'offre n'est pas optimal selon certains directeurs, ne laissant qu'un temps restreint (2 mois d'été) aux écoles pour organiser une OBG, une fois l'approbation reçue

La réforme du pilotage de l'offre de l'enseignement qualifiant est un des chantiers du Pacte pour un Enseignement d'Excellence. L'analyse présentée sur cette page concerne uniquement la situation actuelle. Les projets de réformes sont actuellement en préparation.

Visualisation « haut niveau » du timing du processus de planification



1. Accompagnement des réseaux en fonction de leur processus internes

Acronymes: COZO: conseil de zone, COCON: Comité de concertation, CGES: Conseil général de l'enseignement secondaire

Source : Entretiens et focus groupes réalisés entre avril et septembre 2022

Observations

Le processus de planification **ne laisse que deux mois aux écoles** afin de :

- Mettre en place les détails pratiques de l'organisation de l'OBG
- Organiser une campagne de communication visant les futurs inscrits

Ces deux mois sont en **période de vacances scolaires, une période creuse**

Solutions suggérées par certains acteurs – pour potentielle investigation

Certains acteurs s'interrogent sur la possibilité de :

- **Décaler le processus de 6 mois** afin de capitaliser sur un moment plus propice dans l'année
- **Raccourcir le « processus officiel de demande de programmation »**, principalement constitué de concertation entre acteurs – avec une balance à trouver entre la nécessité d'efficience du processus et la nécessité de développement d'une offre coordonnée / efficiente

A. Etat des lieux – 6. Il existerait une possibilité d'accélérer l'ouverture d'options en parallélisant le travail de définition et de planification, faisant ainsi gagner jusqu'à une année scolaire pour l'ouverture de nouvelle options dans les métiers en demande ou émergents

La réforme du pilotage de l'offre de l'enseignement qualifiant est un des chantiers du Pacte pour un Enseignement d'Excellence. L'analyse présentée sur cette page concerne uniquement la situation actuelle. Les projets de réformes sont actuellement en préparation.

Contexte

La création de toute nouvelle OBG dans l'**enseignement** suit un **processus séquentiel**

Il faut (**1**) **définir l'option (voir section précédente sur le « long » processus pour ce faire)**, avant de (**2**) pouvoir **programmer l'offre** au sein d'un établissement spécifique

Chez les **opérateurs de formations** ces **deux étapes se produisent en parallèle, permettant** d'**augmenter la rapidité** de mise en place de nouvelles offres de formation

Certains acteurs s'interrogent sur l'opportunité d'appliquer une **méthode de travail similaire dans l'enseignement**

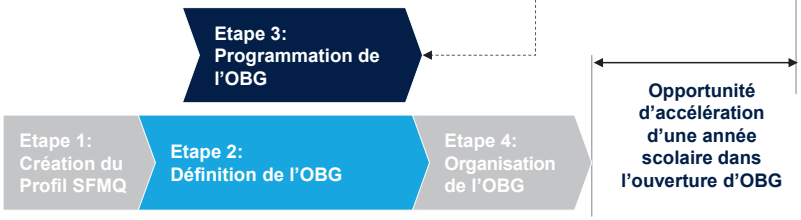
> *Le fait de pouvoir **lancer la programmation en parallèle** avec la création du référentiel nous ferait facilement gagner une année scolaire*

Source: Entretiens et focus groupes réalisés entre avril et septembre 2022

Illustration

Processus actuel

Potentielle révision du processus



Cette modification impliquerait de conseiller aux écoles de mettre en place des options qui n'ont pas encore été officiellement approuvées – à investiguer

Messages clés : Planification de l'offre

A **Planification de l'offre de formation dans l'enseignement**

- Le processus suit 3 étapes principales :
  - La demande d'ouverture d'OBG est **initiée par les directeurs** (agissant pour le compte du PO)
  - La demande fait l'objet **« d'une étape de concertation »,** où elle reçoit un avis favorable / défavorable par différentes instances (COZO, COCON, CGES) en fonction de **sa cohérence / pertinence dans la zone / l'établissement et de sa validité,** notamment au regard du **moratoire sur l'ouverture d'options du qualifiant** pour des options hors des « thématiques communes » des IBEFE[1], souffrant plusieurs dérogations. Une réponse officielle est **reçue au plus tard fin juin / début juillet**, avec une réponse officieuse fin mai, de l'année scolaire précédant la première ouverture
  - L'ouverture de l'OBG est confirmée si elle respecte **certaines normes de création**, càd. si elle réunit un nombre d'élèves suffisant par rapport à un seuil défini par décret – critères appliqués au 1er octobre de l'année scolaire de la première ouverture
- Une fois ouvertes, les OBG doivent également **respecter des normes de maintien chaque année**, càd. réunir un nombre d'élèves suffisant par rapport à un seuil défini par décret. Ces normes souffrent cependant multiples dérogations, dont certaines automatiquement accordées, et sont appliquées d'une manière limitant le nombre de fermetures. **~250 à 400 dérogations** sont accordées chaque année et **~10-15 options ont été fermées en 2022-2023**
- Le processus de planification décrit **présente plusieurs aspects positifs**, notamment l'existence d'un processus formel impliquant le pouvoir régulatoire et une concertation entre acteurs, les normes de création / maintien régulant l'offre – avec la réserve émise ci-dessus –, l'implication croissante des secteurs professionnels et le développement graduel d'une « visibilité factuelle » sur l'offre existante et les demandes de création (p.ex. via un rapport publié par l'OQMT, via un programme centralisant les demandes d'ouverture)
- Cependant, 6 éléments clés ont été soulevés par les acteurs, afin de permettre l'amélioration du système :
  1. Opportunité potentielle **de systématiser les partenariats entre CEFA et établissements d'enseignement qualifiant** afin de donner à tous les mêmes chances d'orientation vers le CEFA
  2. Retours contrastés quant au fait que l'OBG de **plein exercice ne soit pas systématiquement disponible pour les OBG organisées en alternance**
  3. **Le processus de planification de l'offre en place n'est pas adapté pour assurer une offre efficiente et** répondant aux besoins sociétaux en talents
  4. Les **critères de maintien d'OBG** semblent aujourd'hui **avoir un impact limité** au regard de leur raison d'être initiale, tant en termes d'efficacité que d'efficience de l'offre
  5. Le **timing du processus de planification de l'offre n'est pas optimal selon certains directeurs**, ne laissant qu'un **temps restreint (2 mois d'été) aux écoles pour organiser** une OBG, une fois l'approbation reçue (difficulté d'attirer assez d'élèves en si peu de temps)
  6. Il existerait une **possibilité d'accélérer l'ouverture d'options** en **parallélisant le travail de définition et de planification**, faisant ainsi gagner jusqu'à une année scolaire pour l'ouverture de nouvelles options dans les métiers en demande ou émergents

B **Définition et planification de l'offre par les opérateurs de formation**

- Les processus de planification et de définition de l'offre de formation professionnelles **sont propres à chaque (type) d'opérateur et, au sein de chaque (type) d'opérateur**, la définition et la planification de l'offre ne sont généralement pas formellement distinguées. Elles sont donc traitées de manière conjointe dans ce document
- **Plusieurs éléments positifs** ressortent concernant les processus en place chez les différents opérateurs, notamment leur capacité à se **mettre à l'écoute du marché du travail** (plus grande que dans l'enseignement), sa **dynamicité facilitant l'adaptation de l'offre** et sa capacité à **développer progressivement une coordination entre opérateurs**
- Il est à noter que le **défi principal de la formation professionnelle demeure la pénurie d'apprenants**. Cependant, certains **points d'amélioration du processus de planification et de définition** de l'offre de formation professionnelle ont été relevés par les différents acteurs :
  - **Pilotage systémique limité de l'offre** de formation professionnelle :
    - **Prise de décision réalisée au niveau de chaque opérateur**, en ce qui concerne la définition et la planification
    - **Absence d'une instance de « régie de la formation »**
    - **Disponibilité limitée de données intégrées** concernant l'offre de formation professionnelle (p.ex.: non-exhaustivité de Formaform, comparabilité imparfaite des offres)
  - **Capacité insuffisante à répondre de manière agile et collective** à des besoins de formation « à l'échelle », p.ex. pour le développement accéléré de secteurs prioritaires ou pour la satisfaction de besoins structurels d'un secteur existant / émergent :
    - Cependant, **Wallonie Compétences d'Avenir constitue un premier développement** de cette capacité, mais reste à l'état embryonnaire et son impact dépend de la bonne volonté des opérateurs
  - **Hétérogénéité dans la qualité des processus** de définition et planification de l'offre de formation professionnelle entre opérateurs, et parfois au sein même des opérateurs (p.ex., entre centres, entre zones)
  - **Prise en compte variable des intérêts et opinions des différents secteurs professionnels**, due à la variabilité d'intégration au processus et de capacité de contribution des différents secteurs
  - **Une adaptation parfois jugée encore trop lente des contenus et de l'offre de formations existantes**

B. Transparence sur l'existant – Chaque opérateur de formation professionnelle a son processus propre de définition et de planification de l'offre, dans lequel ces deux activités sont fréquemment entrecroisées

ANALYSE RÉALISÉE SUR BASE D'ENTRETIEN AVEC LES OPERATEURS ; LES PROCESSUS DE L'IFAPME, DE L'EFP-SFPME ET DU FOREM ONT ÉTÉ PRIS EN EXEMPLES POUR UNE ANALYSE PLUS SPÉCIFIQUE DU PROCESSUS DE DÉFINITION / PLANIFICATION. LES AUTRES OPÉRATEURS N'ONT PAS ÉTÉ ANALYSÉS AU MÊME NIVEAU DE DÉTAIL.

Les processus de planification et de définition de l'offre de formation professionnelles sont propres à chaque (type) d'opérateur

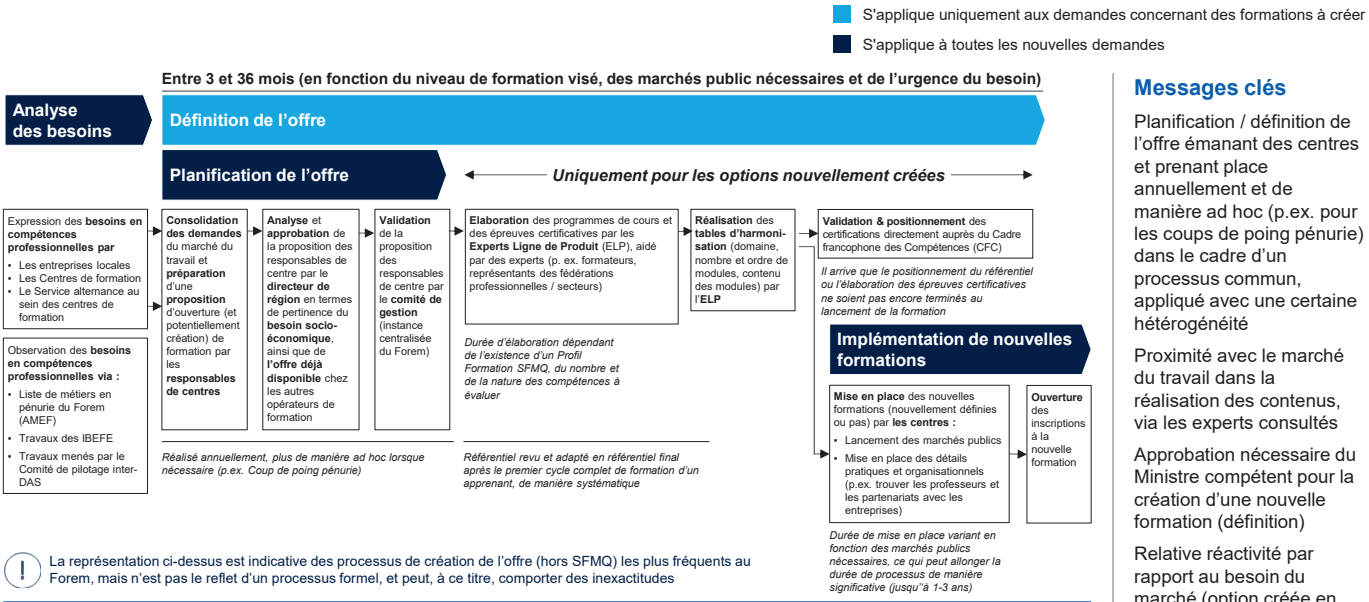
Chaque acteur définit et planifie son offre de formations **selon un processus qui lui est propre**, à **l'exception des formations pour lesquelles un Profil SFMQ existe**, pour lesquelles les bases du référentiel sont déterminées de manière centralisée

Au sein de chaque (type) d'opérateur, la définition et la planification de l'offre ne sont généralement pas formellement distinguées

A l'inverse de ce qui se passe dans l'enseignement, la définition de l'offre (p.ex. création de nouvelles formations) **est souvent intégrée dans le même processus que la planification de l'offre (planification d'une occurrence de formation)**

→ Les processus de définition et de planification de l'offre sont **donc traités de manière conjointe dans cette section**

B. Exemple (1/2) – Processus de définition et de planification de l'offre du Forem



Les étapes de **définition et de planification** de l'offre sont simultanées car les demandes de définition de l'offre (càd demandes de création de formations) se font au cours de la planification de l'offre, sur base des demandes du marché du travail

Messages clés

Planification / définition de l'offre émanant des centres et prenant place annuellement et de manière ad hoc (p.ex. pour les coups de poing pénurie) dans le cadre d'un processus commun, appliqué avec une certaine hétérogénéité

Proximité avec le marché du travail dans la réalisation des contenus, via les experts consultés

Approbation nécessaire du Ministre compétent pour la création d'une nouvelle formation (définition)

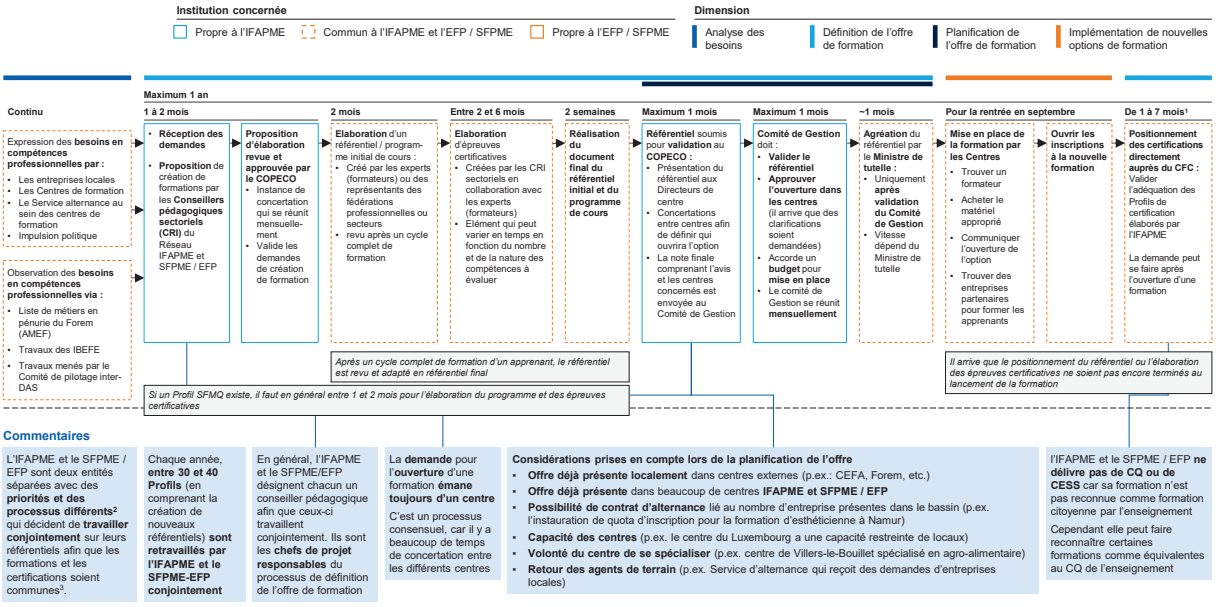
Relative réactivité par rapport au besoin du marché (option créée en potentiellement 6 mois mais jusqu'à 3 ans)

Acronyme: ELP: Expert ligne de produit, CFC: Cadre francophone des compétences, SFMQ: Service francophone des métiers et qualifications

Sources: Entretiens avec le Forem

B. Exemple (2/2) – Processus de définition et planification de l'offre de l'IFAPME et de l'EFP / SFPME

Les processus sont en théorie propres à chaque opérateur mais, dans les faits, le SFPME et l'IFAPME se sont coordonnés pour avoir un processus largement commun



Commentaires

L'IFAPME et le SFPME / EFP sont deux entités séparées avec des **priorités et des processus différents[2]** qui décident de **travailler conjointement** sur leurs référentiels afin que les formations et les certifications soient communes[3].

Chaque année, **entre 30 et 40 Profils** (en comprenant la création de nouveaux référentiels) **sont retravaillés par l'IFAPME et le SFPME-EFP conjointement**

En général, l'IFAPME et le SFPME/EFP désignent chacun un conseiller pédagogique afin que ceux-ci travaillent conjointement. Ils sont les **chefs de projet responsables** du processus de définition de l'offre de formation

La **demande** pour l'**ouverture** d'une formation **émane toujours d'un centre**

C'est un processus consensuel, car il y a beaucoup de temps de concertation entre les différents centres

Considérations prises en compte lors de la planification de l'offre

- **Offre déjà présente localement** dans centres externes (p.ex.: CEFA, Forem, etc.)
- **Offre déjà présente** dans beaucoup de centres **IFAPME et SFPME / EFP**
- **Possibilité de contrat d'alternance** lié au nombre d'entreprise présentes dans le bassin (p.ex. l'instauration de quota d'inscription pour la formation d'esthéticienne à Namur)
- **Capacité des centres** (p.ex. le centre du Luxembourg a une capacité restreinte de locaux)
- **Volonté du centre de se spécialiser** (p.ex. centre de Villers-le-Bouillet spécialisé en agro-alimentaire)
- **Retour des agents de terrain** (p.ex. Service d'alternance qui reçoit des demandes d'entreprises locales)

l'IFAPME et le SFPME / EFP **ne délivre pas de CQ ou de CESS** car sa formation n'est pas reconnue comme formation citoyenne par l'enseignement

Cependant elle peut faire reconnaître certaines formations comme équivalentes au CQ de l'enseignement

1. Le CFC doit demander un avis au SFMQ et à l'Ares. En fonction de s'il existe un Profil SFMQ ou non, le processus peut durer plus longtemps car le SFMQ devra faire placer le métier dans une grappe métier par le ChaM
2. Des subventions et des Ministres de tutelles différents 3. Exception faite de quelques anciens référentiels concernant des métiers artistiques (entre autre antiquaire et ébéniste)

Acronymes: CRI: Conseille du Réseau IFAPME |
Sources: Entretiens avec l'IFAPME et le SFPME/EFP

Messages clés

Planification / définition de l'offre émanant des centres, via un processus que les directeurs peuvent initier chaque mois (i.e. réunion de concertations tous les mois), appliqué de manière efficace

Proximité avec le marché du travail dans la réalisation des contenus, via les experts consultés

Approbation nécessaire du Ministre compétent pour la création d'une nouvelle formation (définition)

Réactivité par rapport au besoin du marché (option créée en moins d'1 an)

B. Etat des lieux – Le processus de définition et de planification de l'offre chez les opérateurs de formation présente plusieurs éléments positifs

Eléments positifs dans le processus de définition et de planification de l'offre chez les opérateurs de formation

Capacité plus importante à se mettre à l'écoute des besoins du marché du travail et des employeurs que dans l'enseignement

Secteurs / employeurs **impliqués dans les organes de gestion** d'une partie importante des opérateurs, créant un canal **plus direct de prise en compte des besoins**

Certaine proactivité des opérateurs dans **l'écoute des besoins marché** du travail et des employeurs

Dynamicité du processus de définition et de planification de l'offre, facilitant l'adaptation de l'offre de formation

Un processus de définition / **planification globalement plus court que dans l'enseignement** (jusqu'à moins d'un an, p.ex., à l'IFAPME, EFP/SFPME)

Existence de **procédure d'urgence plus rapide** en cas de demande (p.ex. coup de poings pénurie)

Coordination croissante entre opérateurs

Même si l'offre reste principalement déterminée de manière autonome par les opérateurs, retours de terrain indiquant que les opérateurs sont de **plus en plus attentifs à prendre en compte l'offre d'autres opérateurs** dans leur propre processus de planification / coordination

RAPPEL - Pénurie d'apprenants comme défi principal

Davantage que les processus investigués dans cette section, le **défi principal du système** de formation professionnelle est **d'attirer et de conserver les apprenants** dans les formations **porteuses d'emploi** et dans des parcours de formation suffisamment prolongés que pour permettre **une véritable élévation des qualifications**

Voir *Partie VII. Chapitre 1a.* **« Apprenants »**

Source : Entretiens et focus groupes réalisés entre avril et septembre 2022

B. Etat des lieux – 4 opportunités d'amélioration ressortent de l'état des lieux concernant la planification de l'offre de formation professionnelle

Sauf mention explicite, les constats reproduits dans cette section se focalisent majoritairement sur la Wallonie, la Région bruxelloise n'ayant pas fait l'objet d'une investigation spécifique

1. **Pilotage systémique limité de l'offre** de formation professionnelle[1] :
   - **Prise de décision réalisée au niveau de chaque opérateur,** en ce qui concerne la définition et la planification
   - **Création d'une instance de « régie de la formation » actuellement inachevée**
   - **Disponibilité limitée de données intégrées** concernant l'offre de formation professionnelle (p.ex.: non-exhaustivité de Formaform, comparabilité imparfaites des offres)
2. **Capacité insuffisante à répondre de manière agile et collective** à des besoins de formation **« à l'échelle »**, p.ex. pour le développement accéléré de secteurs prioritaires ou pour la satisfaction de besoins structurels d'un secteur existant/ émergent
   - **Cependant, Wallonie Compétences d'Avenir constitue un premier développement** de cette capacité, mais reste à l'état embryonnaire et son impact, dépendant de la bonne volonté des opérateurs
3. **Hétérogénéité dans la qualité des processus** de définition et planification de l'offre de formation professionnelle entre opérateurs, et parfois au sein même des opérateurs (p.ex. entre centres, entre zones)
4. **Prise en compte variable des intérêts et opinions des différents secteurs professionnels**, due à la variabilité d'intégration au processus et de capacité de contribution des différents secteurs
5. **Une adaptation parfois jugée encore trop lente des contenus et de l'offre de formations existantes**

En **Région bruxelloise**, Bruxelles Formation dispose d'un **mandat de régie plus étendu**, réduisant significativement les faiblesses ci-contre

Cependant, le mandat de « régie » **n'inclut actuellement pas l'alternance** (EFP / SFPME)

Des **projets de réforme** sont cependant en cours

1. Bien qu'il n'y ait que peu de données disponibles permettant une analyse comparative de l'offre, une première analyse des données de Formapass ne pointe pas vers une duplication importante de l'offre de formation dans les différentes zones (voir section relative aux analyses chiffrées). Tirer des conclusions formelles sur ce point nécessiterait cependant une analyse plus approfondie sur base de données de meilleure qualité

Source : Entretiens et focus groupes réalisés entre avril et septembre 2022

B. Etat des lieux – 1. Pilotage systémique limité de l'offre de formation professionnelle ne permettant pas une pleine efficience du système

Sauf mention explicite, les constats reproduits dans cette section se focalisent majoritairement sur la Wallonie, la Région bruxelloise n'ayant pas fait l'objet d'une investigation spécifique

Des progrès récents ou en cours en terme de pilotage systémiques de l'offre

Progrès récents dans le nombre et la qualité des analyses de besoins par divers acteurs – section 1.2. **« Analyse des besoins »**

Prise en compte croissante de l'**offre existante** des autres opérateurs de formation lors de la création de nouvelle formation

Collaboration grandissante entre opérateurs de formations sur les contenus de formation (SFMQ)

L'ensemble de ces considérations à analyser en lien avec le constat relatif à la concurrence des périmètres - Voir *Partie VII. Chapitre 3a.* **« Régulation et pilotage systémique »**

… mais la définition et la planification de l'offre de formation professionnelle demeure **une des faiblesses principales du système actuel…**

Prise de décision réalisée au niveau de chaque opérateur avec une coordination limitée au niveau local ou régional

Manque d'une instance exerçant la fonction de « régie »

Absence de données intégrées et de visibilité sur l'offre disponible (FormaPass n'est pas exhaustif) rendant la **comparabilité des offres toujours imparfaite**

> *Au final, chacun fait encore son offre dans son coin sans avoir de vision d'ensemble sur les besoins de la région ou de la zone*

> *Il n'y a pas de véritable régie de l'offre de formation en Wallonie*

> *A Bruxelles, ils ont **rassemblé** toute l'**offre de formation** dans un catalogue pour avoir une **vue d'ensemble**. Ce serait pratique d'avoir ça en Wallonie aussi*

… **menant à certaines conséquences** qui se répercutent sur l'ensemble du système

Retour des acteurs sur **une efficience limitée de l'offre de formation** (p.ex. **formations similaires sur un même territoire**), alimentée par une **concurrence pour les apprenants**[1]

Retour des acteurs sur des **manquements potentiels** dans l'offre de formation professionnelle au regard des **besoins en talents sociétaux,** par territoire

Les limitation des données factuelles et analyses réalisées ne permet pas d'(in)valider ces hypothèses et de piloter l'écosystème sur base d'information factuelles et fiables – voir section 1.2. **« Analyse des besoins »** et page suivante

> *[La formation X] est organisée trois fois par trois opérateurs différents dans la même ville*

> *Vu la difficulté à trouver des apprenants, tout le monde essaie d'étendre son offre de formation en empiétant sur l'offre du voisin*

> *On n'a **pas de sections pour les métiers du futur** par exemple l'énergie solaire, éolienne et tout ça.*

1. Notamment dû au chevauchement de certains périmètres et missions entre opérateurs

Source : Entretiens et focus groupes réalisés entre avril et septembre 2022

B. Etat des lieux – 2. Les retours des acteurs indiquent une capacité insuffisante à répondre de manière agile et collective à des besoins de formation « à l'échelle », malgré la mise en place de Wallonie Compétences d'Avenir

Les constats reproduits dans cette section se focalisent majoritairement sur la Wallonie. La formation professionnelle en Région bruxelloise présente une situation plus nuancée

Retours des acteurs sur la capacité insuffisante du système à répondre de manière agile et collective à des besoins de formation « à l'échelle »

« On avait besoin de 800 apprenants, on a fait la demande et [l'opérateur] est revenu vers nous avec 12 places en formation. C'est un tout petit début par rapport aux besoins »

Wallonie Compétence d'Avenirs (WCA) a été mis en place afin de **développer la coopération entre les opérateurs** dans leur réponse aux besoins compétences et à leur évolution

Malgré ces premiers succès, les acteurs indiquent que, dans son cadre actuel, WCA n'est pas équipé pour répondre à l'échelle aux besoins et coordonner l'offre

Description

Dispositif **rassemblant les différents opérateurs** (« plateforme multi-partenariale ») visant notamment à :

- **Centraliser les demandes en compétences du secteur privé** non satisfaites par l'offre actuelle, et **coordonner la réponse** des opérateurs
- **Anticiper les besoins en compétences** à court, moyen et long termes, et **mobiliser les opérateurs** en ce sens
- **Réussir les défis de la digitalisation et la transition environnementale**, et faire émerger de nouvelles filières de formation, pourvoyeuses d'emploi
- Optimiser les **liens entre opérateurs tiers** et dynamiser le **triangle de l'apprentissage** Centres de form. – Apprenants – Entreprises

Impact (à date) - exemples

Développement de l'offre de formation en « Installation de la fibre d'optique » permettant l'accueil d'un grand nombre d'apprentis, en coordonnant le Forem, IFAPME Mons et Centre de Compétences

Augmentation du nombre d'apprenants dans la formation en « Opérateur en bioformation » grâce à la division du cursus en plusieurs formations de niveau graduel, via une concertation entre les opérateurs actifs aux différentes étapes de la formation

> WCA reste petit et ciblé. On y parle de projets spécifiques à haute visibilité mais peu de retombées

> Ils se sont jusqu'à présent concentrés sur des projets soutenus politiquement

> Pour l'instant tous les opérateurs jouent le jeu, mais WCA n'a aucun levier contraignant ce qui serait nécessaire pour amener à une offre plus efficace

Acronyme : WCA : Wallonie Compétences d'Avenir

Source: Entretiens et focus groupes réalisés entre avril et septembre 2022

B. Etat des lieux – 3. Hétérogénéité dans la qualité des processus de définition et planification de l'offre entre opérateurs, et parfois au sein même de certains opérateurs

Il semble exister une hétérogénéité importante dans la qualité et l'application des processus de définition et planification de l'offre

Chaque opérateur a son propre processus pour définir et planifier l'offre de formation professionnelle, cependant :

- ✓ Certains opérateurs ont développé un **processus structuré et systématique**
- ✗ Chez d'autres, la méthode est **moins formalisée et/ou rigoureuse**
- ✗ **De manière générale, peu d'opérateurs semblent baser la définition / planification de l'offre sur base d'une « analyse de marché » rigoureuse** (quantification rigoureuse et validation du besoin, « business case »)

> *Chaque opérateur a sa méthode de travail… et certains sont nettement plus avancés que d'autres*

> *Au final notre processus reste très artisanal : il arrive qu'on ouvre une formation et on se rend compte que la demande n'était en fait pas là. On éviterait cela avec un processus de meilleure qualité*

Au sein même de certains opérateurs, les retours indiquent une **variation de l'implémentation** ne garantissant pas une qualité similaire de l'application des processus (entre centres, entre régions)

> *Les personnes responsables n'ont pas l'habitude de chercher l'information et utiliser le bon matériel, pourtant tout est disponible. Le processus existe, mais il n'est pas toujours appliqué par tous les centres*

Source: Entretiens et focus groupes réalisés entre avril et septembre 2022

B. Etat des lieux – 4. Prise en compte variable des intérêts et opinions des différents secteurs professionnels, due à la variabilité d'intégration au processus et de capacité de contribution des différents secteurs

Pour rappel, le processus de définition et de planification est considéré comme ayant une **capacité plus importante à se mettre à l'écoute des besoins du marché du travail et des employeurs** que dans l'enseignement

Néanmoins, les intérêts et opinions des secteurs professionnels sont parfois pris en compte de manière variable notamment dû à…

Intégration variable des partenaires sociaux

Les **partenaires sociaux ne sont pas tous impliqués de manière égale** dans le processus de définition et de planification de l'offre par les différentes opérateurs

> *Si vous êtes membres des organes de gestion de [l'opérateur], on prend bien en compte vos besoins ; par contre, c'est plus dur si ce n'est pas le cas*

> *De manière générale, les centres de compétences plus à l'écoute des besoins des employeurs que les centres de formation du Forem*

Une capacité de participation hétérogène des secteurs

Certains partenaires sociaux **sont mieux organisés**, leur permettant de contribuer davantage que leurs pairs également intégrés dans le processus

> *Pour les PME c'est plus dur de dégager du temps; résultat : les besoins des grosses entreprises sont mieux pris en compte*

> *Certains secteurs sont mieux organisés que d'autres et investissent du temps dans les organes de gestion; d'autres pas ou peu*

> *Il y a des secteurs avec qui on collabore régulièrement, d'autres qu'on ne connaît pas*

Source: Entretiens et focus groupes réalisés entre avril et septembre 2022

B. Etats des lieux – 5. Une adaptation parfois jugée encore trop lente des contenus et de l'offre de formation existante

De manière générale, les retours de terrain indiquent un **plus grand dynamisme du processus de définition et de planification des opérateurs de formation professionnelle vs. l'enseignement** en termes de :

- Evolution **du contenu** des formations en fonction de l'évolution du métier
- **L'adaptation de l'offre** de formation aux besoins des employeurs

Cependant, certains acteurs indiquent une marge de progression pour…

1 … faire évoluer le contenu des formations au regard de la réalité du métier

> *Cela fait des années que plus **personne ne fait cela en entreprise**… et pourtant on **continue à l'enseigner** à toutes les personnes qui sortent de formation au sein de l'[Opérateur]*

2 … fermer les formations qui ne sont plus pertinentes et créer les formations de demain

> *Ça n'arrive pas trop souvent, mais parfois on maintient une **formation ouverte** dans un centre pour laquelle il n'y a plus vraiment de demande juste parce qu'on **attend qu'un formateur parte à la retraite***

> *Jusqu'au moment où un **secteur a trouvé comment travailler avec nous**, c'est difficile d'avoir une **vue complète** sur comment on peut **intégrer leurs besoins dans notre catalogue** de formations*

Le point 1 est partiellement **lié à l'absence de mises à jour régulières des Profils SMFQ, limitant la possibilité** pour les opérateurs de mettre à jour les contenus régulièrement

> *Le SFMQ est une bonne chose, mais quand le Profil n'est plus à jour, il devient un élément d'une **rigidité contraignante***

Contenu de ce chapitre

1 : Offre de formation

2 : Parcours de formation

2.1 : Structure et définition de l'offre de parcours – spécifique à l'alternance

2.2 : Perméabilité et fluidité de la formation

2.3 : Le développement de parcours pour les publics éloignés de l'emploi et peu qualifiés

Messages clés – Structure et définition de l'offre de parcours (spécifique à l'alternance)

A **Le positionnement structurel de l'alternance dans les parcours d'enseignement qualifiant, obstacle (bloquant ?) à son développement**

- La création des CEHR (ancêtres des CEFA) **correspond à l'extension de l'âge de l'obligation scolaire et positionne la « commande sociale » vis-à-vis de l'alternance comme une filière de dernier recours pour les élèves en âge d'obligation**
- L'enseignement et la formation en alternance se trouvent **toujours structurellement ancrés dans une position de « filière de relégation parmi les filières de relégation »** dans un système caractérisé par :
  - Une hiérarchisation (de droit et de fait) des filières d'enseignement
  - Un mécanisme de gestion de la diversité des publics scolaires par une réorientation en cascade entre filières, et une **semi-perméabilité des parcours, càd. une difficulté à « remonter » la cascade des parcours**
  - L'obligation scolaire jusqu'à 18 ans et **l'absence d'alternative à l'alternance** pour la prise en charge des mineurs pour lesquels l'enseignement à temps plein n'apparaît plus comme une solution viable
  - **L'absence de dispositifs spécifiques d'orientation positive** « à l'échelle » vers l'alternance, et une **difficulté à attirer des apprenants au-delà du public « historique »** de l'alternance
  - Une image négative auprès des jeunes, du reste du système éducatif et d'une partie des employeurs
  - **L'absence d'accès au CESS** pour l'alternance régionale
  - …en conséquence, une concentration des élèves en situation d'échecs successifs au sein de l'alternance
- **Sortir de ce paradigme** nécessitera soit **un changement dans le positionnement structurel de l'alternance** dans les parcours scolaires, soit – si le choix est fait de rester dans le cadre existant – **l'adoption d'un ensemble cohérent de mesures suffisamment fortes** que pour « contrebalancer » les facteurs structurels ci-dessus

B **Opportunité de développer l'alternance dans l'enseignement supérieur ?**

- La Belgique a un **taux d'alternance dans le supérieur parmi les plus bas d'Europe.** Le **cadre décrétal permettant l'organisation de programme d'enseignement** supérieur en alternance existe déjà en FWB, mais **seuls quelques programmes d'alternance** existent à l'heure actuelle et les conditions réglementaires pour l'organisation de tels programmes demeurent limitatives
- **Plusieurs acteurs et la recherche internationale soulignent pourtant la pertinence de la pédagogie** en alternance pour les études supérieures. D'autres pays ont développé l'alternance de manière importante dans le supérieur (plus de 30% des étudiants du supérieur en France et en Suisse), la réforme récente de l'alternance en France ayant par ailleurs avant tout impacté positivement l'alternance à ce niveau (>80% des apprentis ayant désormais un niveau supérieur au bac)
- Outre ses bénéfices propres, le développement de l'alternance dans le supérieur est par ailleurs avancé par certains comme une **opportunité indirecte pour mettre un terme à la perception de l'alternance comme une filière de relégation**

A. Historique de l'enseignement en alternance en résumé

NON EXHAUSTIF

Loi sur la structure de l'alternance
- La structure de la formation en alternance est établie; le patron reçoit une prime pour prendre un apprenti durant 3 ans et l'apprenti reçoit un salaire horaire
- Secrétariat d'apprentissage créé en Wallonie (ancêtre de l'IFPME), plus tard rattaché à la Com. française

Création des CEHR (ancêtre des CEFA)
- Opportunité pour les jeunes de15-18 ans de suivre une scolarité à temps partiel et de se préparer à exercer un métier

Institutionnalisation de l'IFPME
- Création de l'IFPME, comme héritier du secrétariat d'apprentissage comme Organisme d'Intérêt Public (OIP) rattaché à la Communauté française, puis à la Région Wallonne et la COCOF lors des transferts de compétence

Scission de l'IFPME en opérateurs régionaux
- Partition de l'IFPME entre la Région wallonne (IFAPME) et la Région bruxelloise (EFP(ME) et SFPME)

Contrat d'alternance unique
- Remplace le contrat d'apprentissage classes moyennes et la convention d'insertion socioprofessionnelle.
- Uniformise toute une série de droits et obligations des parties

Fin du Moyen-âge — 1906/1907 — 1983 — 1984 — 1991 — 1992/1994 — 1997 — 2003 — 2008/2015 — 2015

Système d'apprentissage
- Un maître-artisan a le droit d'employer et d'initier officiellement les jeunes entre 14 et 22 ans

Loi sur l'obligation scolaire jusqu'à 18 ans

De CEHR à CEFA
- CEHR rebaptisés en CEFA
- L'idée d'horaire réduit faisant place à celle d'alternance : désormais, en plus de la scolarité à temps partiel, un volet de formation en entreprise devient obligatoire à la qualification des jeunes
- Jeunes de 18-25 ans

Reconnaissance des CEFA comme enseignement qualifiant
- Reconnaissance de l'équivalence entre enseignement qualifiant de Plein Exercice et en Alternance
- Intégration complète de l'Alternance dans l'enseignement

Accord de coopération et création de l'OFFA
- Accord de coopération signé en 2008 entre la FWB, la RW et la COCOF afin d'harmoniser l'enseignement et la formation en alternance
- Constitution en organisme d'intérêt public de l'OFFA en 2015, « chargé de piloter la formation en alternance dans l'espace francophone Wallonie-RBC et d'assurer la coordination des opérateurs de formation en alternance »

A **Historiquement l'alternance** était la **formation pour les maîtres-artisans,** supervisé par les autorités municipales et communautaires

B La création des CEHR (ancêtres des CEFA) **correspond à l'extension de l'âge de l'obligation scolaire et positionne la « commande sociale » vis-à-vis de l'alternance comme une filière de dernier recours pour les élèves en âge d'obligation scolaire**

3 éléments de contexte historique expliquant l'émergence **des CEHR, ancêtres des CEFA (qui seront graduellement intégrés dans le système scolaire) :**
- **Augmentation de l'obligation scolaire** jusqu'à 18 ans
- **Un (chômage élevé pour les jeunes** en particulier ceux sans formation, ni qualification reconnue)
- Des **taux importants** de **décrochage et d'échec** dans le qualifiant

L'institutionnalisation des secrétariats d'apprentissage pré-existants a également été **réalisée via la création de l'IFPME**

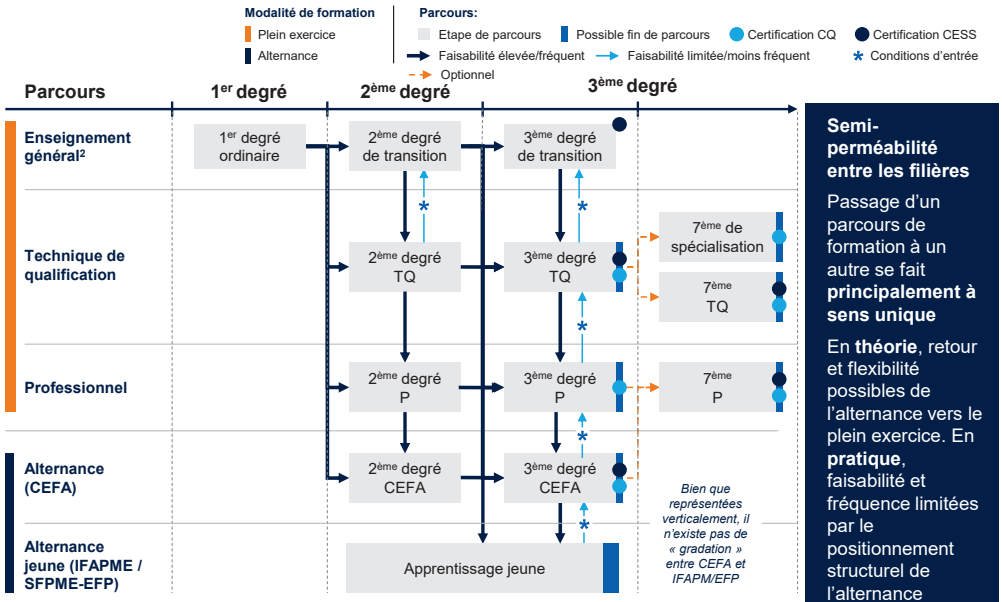
C Les organismes régionaux sont ensuite créés sur base de secrétariats d'apprentissage pré-existants en Wallonie**, avec comme objectif la formation permanente des Classes Moyennes, des Indépendants et des PME**

L'harmonisation de l'alternance en Belgique francophone se met en place également

Acronymes: CEHR: Centres d'Enseignement à Horaire Réduit, CEFA: Centre d'Éducation et de Formation en Alternance, SFPME: le Service Formation PME
Sources: UFAPEC, La méthodologie de l'alternance comme analyseur des spectres de l'enseignement universitaire en FWB | Site des CEFA | Site de l'IFAPME

A. Positionnement structurel de l'alternance – La structuration des parcours actuels (semi-perméabilité) positionne l'alternance comme filière structurelle de « dernier recours »

NON EXHAUSTIF[1]



Semi-perméabilité entre les filières

Passage d'un parcours de formation à un autre se fait **principalement à sens unique**

En **théorie**, retour et flexibilité possibles de l'alternance vers le plein exercice. En **pratique**, faisabilité et fréquence limitées par le positionnement structurel de l'alternance

1. N'inclut pas l'enseignement spécialisé, certaines formations hors cadre de l'enseignement
2. Inclus le Technique de transition

Sources: Entretiens et focus groupes réalisés entre avril et septembre 2022

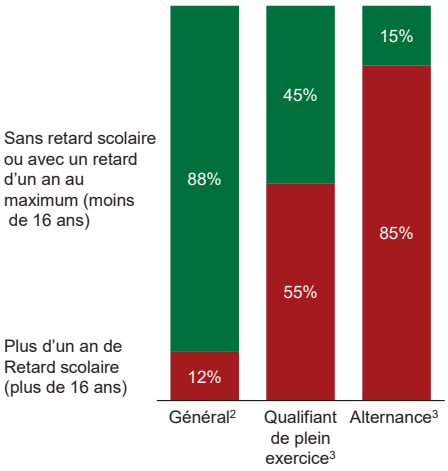
Le modèle d'enseignement secondaire supérieur est déterminé par :
- Une **division rapide entre les filières**
- Une **réorientation en cascade** selon les résultats scolaires
- Une **hiérarchie de droit et de fait** entre filières passant des filières de transition, au qualifiant de plein exercice (TQ puis P) et - « au bas de l'échelle » implicite – l'alternance
- Une **semi-perméabilité des parcours, càd. difficulté à « remonter » la cascade des parcours** présentée ci-contre

L'alternance est structurellement positionnée **comme « filière de dernier recours » pour les élèves au terme d'un parcours de relégation multiple marqué presque systématiquement par un ou plusieurs échecs scolaires**

A. Positionnement structurel de l'alternance – L'alternance est aujourd'hui « ancrée structurellement » dans un statut de filière de relégation en Wallonie et à Bruxelles

Rappel: L'alternance est la « filière de relégation des filières de relégation »

Pourcentage d'élèves en retard de plus d'un an dans le 2ème degré dans l'enseignement général, qualifiant de plein exercice et en alternance[1], %



Le positionnement structurel de l'alternance comme filière de relégation est le résultat d'une combinaison de facteurs

Facteurs	Description	Ce qu'en pensent les acteurs
Structuration des parcours	L'alternance est structurellement positionnée **comme filière de « dernier recours » au terme d'un parcours de relégation multiple**	*L'alternance a été **structurée de manière à accueillir les jeunes n'ayant réussi** dans **aucune des filières de l'enseignement plus général**. C'est une hiérarchie informelle en quelque sorte* *Voir pages précédentes*
Public « historique »	Le public actuel de l'alternance est majoritairement constitué **d'élèves en difficulté scolaire, rendant difficile d'attirer « à la marge » d'autres Profils d'apprenants**	*Même les jeunes qui **aimeraient s'inscrire en alternance de leur plein gré** ne le parfois font pas par peur de se **retrouver avec un public démotivé et « difficile »***
Absence d'alternatives	L'alternance est la **seule « solution à l'échelle » existant actuellement pour la prise en charge des jeunes en obligation scolaire pour lesquels l'enseignement d'exercice n'est plus une solution viable**	*L'alternance **reste l'unique option de prise en charge des élèves** pour qui rien ne fonctionne dans le système scolaire; Il y a bien les SAS mais ce n'est que quelques centaines de place et ce n'est qu'une solution temporaire*
Certification	L'alternance régionale **ne délivre pas de CESS[4] dans toutes ses filières** Voir *Partie VII. Chapitre 2d.* **« Evaluation, validation et certification des acquis »**	*Tant et aussi longtemps que l'alternance régionale ne sera pas en mesure de délivrer le C.E.S.S., il est évident qu'elle **restera considérée comme un parcours de seconde importance***
Réputation	L'alternance souffre **d'une image négative auprès des jeunes, du reste du système éducatif et d'une partie des employeurs**	*L'alternance a une **image négative non seulement auprès des apprenants et des employeurs**, mais surtout aussi auprès des **autres acteurs du système éducatif***

1. En l'absence de données permettant d'évaluer précisément le retard scolaire dans l'alternance (pas d'enregistrement d'une année d'études spécifiques pour les élèves en alternance), on utilise le pourcentage d'élèves de plus de 16 ans dans le deuxième degré pour estimer le taux de retard. L'estimation est réalisée uniquement pour les CEFA car les données ne sont pas existantes pour l'IFAPME et l'EFP sur ce point 2. Etudiants en D23G et D24G (N = 69.528)
3. Etudiants en degré 2 de qualifiant (ayant une OBG, excluant enseignement de transition) de plein exercice (N = 43.558) et d'alternance (N = 4.437) 4. Il est possible d'obtenir le C.E.S.S. dans l'enseignement en CEFA

Sources: Base de données Stat Elèves (2020-2021) | FWB, Indicateurs de l'enseignement 2021, 2021 | Entretiens et focus groupes réalisés entre avril et septembre 2022

A. Positionnement structurel de l'alternance – Deux grands types d'options potentielles pour « sortir » l'alternance de son statut de filière de relégation

NON EXHAUSTIF

Approche	Exemples de mesures possibles	Exemple de retour d'acteurs
1 **Combinaison de mesures cohérentes visant à sortir l'alternance de son statut de filière de relégation « dans le cadre structurel existant »**	Plusieurs mesures pourraient être mises en place ensemble ou séparément, p.ex. : ▪ Développement de la **fluidité des parcours** ▪ Renforcement des **conditions d'accès** ▪ Campagne de **communication** ▪ **Revalorisation de la rétribution** des apprenants	*Tant qu'elle est accessible à tous sans aucune condition, l'alternance sera toujours la filière de relégation ultime; pour en sortir, il faudrait renforcer **les conditions d'accès pour hausser le niveau global du programme et en faire une réelle filière de choix et de d'excellence***
2 **Changement structurel de la place de l'alternance dans les parcours d'apprentissage**	Plusieurs options potentielles avec des impacts différents en termes de développement de l'alternance, not. A **Généralisation de l'alternance à la quasi-totalité des formations qualifiantes / professionnelles (d'une durée minimale)**, notamment via des parcours mixtes B **Conversion complète à l'alternance** des formations à **certains secteurs / métiers** C **Développement d'une nouvelle filière d'alternance, en parallèle ou remplacement des filières existantes**	***Faire de l'alternance une filière d'excellence dans son cadre structurel actuel semble impossible**, ou tout du moins extrêmement compliqué. Tant qu'on ne change pas les facteurs de fond qui en font une filière de relégation, on ne réussira pas à développer l'alternance* *Il y a une opportunité de **généraliser l'alternance à la majorité des formations qualifiantes** ; par exemple une dernière année en alternance pour tous, du moins pour certains secteurs et métiers*

Sources: Entretiens et focus groupes réalisés entre avril et septembre 2022

A. Positionnement structurel de l'alternance – Zoom – Option 1. Une combinaison de mesures cohérentes « dans le cadre actuel » de l'alternance comme approche pour « sortir » l'alternance de son positionnement structurel de filière de relégation

NON EXHAUSTIF

Exemple de combinaison de mesures possibles

Développement de la fluidité des parcours vers les autres filières, p.ex. transition ou qualifiant de Plein Exercice

Renforcement des conditions d'accès (âge d'entrée, conditions liées au parcours scolaire, année préparatoire, examen d'entrée, etc.)

Campagne de communication

Revalorisation de la rétribution des apprenants

Illustration: mesures mises en place au Danemark pour revoir le positionnement de l'alternance au sein des parcours de formation

- **Renforcement des conditions d'accès, p.ex.**
  - Entretien individuel pour évaluer le niveau d'employabilité
  - Réussite des cours de danois et de mathématiques en 9/10ème année (15-16 ans) & fréquentation de la classe de 9ème année au minimum
- **Intégration d'un programme de préparation obligatoire au parcours en alternance**
- **Programme de remédiation**
  - Préparation à l'examen d'entrée de la formation en alternance suite à l'échec à l'examen d'entrée à une formation en alternance
- **École de la deuxième chance**
  - Programme de raccrochage scolaire individualisé à travers des petits groupes et une approche personnelle

Résultats contrastés

- **Réduction de 7% du nombre d'apprenants venant directement de l'école obligatoire** entre 2014 et 2019
- Réduction du **taux d'abandon de 28% à 3,2%**

Certains acteurs doutent cependant des « chances de succès » de cette approche

Cette approche n'adressera pas les facteurs structurels décrits dans cette section, certains acteurs estiment **qu'elle ne sera pas suffisante pour « casser la dynamique actuelle de perpétuation de l'alternance comme filière de relégation »**

> *Je vois mal comment une réforme des conditions d'accès pourrait en elle-même opérer un changement majeur sur la réputation de filière de second rang que s'est bâtie l'alternance depuis des années.* ***Il faudrait en soi un changement plus holistique et structurel***

Le renforcement des conditions d'accès risque par ailleurs de **diminuer encore le nombre d'élèves en alternance sans nécessairement attirer de meilleurs élèves à court terme**

> *On a déjà essayé de durcir les conditions d'accès à l'alternance régionale pour en faire une filière d'excellence. Résultat: on a eu encore moins d'élèves sans changer massivement le statut quo au niveau de l'image de l'alternance*

Sources: Entretiens et focus groupes réalisés entre avril et septembre 2022 | Hamburg Model (DE) | CEDEFOP: « Understanding of apprenticeships in the national context (Denmark) »

A. Positionnement structurel de l'alternance – Zoom – Option 2. Changement structurel de la place de l'alternance dans les parcours d'apprentissage

NON EXHAUSTIF

Options de changement structurel (non-exclusives)

Ce qu'en disent les acteurs du milieu

A. **Généralisation de l'alternance à l'ensemble ou à une grande majorité** des formations d'une durée minimale (p.ex., toute formation de plus de 3 ou 6 mois), le cas échéant en généralisant les parcours mixtes

> *L'Allemagne et la Suisse le montrent bien : l'alternance amène de bons résultats pour la grande majorité de métiers. Il faut généraliser l'alternance à toute formation de plus de 3 mois*

> *Si on veut vraiment développer l'alternance, elle serait* ***intégrée dans tous les parcours qualifiant. Il y a une réelle opportunité de généralisation***

B. **Conversion complète de certains secteurs/métiers à l'alternance** (p.ex. toute la construction organisée uniquement en alternance)

> *Certains métiers ne devraient être enseignés* ***que sous forme d'alternance***

> *Pour certains métiers en particulier, l'alternance est la* ***meilleure façon de se former*** *et de faire la* ***transition vers le marché du travail en étant accompagné*** *et* ***bien entouré.***

C. Développement d'une **nouvelle filière d'alternance directement positionnée comme filière d'excellence**, en parallèle ou remplacement des filières existantes

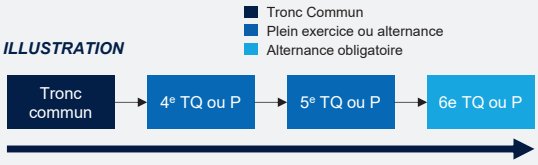
Option théoriquement possible mais pas évoquée explicitement par les acteurs rencontrés

NB : *Avec 2 types d'opérateurs d'alternance (opérateurs régionaux et CEFA), le système actuel est déjà comparativement complexe*

Sources: Entretiens et focus groupes réalisés entre avril et septembre 2022

Exemple d'option potentielle de « généralisation » de l'alternance proposé par plusieurs acteurs dans le qualifiant

ILLUSTRATION



Dans le monde « post tronc commun allongé », organisation de toutes les OBG (ou presque) sous un **schéma de parcours mixte:**

- **Une partie** (p.ex., 2 ans) de formation **en plein exercice**
- Une **partie significative en alternance** (p.ex., la dernière année ou dernière année et demie)

Possibilité de varier les modalités en fonction du public et des métiers visés, p.ex. concernant

- **Durée de la formation en alternance vs. en plein exercice** en fonction du métier (p.ex., si besoin de plus ou moins de formation théorique ou de maturité)
- **Fréquence et intensité de la formation** en alternance

> *On te dit que tu vas apprendre un métier, mais tu ne vois pas la réalité du terrain. Ça n'a pas de sens. L'alternance* ***devrait être systématique*** *dans le qualifiant. Bien sûr, à adapter en fonction de chaque parcours, ou de chaque apprenant, mais tous devraient être exposés au métier*

> *La généralisation de l'alternance pour tous les apprenants du qualifiant c'est une bonne idée à condition que ce soit bien fait.* ***Chaque métier a ses particularités, et il faut les prendre en compte au moment de structurer les parcours***

Il existe déjà des OBG organisées en parcours mixtes mais cela demeure actuellement l'exception (p.ex., dès 2022-2023, les formations « conducteurs de ligne de production » et « opérateur recettes » en industrie alimentaire seront offerts en parcours mixte)

A. Positionnement structurel de l'alternance – La généralisation de l'alternance fait cependant l'objet de retours contrastés des acteurs

NON EXHAUSTIF

Dimension	Questionnement	Ce que nous ont dit les acteurs
Point de vue opérationnel	**Disponibilité des places d'alternance chez les employeurs**	" *C'est une chose de vouloir généraliser l'alternance pour tous, mais ça en est une autre de mettre cela en pratique.* ***Il va falloir trouver des places chez les employeurs pour accueillir tous ces nouveaux jeunes. Si les jeunes ont déjà du mal à se trouver un employeur sous le schéma actuel de l'alternance, je vois mal comment une généralisation pourrait améliorer les choses***
		" *Il va également falloir - dans tous les cas mettre en place des* ***incitants*** *pour encourager les employeurs à ouvrir des places de stage*
		" *Si une telle généralisation est envisagée, elle n'aura d'autre choix que de se faire progressivement, avec des projets pilotes ou une conversion phasée par métier ou secteur*
	Transition sociale	" *Une telle réforme nécessiterait un* ***changement important au niveau des ressources humaines****, avec le passage vers plus d'accompagnateurs et moins d'enseignants en centre. Ce sera un long processus et on devra y consacrer des ressources, notamment en formation et en reconversion professionnelle*
Point de vue pédagogique	**Adéquation de la méthode pédagogique avec les besoins des différents publics**	" *Le modèle de formation en alternance* ***ne convient pas à tous les apprenants****. Certains ont besoin d'enseignements plus académiques et se retrouveraient complètement déboussolés s'ils étaient projetés en entreprise à un aussi jeune âge*
		" *L'alternance ne convient pas à tout le monde.* ***Les jeunes ne sont pas tous encore assez matures pour travailler en entreprise à cet âge-là****. Il faut en tout cas* ***conserver un modèle traditionnel en parallèle***
	Adéquation de la méthode pédagogique pour tous les secteurs/métiers	" *Cependant, je ne sais pas si généraliser l'alternance est une bonne idée pour tous les métiers. Certains métiers demandent une formation théorique plus importantes voire ne se prêtent pas du tout à l'alternance* ***Certaines formations sont plus sujettes que d'autres à l'alternance, mais ce serait une erreur d'appliquer une méthode « one size fits all »***

A noter cependant que l'exemple de plusieurs pays (voir exemple de la Norvège en page suivante) démontrent la faisabilité d'une généralisation de l'alternance à la grande majorité des formations qualifiantes et des métiers… ces pays maintiennent cependant généralement des alternatives à l'alternance pour une partie (significative) des élèves

Sources: Entretiens et focus groupes réalisés entre avril et septembre 2022

A. Positionnement structurel de l'alternance – Zoom – Option 2. La réforme du qualifiant de 1994 illustre la possibilité (et les défis) de généraliser l'alternance à l'ensemble des formations qualifiantes

Généralisation de l'alternance en 1994

En 1994, la formation par apprentissage est systématisée dans le qualifiant :

- **2 ans d'enseignement de plein exercice suivis de**
- **2 ans d'apprentissage en entreprise pour toutes les filières professionnelles**

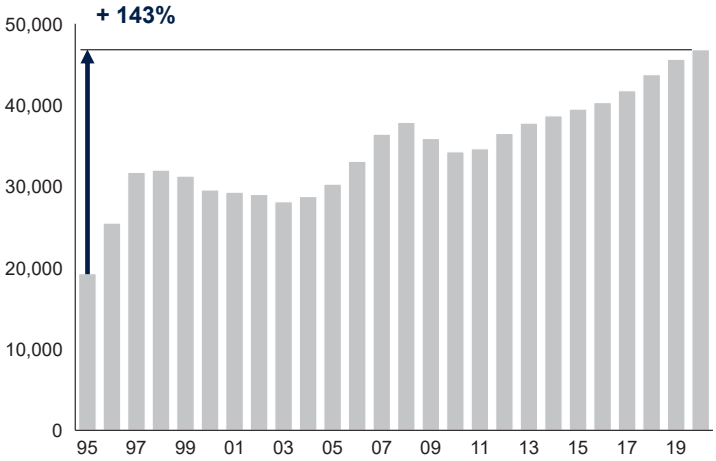
Ce modèle 2+2 est encore le **principal modèle en vigueur**

Le **manque de stage d'alternance** a cependant été un problème dans le cadre de l'implémentation (3 candidats sur 10 n'obtenant pas de place d'apprentissage)

La réforme comprend des mesures pour les apprenants n'étant **pas en mesure de trouver un stage d'alternance ainsi que des mesures de fluidité :**

- Droit à une **alternative pratique en milieu scolaire**, menant à la même qualification professionnelle formelle que l'alternance
- Possibilité de **passer d'un programme professionnel à l'enseignement général par une troisième année supplémentaire afin de se qualifier pour l'enseignement supérieur**

Evolution du nombre d'apprenants en Norvège, 1995-2020,



" *Ce modèle d'alternance a également permis* ***d'attirer des candidats plus âgés (plus de 24 ans)***

Sources: Cedefop, The future of vocational education and training in Europe, 2022

Messages clés – Structure et définition de l'offre de parcours (spécifique à l'alternance)

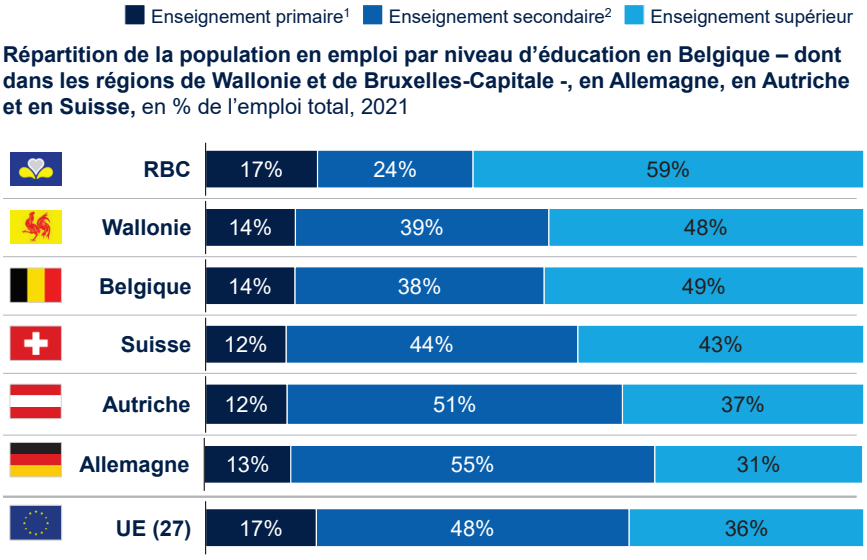
A **Le positionnement structurel de l'alternance dans les parcours d'enseignement qualifiant, obstacle (bloquant ?) à son développement**

- La création des CEHR (ancêtres des CEFA) **correspond à l'extension de l'âge de l'obligation scolaire et positionne la « commande sociale » vis-à-vis de l'alternance comme une filière de dernier recours pour les élèves en âge d'obligation**
- L'enseignement et la formation en alternance se trouvent **toujours structurellement ancrés dans une position de « filière de relégation parmi les filières de relégation »** dans un système caractérisé par
  - Une hiérarchisation (de droit et de fait) des filières d'enseignement
  - Un mécanisme de gestion de la diversité des publics scolaires par une réorientation en cascade entre filières, et une **semi-perméabilité des parcours, càd. une difficulté à « remonter » la cascade des parcours**
  - L'obligation scolaire jusqu'à 18 ans et **l'absence d'alternative à l'alternance** pour la prise en charge des mineurs pour lesquels l'enseignement à temps plein n'apparaît plus comme une solution viable
  - **L'absence de dispositifs spécifiques d'orientation positive** « à l'échelle » vers l'alternance, et une **difficulté à attirer des apprenants au-delà du public « historique »** de l'alternance
  - Une image négative auprès des jeunes, du reste du système éducatif et d'une partie des employeurs
  - **L'absence d'accès au CESS** pour l'alternance régionale
  - …en conséquence, une concentration des élèves en situation d'échecs successifs au sein de l'alternance
- **Sortir de ce paradigme** nécessitera soit **un changement dans le positionnement structurel de l'alternance** dans les parcours scolaires, soit – si le choix est fait de rester dans le cadre existant – **l'adoption d'un ensemble cohérent de mesures suffisamment fortes** que pour « contrebalancer » les facteurs structurels ci-dessus.

B **Opportunité de développer l'alternance dans l'enseignement supérieur ?**

- La Belgique a un **taux d'alternance dans le supérieur parmi les plus bas d'Europe.** Le **cadre décrétal permettant l'organisation de programme d'enseignement** supérieur en alternance existe déjà en FWB, mais **seuls quelques programmes d'alternance** existent à l'heure actuelle et les conditions réglementaires pour l'organisation de tels programmes demeurent limitatives
- **Plusieurs acteurs et la recherche internationale soulignent pourtant la pertinence de la pédagogie** en alternance pour les études supérieures. D'autres pays ont développé l'alternance de manière importante dans le supérieur (plus de 30% des étudiants du supérieur en France et en Suisse), la réforme récente de l'alternance en France ayant par ailleurs avant tout impacté positivement l'alternance à ce niveau (>80% des apprentis ayant désormais un niveau supérieur au bac)
- Outre ses bénéfices propres, le développement de l'alternance dans le supérieur est par ailleurs avancé par certains comme une **opportunité indirecte pour mettre un terme à la perception de l'alternance comme une filière de relégation**

B. La part plus importante de l'emploi de niveau « enseignement supérieur » en Wallonie et à Bruxelles peut expliquer une partie du développement plus limité de l'alternance



Répartition de la population en emploi par niveau d'éducation en Belgique – dont dans les régions de Wallonie et de Bruxelles-Capitale -, en Allemagne, en Autriche et en Suisse, en % de l'emploi total, 2021

Messages clés

En Wallonie et à Bruxelles, la **majorité des emplois est occupée par des diplômés de l'enseignement supérieur** (48% et 59%)

Dans les pays avec une **forte culture de l'alternance** comme l'Allemagne, la **majorité des personnes en emploi est diplômée de l'enseignement secondaire** (55% pour l'Allemagne)

En sachant que l'alternance est moins développée dans l'enseignement supérieur en Belgique francophone et de manière générale, **la part plus importante de l'emploi des diplômés de l'enseignement supérieur peut expliquer une partie du développement moins important de l'alternance en Belgique francophone**, soulignant la pertinence potentielle du développement de l'alternance dans le supérieur (voir *Partie VII Chapitre 3c.* ***« Offres et parcours » -*** section B***. « Opportunité de développer l'alternance dans l'enseignement supérieur ? »***)

1. Et enseignement inférieur, et premier cycle de l'enseignement secondaire | 2 Deuxième cycle, et enseignement post-secondaire non supérieur | 3. La proportion d'emplois à qualification supérieure plus importante en Région bruxelloise s'explique en partie par la « tertiarisation » de son économie (plus de neuf emplois sur dix à Bruxelles, dont plus de la moitié dans les services marchands)

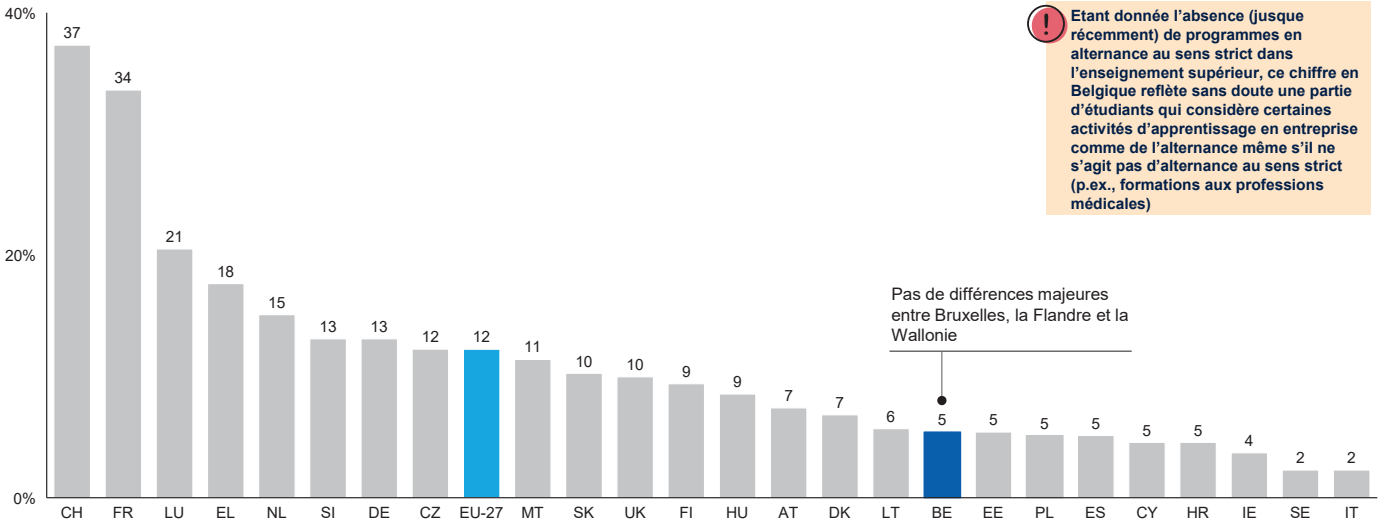
Source: Eurostat, « Population active (travailleurs et chômeurs) et inactive depuis 2017 basé sur l'Enquête sur les Forces de Travail, par année, province, sexe, classe d'âge et niveau d'éducation » (2021) | Statbel (2021)

B. L'alternance dans l'enseignement supérieur – La Belgique a un taux d'alternance dans le supérieur parmi les plus bas d'Europe

NON EXHAUSTIF

Pourcentage de jeunes (30-34 ans) qui ont étudié en alternance parmi les jeunes dont le plus haut niveau d'études est un programme d'enseignement supérieur[1]

%, 2016



Etant donnée l'absence (jusque récemment) de programmes en alternance au sens strict dans l'enseignement supérieur, ce chiffre en Belgique reflète sans doute une partie d'étudiants qui considère certaines activités d'apprentissage en entreprise comme de l'alternance même s'il ne s'agit pas d'alternance au sens strict (p.ex., formations aux professions médicales)

Sur base de données d'enquêtes sujettes à marge d'erreur

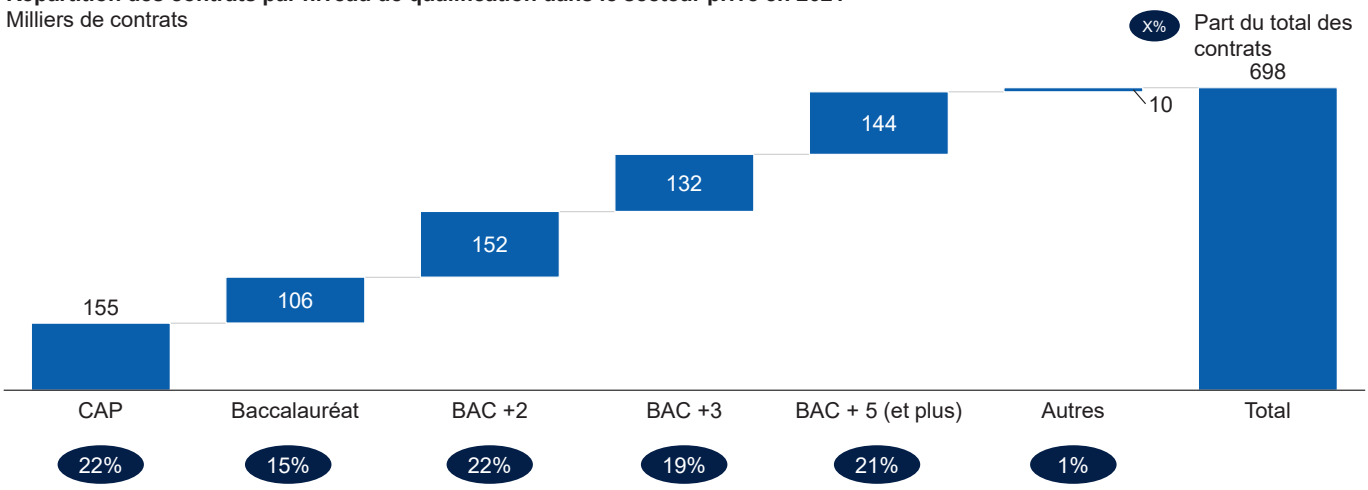
1. ISCED 5-8

Sources: Données EFT 2016

B. L'alternance dans l'enseignement supérieur – En France, la réforme récente de l'alternance s'est avant toute traduite par une augmentation de l'alternance dans le supérieur; ~80% des apprentis français ont un niveau de qualification égal ou supérieur au baccalauréat[1]

Répartition des contrats par niveau de qualification dans le secteur privé en 2021[2]

Milliers de contrats



Le succès du développement de l'alternance à un niveau égal ou supérieur au CESS pose la question de déployer en Wallonie et en RBC un plan proactif de l'alternance dans l'enseignement supérieur ?

1. Equivalent du C.E.S.S.
2. Chaque établissement d'enseignement supérieur (université ou établissement de formation privé) est libre de fixer le volume horaire applicable à chaque formation placée sous sa responsabilité, en respectant évidemment la cohérence pédagogique

Sources: Données du Ministère du Travail, du Plein Emploi et de l'Insertion (France), 2022

B. L'alternance dans l'enseignement supérieur – En Wallonie et en RBC, bien qu'il existe un cadre légal pour l'alternance, le nombre de formations en alternance dans le supérieur et leur notoriété restent limités

NON EXHAUSTIF

Il existe un cadre légal depuis 2016 organisant l'alternance dans les études supérieures… mais celle-ci reste définie limitativement

Décret du 30 juin 2016[1] sur l'alternance dans l'enseignement supérieur voté par le Parlement de la FWB pour une mise en application dès la rentrée académique 2016-2017, visant à **encadrer l'enseignement supérieur organisé en alternance**[2]

Niveau de certification de l'enseignement supérieur en alternance similaire à celui des cursus organisés en plein exercice (ou Promotion Sociale)

Conditions pour le recours à l'alternance fixées par le Décret :

- La non-concurrence avec les autres cursus de plein exercice et de promotion sociale
- La preuve d'une plus-value de la méthodologie de l'alternance pour l'acquisition de compétences
- L'adéquation du cursus avec les besoins des entreprises (via une consultation sectorielle préalable)

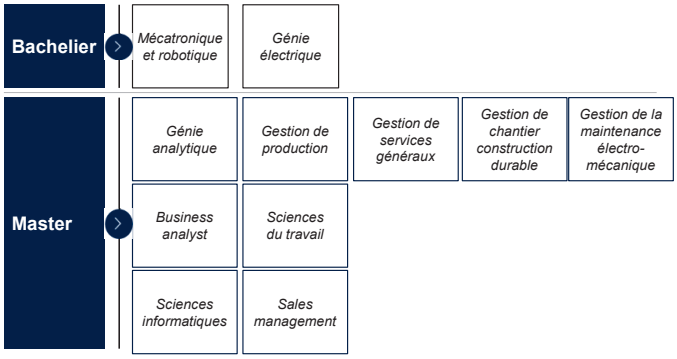
Domaines d'études possibles en alternance définis comme ceux menant à :

- Des métiers nouveaux, en pénurie ou en évolution
- Des métiers liés au développement durable
- Des métiers en lien avec la reprise économique et pour lesquels les fédérations d'entreprises se sont exprimées favorablement

1. Suivant une expérience pilote depuis 2011 dans quatre masters dans les hautes écoles
2. Un minimum de 40% de jours en entreprise et 40% de jours au sein de l'établissement d'enseignement supérieur, la répartition des 20% restant étant laissée au choix de l'établissement

Néanmoins, l'offre est aujourd'hui limitée à quelques formations – dont la notoriété semble limitée

Offre actuelle d'enseignement en alternance en FWB, d'après le Comité de Pilotage de l'enseignement supérieur en alternance, octobre 2020



> *Je ne savais même pas qu'il existait des programmes d'alternance dans le supérieur.* ***Comme j'habite la région, des amis m'en ont parlé***

> *Je n'ai qu'entendu parler de l'alternance dans le supérieur* ***que parce que j'ai raté en Ingénieur industriel et que j'ai cherché une alternative***

Sources: Entretiens et focus groupes réalisés entre avril et septembre 2022 | Comité de Pilotage de l'enseignement supérieur en alternance, Alternance dans l'enseignement supérieur en Fédération Wallonie-Bruxelles. Vade-mecum. Bruxelles: ARES, octobre 2020

B. L'alternance dans l'enseignement supérieur – Le développement plus important de l'alternance dans le supérieur en Wallonie et à Bruxelles représente une double opportunité… mais présente aussi des défis importants

NON EXHAUSTIF

Les acteurs soulignent le potentiel impact positif du développement de l'alternance dans le supérieur en FWB

Pertinence de l'alternance dans le supérieur

> *L'alternance est une* ***pédagogie tout aussi pertinente*** *dans le supérieur que dans la formation professionnelle*

> *Pour toutes les formations supérieures professionnalisantes, la formation partielle sur le lieu de travail est* ***tout aussi bénéfique*** *que pour les formations qualifiantes du secondaire; il n'y a pas de raison de ne pas prévoir un parcours mixte en alternance*

> *Dans l'alternance du supérieur, des indicateurs positifs et* ***des taux de certification encourageants*** *(entre 10 et 30% d'abandons entre première et dernière année parmi les Master qui le pratiquent déjà)*

Impact positif sur l'image de l'alternance

> *La création de l'alternance dans le supérieur a déjà eu un* ***impact positif en termes d'image****: cela montre que ce n'est pas une filière limitée à des métiers peu valorisés*

> *Développer l'alternance dans le supérieur pourrait en soi avoir un* ***impact majeur pour diminuer l'image de l'alternance comme filière de relégation***

… mais un développement quantitatif de l'alternance dans le supérieur devrait aussi relever plusieurs défis importants

Changement culturel

> *L'alternance ce n'est pas dans la culture du supérieur; il faudra opérer un* ***changement culturel***

Incitants financiers et structure du financement actuel

> *Si on veut développer l'alternance dans le supérieur de manière significative, il faudra que cela soit* ***financièrement intéressant pour les institutions : ce n'est pas le cas aujourd'hui***

> *L'idée de faire la 4ème année en alternance a été abandonnée car* ***il fallait payer les profs et suivre les étudiants en alternance*** *et cela posait un vrai problème du point de vue financement*

Contraintes en ressources humaines

> *Il faudra créer une fonction* ***d'accompagnateur en entreprise****, comme c'est le cas pour les CEFA, mais les établissements du supérieur font face à un manque de moyens humains et financiers pour garantir un encadrement suffisant des étudiants en alternance*

> *Faire de l'alternance,* ***c'est allouer une part du budget existant à des accompagnateurs et moins à des enseignants.*** *Dans les Hautes Ecoles, ce n'est pas tout à fait nouveau, mais dans les universités, cela pose problème car* ***ce sont des postes académiques qui pourraient être remplacés.***

Rémunération et statut social

> *Un autre* ***frein est le coût pour l'entreprise****, près de 750 euros par mois pour un master et 550 euros minimum pour un bachelier. Même si les jeunes perdent leurs allocations et que ça devient avantageux pour eux,* ***cela reste cher pour les entreprises***

> *Les frontières ne* ***sont pas claires entre les statuts d'étudiants et de travailleurs****. Il y a des travaux à faire pour simplifier le tout. Il y a toute une question administrative à gérer*

> *Il y a un* ***désincitant lié aux allocations familiales*** *et de chômage qui ne peuvent être perçues par les étudiants lorsqu'ils sont en alternance*

Sources: Entretiens et focus groupes réalisés entre avril et septembre 2022, - premier rapport d'évaluation du comité de pilotage à l'attention de l'ARES et du Gouvernement de la FWB

Contenu de ce chapitre

1 : Offre de formation

2 : Parcours de formation

2.1 : Structure et définition de l'offre de parcours – spécifique à l'alternance

2.2 : Perméabilité et fluidité de la formation

2.3 : Le développement de parcours pour les publics éloignés de l'emploi et peu qualifiés

Messages clés : Perméabilité et fluidité des parcours

La fluidité des **parcours est identifiée par les acteurs et la recherche internationale comme un facteur important** pour l'efficacité des systèmes de formation professionnelle et d'enseignement qualifiant

La littérature **identifie plusieurs pratiques afin de faciliter la fluidité et la perméabilité** entre les parcours sur lesquelles la Wallonie-RBC présente une marge de progression :

- Offrir de la **flexibilité dans la prestation** du programme
- Décomposer **l'apprentissage en blocs gérables**
- Permettre la **flexibilité dans l'inscription** et l'enregistrement
- Permettre aux jeunes de **retourner dans l'enseignement ordinaire**
- Aider les apprenants à **s'orienter de manière à développer les aptitudes et les compétences** qu'ils possèdent déjà
- Veiller à ce que les parcours de formation professionnelle puissent **mener à une progression**, en évitant que la formation professionnelle soit une « impasse »
- Mettre en place **une assurance qualité**, afin d'augmenter la confiance entre opérateurs et faciliter la fluidité entre eux

Concernant la fluidité « horizontale » spécifiquement (entre filières de l'enseignement qualifiant, entre l'enseignement et la formation professionnelle, entre les opérateurs de formation, de l'enseignement et entre secteurs métier), **la fluidité pourrait être améliorée sur 4 niveaux** : a) entre secteurs / métiers, b) entre filières de l'enseignement, c) entre opérateurs de formation professionnelle et d) entre l'enseignement et les opérateurs de formation professionnelle

Concernant la fluidité « verticale » spécifiquement (des programmes de l'enseignement qualifiant et de formation professionnelle vers l'enseignement supérieur) :

- Dans l'enseignement qualifiant, des **possibilités de mobilité verticale existent déjà et plus de 40% des sortants de l'enseignement qualifiant** continuent vers des études supérieures – avec cependant de potentielles réserves quant à la préparation (et aux résultats des diplômés du qualifiant)
- Dans la formation professionnelle, les **possibilités s'avèrent plus limitées**

Fluidité et perméabilité des parcours – La fluidité et la perméabilité des parcours sont mentionnées comme des facteurs importants pour l'attractivité des formations, la motivation des apprenants et l'apprentissage continu, notamment en début de carrière

NON EXHAUSTIF

Qu'entend-on par « fluidité et perméabilité des parcours »?

Les systèmes éducatifs perméables et fluides permettent aux apprenants de se **déplacer entre (et au sein) des différents parcours et programmes d'éducation, des formations et de l'emploi** – càd. que les jeunes peuvent adapter leur parcours d'apprentissage au fur et à mesure, en fonction de leurs intérêts et de leurs ambitions

Développer la fluidité et la perméabilité des parcours est motivée par plusieurs avantages

Raison	Description
1 **Accroître l'attractivité des formations qualifiantes**	**Accroître l'attrait de la formation qualifiante initiale** en donnant davantage de perspectives aux étudiants, en **réduisant toute perception des filières qualifiantes comme des impasses**
2 **Augmenter l'efficience**	Augmenter l'efficience de l'écosystème de formation en **évitant les situations de re-formation à des compétences déjà acquises par ailleurs**
3 **Faciliter la mobilité des apprenants et réduire ses inefficacités afin notamment d'éviter leur découragement/ démotivation**	**Faciliter la mobilité des apprenants et réduire ses inefficacités,** tant au niveau géographique qu'entre différents types de formation / métiers / opérateurs, notamment afin d'éviter le **découragement et la démotivation des apprenants** découlant parfois du fait que : ▪ Parfois, les apprenants sont **restreints à leur choix initial**, qui ne leur convient pas/plus ▪ Certains apprenants doivent **revoir des contenus déjà vus et maîtrisés** en cas de changement de parcours
4 **Encourager l'apprentissage continu, notamment en début de carrière**	Soutenir **l'apprentissage tout au long de la vie** en favorisant la reprise d'études / formation et/ou leur étalement de manière flexible

La fluidité et la perméabilité des parcours se conçoit à **deux niveaux:**

- **Horizontal** : entre formations de même niveau (p.ex., secondaire)
- **Vertical** : d'un niveau de formation à l'autre (secondaire vers supérieur p.ex.)

La fluidité et la perméabilité des parcours est **particulièrement importante Wallonie et en RBC** en raison :

- **Des taux d'abandon et de décrochage particulièrement élevés**

Voir *Partie VII. Chapitre 1a.* **« Apprenants »**

- **De la segmentation entre différents types d'opérateurs**
- **De la multiplicité des pouvoirs organisateurs au sein de certains types d'opérateurs**

Sources: Entretiens et focus groupes réalisés entre avril et septembre 2022 | CEDEFOP: « Flexible education and training systems » | UNESCO: « Pathways of progression: linking technical and vocational education and training with post-secondary education », 2018

Fluidité et perméabilité des parcours – La littérature identifie plusieurs pratiques afin de faciliter la fluidité et la perméabilité entre les parcours

NON EXHAUSTIF

Pratique identifiée	Description	Retour des acteurs
Faciliter le changement de parcours des apprenants et éviter la répétition des apprentissages en cas de changement de parcours	Il doit être po**ssible et simple pour les apprenants de changer de parcours** et cela grâce à des programmes décomposés en modules ou en unités, grâce au transfert de crédits ou à la reconnaissance des acquis	*Les apprenants ne devraient **pas avoir à répéter le contenu** d'un programme qu'ils ont déjà terminé, c'est ce qui démotive souvent les jeunes et les pousse vers le décrochage*
Offrir de la flexibilité dans la prestation du programme	Les opportunités **d'apprentissage à temps partiel, à distance ou mixtes** peuvent être utiles pour les jeunes qui font face à des obstacles externes à l'apprentissage	*Par exemple, les jeunes qui ont des responsabilités familiales ou qui occupent un emploi devraient pouvoir être en mesure de **compléter leur qualification grâce à des cours du soir ou en ligne***
Décomposer l'apprentissage en blocs gérables	La **modularisation ou certification partielle** permet aux apprenants de certifier progressivement leurs compétences	*L'évaluation modulaire peut aider les apprenants à **passer logiquement d'une étape à l'autre, et d'en tirer des certifications concrètes**, avec un sentiment d'accomplissement chaque fois qu'un module est terminé*
Permettre la flexibilité dans l'inscription et l'enregistrement	Il est important de **maintenir les inscriptions ouvertes suffisamment longtemps pour permettre aux apprenants de postuler à d'autres programmes**. Cela peut aider à éviter l'abandon dans les périodes de transition entre les niveaux	*Pour les décrocheurs qui décident de reprendre l'apprentissage, **offrir des opportunités de le faire à mi-parcours du trimestre ou de l'année réduit le risque** qu'ils passent à autre chose (par exemple, un emploi) au début de l'année suivante*
Permettre aux jeunes de retourner dans l'enseignement ordinaire	Il est important que les jeunes qui ont quitté le système puissent **réintégrer l'enseignement ordinaire**. Cela inclut les apprenants qui ont participé à des mesures de seconde chance	*Le **maintien de liens avec l'enseignement ordinaire** est essentiel pour donner à tous les apprenants la possibilité d'achever l'enseignement secondaire supérieur*
Aider les apprenants à s'orienter de manière à développer les aptitudes et les compétences qu'ils possèdent déjà	Les jeunes peuvent simplement avoir besoin d'une **occasion de réévaluer leur situation et d'identifier une voie à suivre** Voir *Chapitre 2b.* **« Orientation vers la formation »**	*Il faut **identifier et reconnaître les compétences existantes** des apprenants, puis s'appuyer sur celles-ci par le biais de plans d'apprentissage et de pédagogies individuels peut informer le contenu du programme dans leur nouveau parcours*
Veiller à ce que les parcours de formation professionnelle puissent mener à une progression	La formation professionnelle ne doit **pas être une impasse**. Tous les apprenants devraient avoir la **possibilité de poursuivre d'autres opportunités d'apprentissage tout au long de leur vie**	*Par exemple, **des voies d'accès à l'enseignement supérieur à partir des formations professionnelles devraient être possibles**. Une collaboration plus étroite avec les prestataires du supérieur devrait exister pour assurer des transitions réussies (Zoom pages suivantes)*
Mettre en place une assurance qualité	Processus continu d'évaluation **(évaluer, contrôler, garantir, maintenir et améliorer)** de la qualité d'un système, des établissements ou des programmes d'enseignement	Le manque d'assurance qualité est un élément clé du **manque de fluidité entre les parcours, se traduisant en quelque sorte en un manque de confiance entre différents acteurs**

Sources: Entretiens et focus groupes réalisés entre avril et septembre 2022 | CEDEFOP: « Flexible education and training systems » | UNESCO: « Pathways of progression: linking technical and vocational education and training with post-secondary education », 2018 | UNESCO: « SDG 4 - Policies for Flexible Learning Pathways in Higher Education Taking Stock of Good Practices Internationally », 2018

Fluidité et perméabilité des parcours – Illustration – La fluidité et la perméabilité des parcours est fréquemment reconnue comme un des éléments clés du succès de la formation professionnelle en Suisse (1/2)

NON EXHAUSTIF

SE FORMER COMME UN COIFFEUR, DEVENIR BIOLOGISTE

LES PROFESSIONNELS VONT LOIN

- Rapport SFIVET

SE FORMER COMME INGÉNIEUR MÉCANIQUE, DEVENIR PROTHÉSISTE DENTAIRE

LES PROFESSIONNELS VONT LOIN

- Rapport SFIVET

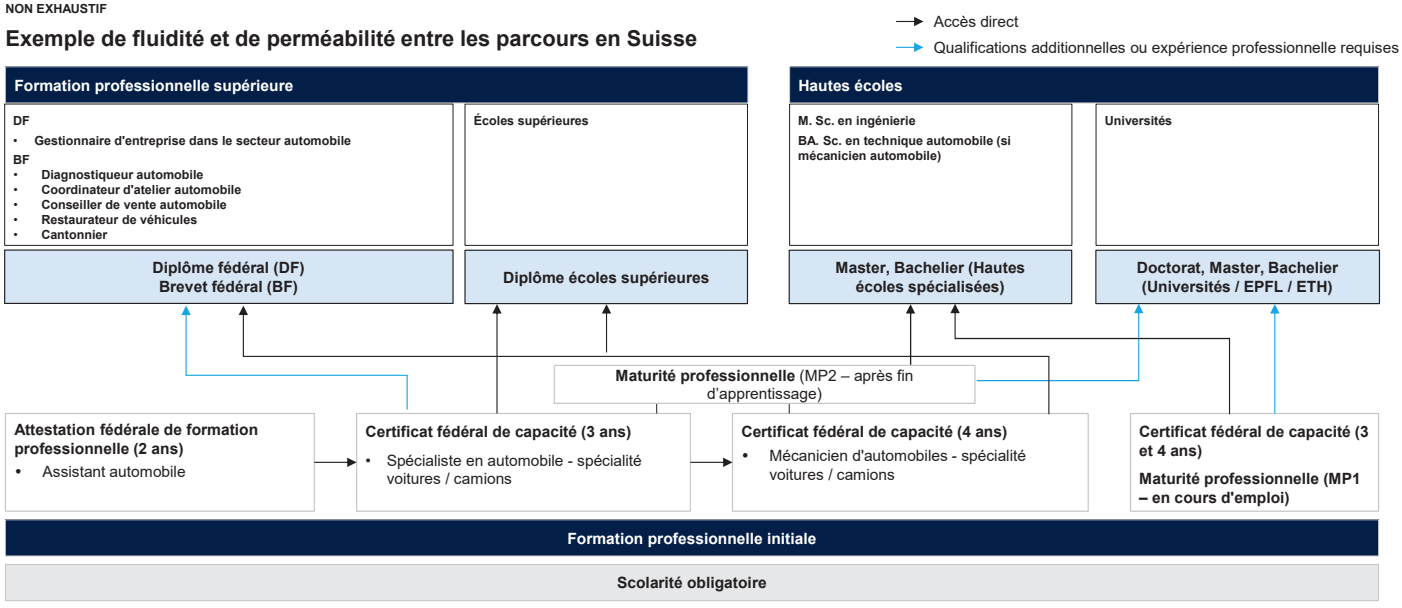
> *L'idée est que les apprenants puissent **passer facilement d'un type d'enseignement à l'autre et entre les différents niveaux** (comme l'enseignement secondaire supérieur ou l'apprentissage jusqu'à l'enseignement supérieur), comme ils le décident. Une réelle perméabilité doit **permettre aux apprenants de transférer et de capitaliser tous les types d'apprentissages** antérieurs – formels, non formels ou informels – où que ces apprentissages aient eu lieu; à l'école, au travail ou pendant les loisirs*
>
> ***- Rapport CEDEFOP***

Sources: CEDEFOP: « Permeable education and training systems: reducing barriers and increasing opportunity », 2012 | SFIVET: « Permeability a success factor for vocational education and training -the case of switzerland », 2021

Fluidité et perméabilité des parcours – La fluidité et la perméabilité des parcours est fréquemment reconnue comme un des éléments clés du succès de la formation professionnelle en Suisse – Illustration secteur automobile (2/2)

NON EXHAUSTIF

Exemple de fluidité et de perméabilité entre les parcours en Suisse



Sources: CEDEFOP: « Permeable education and training systems: reducing barriers and increasing opportunity », 2012 | SFIVET: « Permeability, A Success Factor For Vocational Education And Training -The Case Of Switzerland », 2021

Fluidité et perméabilité horizontale des parcours – Situation en Wallonie et en RBC - Les retours des acteurs indiquent une marge d'amélioration importante

NON EXHAUSTIF

Les retours des acteurs pointent vers un manque de fluidité à 4 niveaux

Transition	Description	Retour des acteurs
Entre filières de l'enseignement	Difficulté (de fait ou droit) à « remonter les filières » (retour du qualifiant vers la transition, du Professionnel vers le Technique de Qualification…)	*Il est très simple pour les jeunes de passer vers le qualifiant ou l'alternance s'ils le souhaitent. Or, il n'est **pas du tout aussi simple de revenir vers l'enseignement général. Il y a beaucoup de contraintes à l'entrée***
Des projets sont en cours et feront en partie évoluer les transitions entre filières de l'enseignement • Avis N° 3 du Groupe Central : Fusion des filières Technique de Qualification (TQ) et Professionnelle (P) • Nouveau Parcours Enseignement Qualifiant (PEQ): Généralisation de le Certification par Unités (CPU) pouvant faciliter la transition entre établissements (via la reconnaissance des apprentissages)		
Entre secteurs / métiers	Transition difficile entre les différents secteurs / métiers (p.ex., passer d'un TQ boucher en TQ mécanicien, etc.)	*Un jeune peut se retrouver contraint à rester dans tel ou tel programme **par crainte de devoir reprendre l'entièreté de ses études s'il effectue un changement de Profil***
Entre l'enseignement et les opérateurs de formation professionnelle	Transition difficile entre les filières de l'enseignement et les opérateurs (p.ex., qualifiant vers IFAPME / EFP-SFPME et vice versa, etc.)	*Il y a un manque d'alignement énorme entre les **équivalences** reconnues et accréditées par les autorités compétentes. Cela fait en sorte que passer d'une formation professionnelle au qualifiant ou vice versa **peut s'avérer extrêmement complexe, et nécessite parfois de tout reprendre depuis le début***
Entre opérateurs de formation professionnelle	Transition difficile entre les opérateurs de formation (p.ex., IFAPME vers Forem, EFP-SFPME vers Bruxelles Formation, etc.)	*En raison de la concurrence informelle existante entre les différents opérateurs, **la transition entre 2 opérateurs peut être très compliquée. Il y a peu de reconnaissance d'acquis et de certifications***
		*Parfois pour une même option, **une partie du cours est la même et une partie ne l'est pas entre 2 opérateurs***

Certains éléments abordés dans d'autres chapitres de l'Etat des lieux sont mentionnés comme des facteurs explicatifs potentiels :

- **Absence de reconnaissance des acquis d'apprentissage et des certifications entre opérateurs –** Voir *Partie VII. Chapitre 2d.* **« Evaluation, validation et certification des acquis »**
- **Absence de référentiels équivalents** pour une formation du même métier / secteur (là où il n'y a pas de Profil SFMQ) – Voir *Partie VII. Chapitre 3c.* **« Offres et parcours » Contexte de « concurrence » entre opérateurs**, en lien avec la « pénurie d'apprenants » et un financement lié aux « inputs » – Voir *Partie VII. Chapitre 1a.* **« Apprenants »** et Voir *Partie VII. Chapitre 3d.* **«Financement »**
- De manière spécifique à l'enseignement, **conditions de passage des filières qualifiantes vers l'enseignement** – Voir 1ère section de ce Chapitre

Une hétérogénéité est à noter entre les différents centres et établissements

Sources: Entretiens et focus groupes réalisés entre avril et septembre 2022 | Site du SFMQ | Site Enseignement.be

Fluidité et perméabilité horizontale des parcours – Zoom - Plusieurs pays ont développé des parcours hybrides permettant aux apprenants de suivre à la fois des cours dans l'enseignement général et des cours de formation professionnelle, entre différents opérateurs

NON EXHAUSTIF

La poursuite de parcours hybrides offre aux apprenants la possibilité d'obtenir un parcours plus varié dans l'enseignement secondaire supérieur en étant **capable de choisir des cours dans l'enseignement général et des cours de formation professionnelle, potentiellement entre différents opérateurs**

- Dans certains pays, il a historiquement été la norme pour les écoles de l'enseignement secondaire supérieur **d'offrir à la fois des cours des parcours professionnels / qualifiants et généraux** (p.ex., Finlande, Norvège et Royaume-Uni)
- On note dans plusieurs pays un **degré de développement des politiques favorisant cette hybridation de la formation au sein de multiples opérateurs / filières au cours des dernières années**

Offre hybride généraliste-professionnelle en Lituanie

A partir de septembre 2020, les apprenants en école d'enseignement général seront en mesure d'étudier certains cours dispensés au sein des opérateurs et écoles de formation professionnelle
- Possibilité d'avoir trois à six leçons par semaine
- Apprentissage de 1 à 2 ans
- Coordination des opérateurs pour offrir un horaire de cours commun adapté aux élèves

Sources: Rapport CEDEFOP: « The future of vocational education and training in Europe Volume 2 Delivering IVET: institutional diversification and/or expansion? », 2022

Fluidité et perméabilité verticales des parcours – Tant les retours des acteurs concernés que la littérature internationale suggèrent une importance croissante du développement des passerelles entre les programmes de formation professionnelle et l'enseignement supérieur, pour différentes raisons

NON EXHAUSTIF

	Élément clé	Description
Constats généraux relatifs à la fluidité et à la perméabilité entre les parcours	**Accroître l'attractivité de la formation**	**Accroître l'attrait de la formation qualifiante initiale** en donnant davantage de perspectives futures aux étudiants, notamment dans le supérieur, et en évitant la perception du qualifiant comme une « fin de parcours »
	Eviter le découragement et la démotivation de certains apprenants	**Supprimer les obstacles artificiels au passage dans le supérieur**, tels que l'obligation de revoir le même contenu de formation, qui augmentent les coûts d'apprentissage et **découragent à aller dans le supérieur**
	Encourager l'apprentissage continu	Soutenir **l'apprentissage tout au long de la vie**, notamment en début de carrière, afin que les individus puissent continuer à développer leurs compétences tout au long de leur vie d'adulte, et que la société puissent **adapter ses compétences** aux évolutions techniques
Constats spécifiques relatifs à la fluidité des parcours vers les études supérieures	**Réduire les inégalités**	**Réduire les inégalités**, y compris les inégalités entre les sexes, et **promouvoir l'inclusion et la mobilité sociales**, en ouvrant l'enseignement post-secondaire à un groupe plus large de personnes
	Répondre au besoin en main d'œuvre qualifiée	Contribuer à **répondre à la demande sociétale croissante de compétences et de qualifications** de niveau supérieur

Cela ne signifie pas que toutes les personnes « devraient » systématiquement poursuivre des études post-secondaires ou supérieures, mais plutôt qu'elles ne devraient pas rencontrer d'obstacles déraisonnables si elles souhaitent le faire

Sources: 2018; Swissinfo.ch « Why Switzerland's dual-track education system is unique », 2020 | UNESCO « Pathways of Progression: Between Technical and Vocational Education and Training and Further and Higher », 2018 | « *Improving access and quality of vocational education and training in Thailand* », Vocational Education and Training in Thailand, OCDE, 2021 | Rapport EVBB: « TANDEM; Flexible pathways connecting vocational education and training (VET) and higher education (HE), taking into account the requirements of the labour market », 2017 | Federal Government of Germany: « Prospects after your vocational training »

Fluidité et perméabilité verticales des parcours – Une grande variété de modèles et de procédures ont vu le jour au niveau international pour permettre la mobilité verticale des apprentis

NON EXHAUSTIF

Pays	Examens supplémentaires	Initiatives spécifiques à l'alternance	Reconnaissance des acquis
Autriche	▪ Matura[1] (formation professionnelle) *(« Berufsreifeprüfung »)* ▪ Qualification d'entrée à l'université *(« Studienberechtigungsprüfung »)*	▪ Combinaison alternance et Matura[1] *(« Lehre mit Matura »)*	▪ Entrée dans les hautes écoles des sciences appliquées
Allemagne	▪ *« Begabtenprüfung »*	▪ Matura[1] (formation professionnelle) *(« Berufsabitur »)*	▪ Examen technique (qualifiant) *(« Meisterprüfung »)* ▪ Entrée à l'université spécifique à une matière pour le qualifiant *(« Fachgebundener Hochschulzugang für beruflich Qualifizierte »)*
Suisse	▪ Matura[1] (formation professionnelle) *(« Berufsmaturität »)* ▪ Matura[1] (général pour adultes) *(« Gymnasiale Maturität »)* ▪ Passerelle (en combinaison avec Matura[1] (formation professionnelle))	▪ Combinaison alternance et Matura[1] (formation professionnelle) *(« Berufsabitur »)*	▪ Modalités d'admission particulières dans l'enseignement supérieur *(« Spezielle Aufnahmen »; « Admission sur Dossier »)*
France	▪ Baccalauréat professionnel ▪ Diplôme d'Accès aux Études Universitaires	▪ Combinaison alternance et Baccalauréat professionnel	▪ Validation des Acquis Professionnels ▪ Validation des Acquis de l'Expérience ▪ Bilan de compétences
Italie	▪ Combinaison alternance et Matura[1]	▪ –	▪ –
Slovénie	▪ Matura[1] (formation professionnelle) *(« Poklicna matura »)*	▪ –	▪ Possible, mais pas explicitement systématisé

1. Matura est un examen de sortie d'école secondaire dans divers pays européens. Il est effectué par les jeunes adultes à la fin de leurs études secondaires et doit généralement être réussi pour postuler à une université ou à d'autres établissements d'enseignement supérieur

Principales mesures observées

Examens / formations supplémentaires

- Pour les personnes ayant suivi une formation en alternance, possibilité de **passer un examen qui accorde une admission sélective ou générale à l'enseignement supérieur**
- Option actuellement généralisée dans **presque tous les pays de l'Espace Alpin par diverses méthodes** pour permettre (et faciliter) la perméabilité verticale

Initiatives spécifiques à l'alternance

- Options **combinant formation en alternance et matura[1]** débouchant non seulement sur une **qualification professionnelle** facilement utilisable sur le marché du travail, mais permettant également aux diplômés **d'entreprendre d'autres études universitaires**

Reconnaissance des acquis

- Option actuellement généralisée dans **presque tous les pays de l'Espace Alpin par diverses méthodes** pour permettre (et faciliter) la perméabilité verticale

Sources : Interreg Alpine Space « Permeability Of Dual Vocational Education And Training Comparative Study Including Austria, Germany, Switzerland, Italy, France, And Slovenia », 2020

Fluidité et perméabilité verticales des parcours – Illustration - Tant l'Allemagne que la Suisse ont pris des mesures pour faciliter la mobilité verticale des apprenants en alternance

NON EXHAUSTIF

Zoom sur le modèle allemand: La qualification *German Meister* et les parcours double-diplôme

Possibilité de commencer une formation diplômante dans un établissement d'enseignement supérieur pour les apprenants après avoir terminé une formation professionnelle

- **Historiquement, les apprenants devaient absolument être titulaires d'un diplôme d'accès à l'enseignement supérieur** – un certificat de fin d'études qui leur permettait d'étudier dans un établissement d'enseignement supérieur
- Il existe aujourd'hui des exceptions : la **qualification German Meister permettant également d'étudier n'importe quelle matière dans les universités allemandes**

> *L'Allemagne développe aussi des **parcours de double-diplôme:** la licence académique et le diplôme de master professionnel; cela signifie que **les jeunes n'ont plus à décider s'ils veulent poursuivre des études universitaires ou une formation professionnelle***

Zoom sur le modèle suisse: une grande fluidité verticale

Les jeunes combinent formation pratique en entreprise et formation professionnelle, et peuvent approfondir chacun des deux parcours si et quand ils le désirent, ce qui leur laisse toutes les portes ouvertes dans le supérieur

- Le bachelier professionnel fédéral externe permet aux apprenants **d'étudier pour un bachelier dans une haute école spécialisée. Cela place les étudiants au même niveau que ceux qui ont étudié à l'université**
- Les apprenants peuvent aussi se concentrer sur leur métier. Il existe pour cela des **diplômes fédéraux supérieurs ainsi que des hautes écoles professionnelles**

> *Les jeunes étaient confrontés à un **choix définitif de carrière à 15 ans** en Suisse. Aujourd'hui, **ils peuvent changer de direction plus tard**, grâce à la flexibilité accrue du système éducatif*

> *Cette flexibilité est très importante: **une formation continue est possible à tout moment – de même que l'accès aux universités et aux hautes écoles spécialisées. En gros, rien n'est exclu***

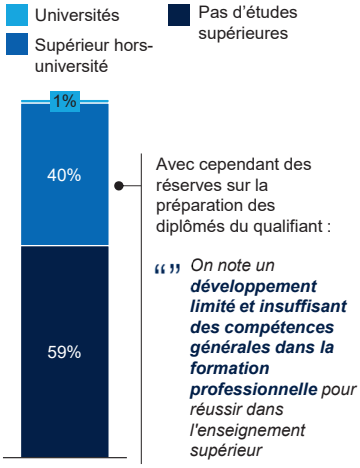
Sources: Swissinfo.ch « Why Switzerland's dual-track education system is unique », 2020 | UNESCO « Pathways of Progression: Between Technical and Vocational Education and Training and Further and Higher », 2018 | « *Improving access and quality of vocational education and training in Thailand* », Vocational Education and Training in Thailand, OCDE, 2021 | Rapport EVBB: « TANDEM; Flexible pathways connecting vocational education and training (VET) and higher education (HE), taking into account the requirements of the labour market », 2017 | Federal Government of Germany: « Prospects after your vocational training »

Fluidité des parcours vers les études supérieures

NON EXHAUSTIF

Dans l'enseignement qualifiant, des possibilités de mobilité verticale existent déjà et plus de 40% des sortants de l'enseignement qualifiant continuent vers des études supérieures

Parcours des sortants de l'enseignement qualifiant[1] après leur sortie de l'enseignement, Activité en 2014-15



Avec cependant des réserves sur la préparation des diplômés du qualifiant :

> *On note un **développement limité et insuffisant des compétences générales dans la formation professionnelle** pour réussir dans l'enseignement supérieur*

À l'heure actuelle

Plusieurs filières du qualifiant permettent **d'obtenir le C.E.S.S.** nécessaire pour accéder au supérieur (alternance et plein exercice)

- 3ème degré ou 7ème année en TQ
- 7ème année P

Ce que prévoit le Pacte d'Excellence

Au terme du tronc commun, chaque élève sera soumis au choix entre deux filières :

- **La filière de transition** permettant d'accéder à l'enseignement supérieur
- **La filière qualifiante** qui permettra d'accéder directement à un métier

La réussite de la filière qualifiante devrait **mener à un C.E.S.S ne donnant toutefois pas accès en tant que tel à l'enseignement supérieur :**

- Pour y accéder, une **épreuve complémentaire** est organisée à la fin de la 6ème ou **formation complémentaire** suivie dans le cadre d'une 7ème année d'enseignement de plein exercice ou dans le cadre de l'EPS
- Dans tel cas, possibilité de **dispenses pour certains cours**

Dans le cadre de l'état des lieux transversal, il n'a pas été possible d'étudier en détails dans quelle mesure la situation actuelle en FWB est plus ou moins favorable que dans les autres pays ; opportunité de consacrer une étude spécifique à cette question

Dans la formation professionnelle, les possibilités sont plus limitées

Il existe peu **de passerelles systématiques articulées permettant de passer de la formation professionnelle à l'enseignement supérieur[2]**

Il est possible **d'accéder au supérieur** suite à une formation professionnelle à travers certaines passerelles, mais **celles-ci demeurent insuffisantes -** *Zoom page suivante* ***(passerelles largement similaires pour l'alternance et les autres formations professionnelles)***

1. Uniquement sortant des années diplômantes
2. Pour les étudiants qui ne disposent pas du CESS ou dont le diplôme n'a pas été reconnu, les universités et les établissements d'enseignement supérieur organisent des examens d'admission. La réussite de cet examen donne accès aux études supérieures de premier cycle, mais n'équivaut en aucun cas au diplôme d'enseignement secondaire supérieur

Sources: Cadastre des parcours | FWB | Portail Enseignement.be | Bruxelles-J

Contenu de ce chapitre

1 : Offre de formation

2 : Parcours de formation

2.1 : Structure et définition de l'offre de parcours – spécifique à l'alternance

2.2 : Perméabilité et fluidité de la formation

2.3 : Le développement de parcours pour les publics éloignés de l'emploi et peu qualifiés

Messages clés : Le développement de parcours pour les publics éloignés de l'emploi et peu qualifiés

Il existe une part significative des demandeurs d'emploi en Wallonie et en RBC qui est éloignée de l'emploi et/ou peu qualifiée, alors que les emplois créés sont de plus en plus qualifiés et que les qualifications sont de plus en plus importantes dans le retour à l'emploi, et alors que, par exemple, **~40%** des demandeurs d'emploi en Wallonie sont **au chômage depuis plus de 2 ans, ~65% des demandeur d'emploi en RBC sont de niveau de qualification bas ou sans équivalence**[1]

Un retour durable à l'emploi pour ces publics éloignés de l'emploi et peu qualifiés nécessite de prendre en compte la multiplicité des défis qu'ils rencontrent, **au-delà du manque de compétences techniques,** p.ex. un manque de maîtrise des compétences de base, une perte des savoir-être / codes professionnels, des problèmes personnels, …

Le **retour durable à l'emploi** d'une partie des publics éloignés de l'emploi et peu qualifiés nécessite dès lors des **parcours holistiques, graduels et intégrés, pour lesquels les dispositifs nécessaires existent déjà en partie** en Belgique francophone. Cependant, leur articulation en **un parcours cohérent demeure un défi**

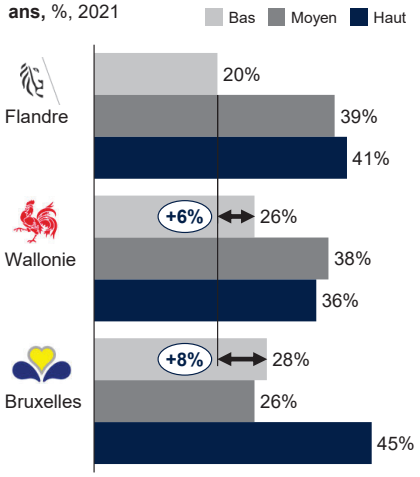
1. 40 des 65% ont des diplômes sans équivalence, dont ~50-80% ont un niveau de qualification qui pourrait équivaloir à un niveau de qualification « bas » (primaire/secondaire)

Publics éloignés de l'emploi et peu qualifiés – Il existe une part significative des demandeurs d'emploi en Wallonie et en RBC qui est éloignée de l'emploi et/ou peu qualifiée, alors que les emplois créés sont de plus en plus qualifiés

NON EXHAUSTIF

La population bruxelloise et wallonne présente un déficit de qualification comparativement à la Flandre

Niveau d'éducation par région pour les 15-64 ans, %, 2021



Une part significative des demandeurs d'emploi est éloignée de l'emploi et/ou très peu qualifiée

forem

~40% des demandeurs d'emploi en Wallonie sont **au chômage depuis plus de 2 ans**

~45% des demandeurs d'emploi du Forem ont une **qualification équivalente à un secondaire de 2ème degré ou moins**

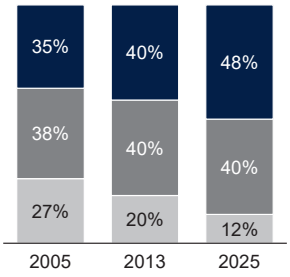
actiris .brussels

+49% des demandeurs d'emploi en RBC sont **au chômage depuis plus de 2 ans**

+64% des demandeurs d'emploi en RBC ont une **qualification équivalente à un secondaire de 2ème degré ou moins ou des études sans équivalence**

Les qualifications sont de plus en plus importantes dans le retour à l'emploi

Répartition des emplois en Belgique par niveau de qualification demandé



En outre, le CEDEFOP estime que seuls 5% des nouveaux emplois créés au cours des prochaines années seront ouverts à des Profils peu qualifiés

Note: Comme défini par les standards ISCED 2011 (Faible: Études secondaires inférieures ou moins, Moyen: Études secondaires supérieures, Haut: Études supérieures)

Sources: Enquête Actiris 2021 « État des lieux le marché de l'emploi en région de Bruxelles-Capitale » | Rapport View.Brussels 2020| Enquête Forem 2021 « Analyse des besoins pour l'insertion à l'emploi des demandeurs d'emploi »| Chiffres clés Forem 2021| IWEPS – Portail Wallonie| Forem, Chiffres du marché de l'emploi juillet 2021| CEDEFOP 2015, Skills need and supply – European Centre for the Vocational Training | FWB – Indicateur de l'enseignement 2019 | Statbel | Eurostat: Population by educational attainment level, sex and age (%) - main indicators

Publics éloignés de l'emploi et peu qualifiés – Wallonie: Une proportion significative des demandeurs d'emploi est éloignée de l'emploi ; ce cas de figure concerne généralement les individus avec un faible niveau de qualification

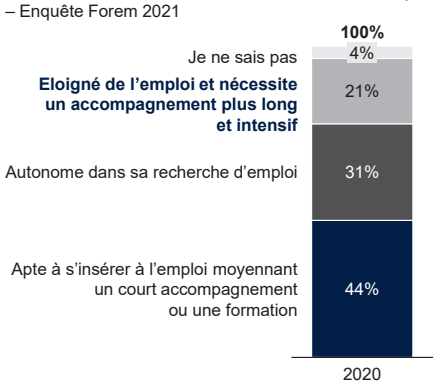
forem

NON EXHAUSTIF

Eloignement de l'emploi des demandeurs d'emploi

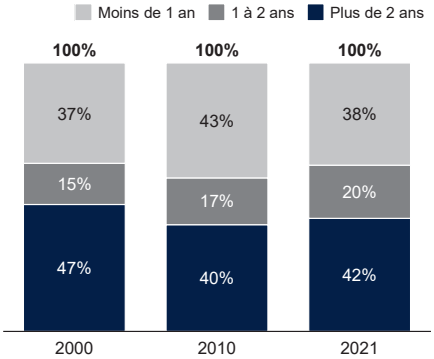
~20% des demandeurs d'emploi sont considérés comme « éloignés de l'emploi »

Proximité à l'emploi des demandeurs d'emploi selon les conseillers du Forem, % des demandeurs d'emploi – Enquête Forem 2021



+40% des demandeurs d'emploi du Forem sont au chômage depuis plus de 2 ans

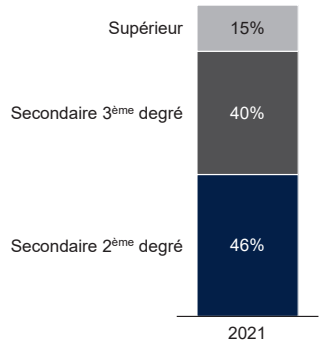
Pourcentage des demandeurs d'emploi en fonction de leur durée d'inoccupation en Wallonie, % des demandeurs d'emploi



Qualification des demandeurs d'emploi

+45% des demandeurs d'emploi du Forem ont une qualification équivalente à un secondaire de 2ème degré ou moins

Demandeurs d'emploi par niveau d'étude atteint, au maximum, en Wallonie, % des demandeurs d'emploi



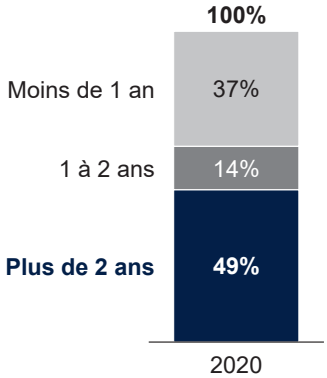
Sources: Enquête Forem « *Analyse des besoins pour l'insertion à l'emploi des demandeurs d'emploi* » , 2021 | Chiffres clés Forem 2021 | IWEPS – Portail Wallonie | Forem, Rapport Annuel 2021

Publics éloignés de l'emploi et peu qualifiés – RBC: Une proportion significative des demandeurs d'emploi est éloignée de l'emploi ; ce cas de figure concerne généralement les individus avec un faible niveau de qualification

NON EXHAUSTIF

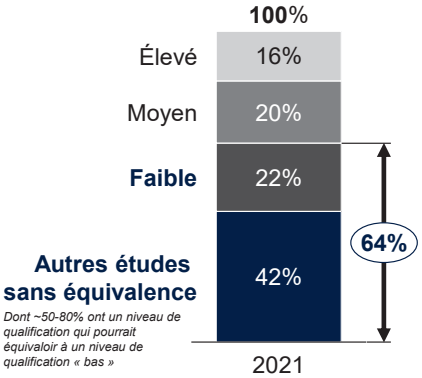
+49%[1] des demandeurs d'emploi en RBC sont au chômage depuis plus de 2 ans

Pourcentage des demandeurs d'emploi en fonction de leur durée d'inoccupation en RBC, % des demandeurs d'emploi



+64%[2] des demandeurs d'emploi en RBC ont une qualification faible ou des études sans équivalence[2]

Demande d'emploi par niveau d'étude en RBC, % des demandeurs d'emploi



Le chômage se caractérise par une plus grande présence de ***demandeurs d'emploi masculins, faiblement qualifiés, âgés de plus de 50 ans, d'une durée d'inactivité de +24 mois et d'origine étrangère***

– Rapport View Brussels 2020

1. A titre d'ordre de grandeur, le taux de chômage est de 12,7% en RBC en 2020 2. Le niveau de qualification faible rassemble le niveau primaire et secondaire inférieur. Le niveau moyen de qualification comprend le secondaire supérieur et les filières d'apprentissage. Le niveau de qualification le plus élevé inclut le niveau non universitaire type court ou long et le niveau universitaire

Sources: Enquête Actiris 2021 « État des lieux le marché de l'emploi en région de Bruxelles-Capitale » | Rapport View Brussels 2020

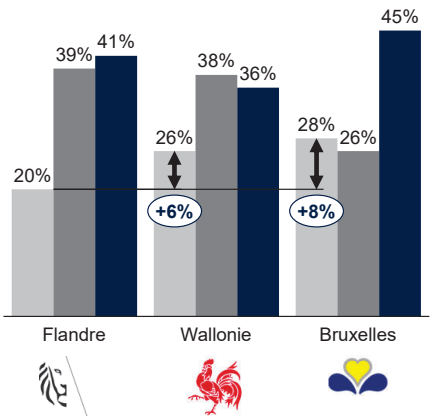
Publics éloignés de l'emploi et peu qualifiés – Les créations d'emplois se concentrent sur les métiers à haute et moyenne qualification alors que tant la Wallonie que la RBC souffrent d'un niveau d'éducation globalement bas

NON EXHAUSTIF

Niveau d'éducation: Faible Moyen Haut

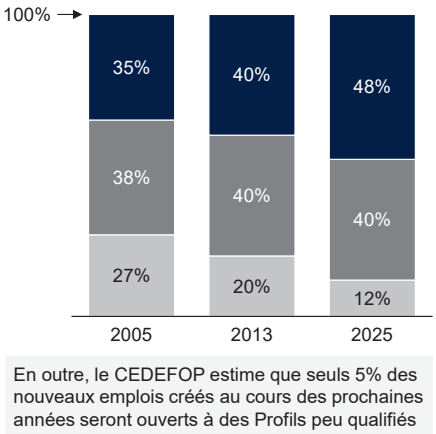
Le pourcentage de la population ayant un faible niveau d'éducation en Wallonie et en RBC est 6-8% plus élevé qu'en Flandre

Niveau d'éducation par région en 2021 pour les 15-64 ans



Les emplois en Belgique demandent un niveau de qualification moyen en hausse depuis 2005

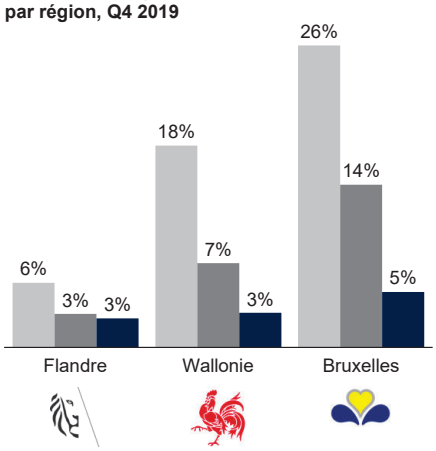
Répartition des emplois en Belgique par niveau de qualification demandé



En outre, le CEDEFOP estime que seuls 5% des nouveaux emplois créés au cours des prochaines années seront ouverts à des Profils peu qualifiés

Le taux de chômage est disproportionnément élevé pour la population ayant un niveau d'éducation faible et moyen en Wallonie et en RBC

Taux de chômage par niveau d'éducation par région, Q4 2019



Note: Comme défini par les standards ISCED 2011 (Faible: Études secondaires inférieures ou moins, Moyen: Études secondaires supérieures, Haut: Études supérieures)

Sources: CEDEFOP 2015, Skills need and supply – European Centre for the Vocational Training | FWB - Indicateur de l'enseignement 2019 | Statbel | Eurostat: Population by educational attainment level, sex and age (%) - main indicators

Publics éloignés de l'emploi et peu qualifiés – Un retour durable à l'emploi des publics éloignés de l'emploi et peu qualifiés nécessite de prendre en compte la multiplicité des défis qu'ils rencontrent

NON EXHAUSTIF

Les publics éloignés de l'emploi et peu qualifiés combinent fréquemment un ensemble de défis multidimensionnels au-delà de la seule qualification technique

Faible niveau de qualification technique

« *Les demandeurs d'emploi qui sont au chômage depuis plusieurs années sont souvent **aussi ceux qui n'ont pas fini de formation complète à un métier*** »

Maîtrise des compétences de base

Illustration page suivante

« *Plusieurs demandeurs d'emploi nécessitent un **ensemble de compétences clés**, telles que des **compétences de base en mathématiques et en informatique, des compétences linguistiques ou même de rédaction de lettres de candidature et de conduite d'entretiens d'embauche*** »

Maîtrise de la langue française

« *Il y a un **réel problème de maîtrise de la langue française** pour un certain nombre des demandeurs d'emploi avec qui nous travaillons. Il est **extrêmement complexe d'être employable sans une maîtrise suffisante du français*** »

Problèmes personnels (p.ex., santé physique et mentale, estime de soi, précarité financière, problèmes familiaux, etc.)

« *De nombreux demandeurs éloignés de l'emploi éprouvent de sérieuses difficultés à intégrer le marché de l'emploi liées à des **circonstances externes personnelles comme des problèmes de santé mentale ou physique majeurs*** »

Savoir-être et codes professionnels

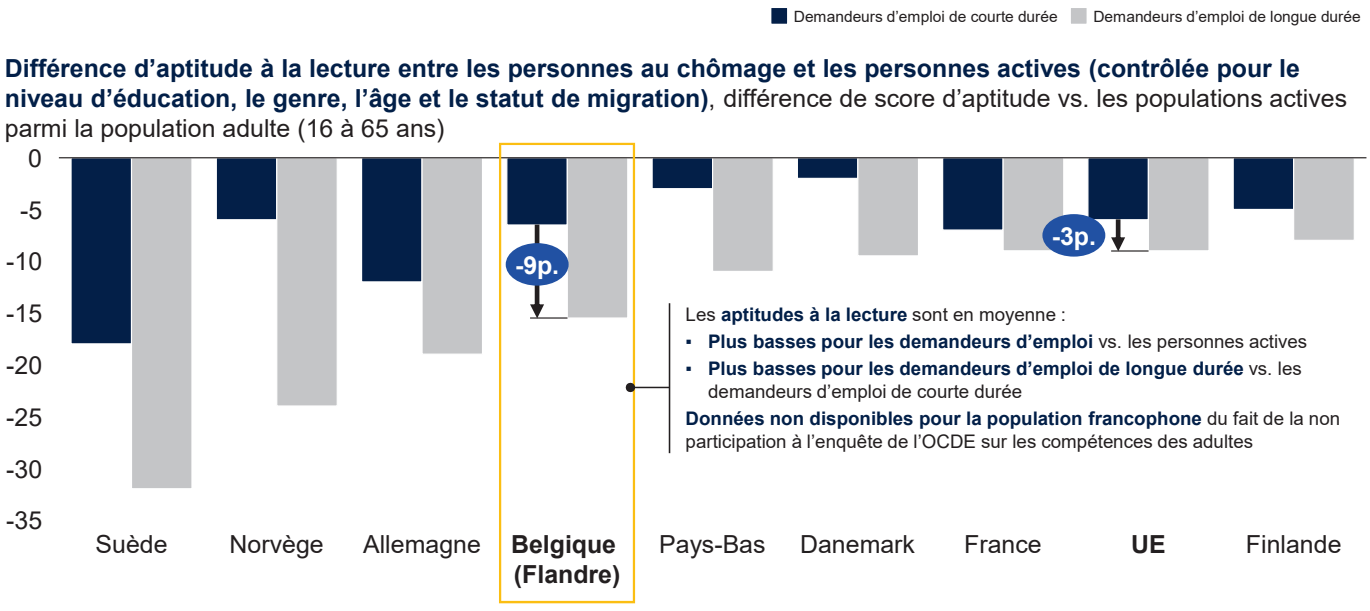
Voir *Partie VII. Chapitre 1a.* **« Apprenants »**

« *Les personnes qui n'ont jamais travaillé ou pas travaillé depuis longtemps **ont perdu la maîtrise de certains codes professionnels, souvent nécessaires pour avoir un emploi stable et durable*** »

Le retour à l'emploi durable des publics éloignés de l'emploi et peu qualifiés **nécessite souvent un accompagnement individuel qui réponde à la multiplicité des défis qu'ils rencontrent (au-delà du manque de compétences techniques)**

Sources : Entretiens et focus groupes réalisés entre avril et septembre 2022| CEDEFOP: Tackling unemployment while addressing skill mismatch, 2015 | OCDE: Building inclusive labour markets: Active labour market policies for the most vulnerable groups, octobre 2021

Publics éloignés de l'emploi et peu qualifiés – Illustration – Les demandeurs d'emploi de longue durée ont en moyenne des déficits de compétences de base plus importants que les demandeurs d'emploi de courte durée



Note: Régression par la méthode des moindres carrés contrôlant l'âge, le sexe, le niveau d'éducation, le statut d'immigrant et les attitudes à l'égard de l'apprentissage. La taille des barres indique la différence de maîtrise des compétences de base entre les demandeurs d'emploi (à court et à long terme) et populations inactives par rapport aux actifs occupés

Sources: Analyse du CEDEFOP basée sur les microdonnées de l'enquête de l'OCDE sur les compétences des adultes (PIAACC) : « From long-term unemployment to a matching job », 2018

Publics éloignés de l'emploi et peu qualifiés – Les mesures de retour rapide à l'emploi et les formations de longue durée atteignent leurs limites pour une partie des publics éloignés de l'emploi et peu qualifiés

NON EXHAUSTIF

Mesures de retour rapide à l'emploi

Historiquement, les politiques de l'emploi se sont **concentrées sur** des mesures visant le **retour à l'emploi le plus rapide et direct possible (**p.ex., incitants financiers directs, orientation et accompagnement professionnels, formation de courte durée)

Ces mesures **ont démontré et démontrent toujours leur efficacité** mais atteignent **leurs limites pour une partie des publics éloignés de l'emploi**

- Incapacité des mesures de courte durée à adresser certains des défis personnels de fond qui sont la **cause racine de la situation de non-emploi**
- **Réticences des employeurs** à engager des Profils trop éloignés de l'emploi (p.ex., ne possédant pas les codes professionnels de base)
- **Retour fréquent au non emploi** après une période d'emploi de courte durée

> *La Belgique a souvent opté pour des mesures incitant au retour à l'emploi rapide qu'on estimait plus **efficaces d'un point de vue budgétaire**. **On pensait ainsi éviter les pièges à l'emploi**. Or, les demandeurs concernés étaient souvent **trop éloignés de l'emploi** pour que ces politiques portent fruit durablement. On constate de **nombreuses ruptures de contrat peu après le retour à l'emploi***

> ***Les employeurs eux-mêmes ne veulent pas d'employés éloignés de l'emploi depuis longtemps,** sans compétences de base et de codes professionnels*

Formation de longue durée

Face au défi du chômage de longue durée au sein des publics peu qualifiés, certains prônent des **politiques visant à orienter les demandeurs d'emploi adultes vers des formations de longue durée** leur permettant d'acquérir une « vraie » qualification à un métier

Le déploiement de formations de plus longue durée pour les publics adultes fait cependant aussi face à plusieurs limites :

- Risques de **pièges à l'emploi**
- Difficulté d'attirer des publics ayant souvent développé **une distance et/ou méfiance face à l'institution scolaire**
- Incapacité de la formation à elle seule à adresser **certains des défis personnels des publics concernés**
- Evaluations scientifiques mettant en cause **l'efficacité des formations de longue durée** pour adulte pour le retour à l'emploi[1]

> *De grandes difficultés sont liées à la **capacité d'attirer les publics éloignés de l'emploi en formation de longue durée**. On ne peut pas demander à quelqu'un qui a eu très peu de qualifications à l'école de revenir en classe pour une longue période. Pourquoi est-ce que ça se passerait mieux une fois devenu adulte?*

> *Les formations de longue durée entraînent des **risques de pièges à l'emploi et de maintien dans des formations**. Et même les demandeurs d'emploi n'en veulent pas. **Leur relation complexe avec l'apprentissage ne leur permet pas de profiter pleinement de la formation traditionnelle***

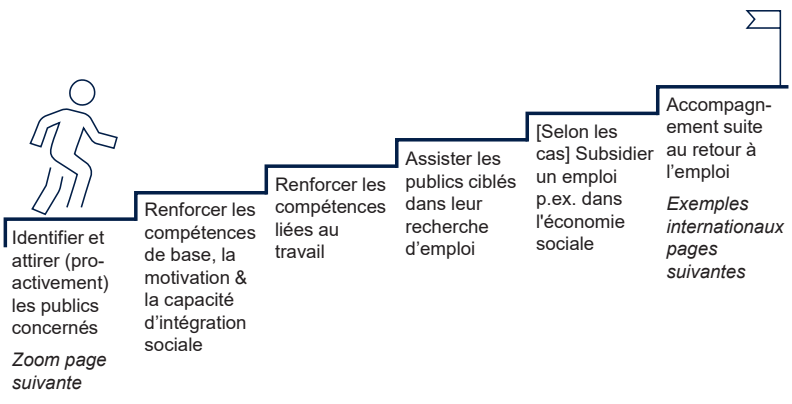
1. Rapport du CEDEFOP Tackling unemployment while addressing skill mismatch: Lessons from policy and practice in European Union countries, 2015 | Rapport de la Commission Européenne « PES to PES Dialogue: The European Commission Mutual Learning Programme for Public Employment Services », juin 2014

Sources: Entretiens et focus groupes réalisés entre avril et septembre 2022| European Commission Employment, Social Affairs & Inclusion

Publics éloignés de l'emploi et peu qualifiés – Le retour durable à l'emploi d'une partie des publics éloignés de l'emploi et peu qualifiés nécessite un accompagnement holistique, graduel et intégré

NON EXHAUSTIF

Phases clés de l'accompagnement holistique des publics éloignés de l'emploi (source: OCDE)



La formation professionnelle est un des éléments des parcours d'accompagnement **mais est précédée et suivie d'autres types d'accompagnement au public cible**

Parcours holistique, graduel et intégré

Le retour durable à l'emploi d'une partie des publics éloignés de l'emploi et peu qualifiés **nécessite un parcours holistique, graduel et intégré**

- Le développement des **prérequis à la vie professionnelle** préalablement à toute autre formation
- Le (re)développement de **compétences professionnelles**
- Un **accompagnement dans la recherche d'emploi**
- Un **accompagnement durant le retour à l'emploi du demandeur sur de longues périodes**, via du mentoring et des entretiens réguliers

> *Les **problèmes motivationnels et personnels doivent être abordés en priorité**, notamment en cas de situations de vie complexes. Le conseil et le coaching peuvent faire la différence, en particulier **pour ceux qui n'ont pas le comportement personnel et les compétences sociales nécessaires** –* **EU Commission**

Articulation et synchronisation des efforts

Ceci requiert **d'articuler et de synchroniser les efforts des différents opérateurs et de différents types d'accompagnement, avec une interface unique pour le demandeur d'emploi** (de l'identification à l'accompagnement dans l'emploi)

1. Accompagnement de Publics Spécifiques

Sources: OCDE: Building inclusive labour markets: active labour market policies for the most vulnerable groups, octobre 2021 | Rapport de la Commission Européenne « PES to PES Dialogue: The European Commission Mutual Learning Programme for Public Employment Services », juin 2014

Publics éloignés de l'emploi et peu qualifiés – Le retour à l'emploi des publics éloignés est un défi complexe exigeant la collaboration de multiples acteurs et un parcours holistique, graduel et intégré pour les publics ciblés

✓ Principaux acteurs ✓ Autres acteurs concernés

NON EXHAUSTIF

Les étapes de bout en bout de la chaîne de valeur du retour à l'emploi	Acteurs: Employeurs	Prestataires de formation	Syndicats / Conseils de sécurité de l'emploi	Agences de placement	Pouvoirs publics
Suivi de la demande, de l'offre de travail et des compétences	✓	✓	✓	✓	✓
Création des parcours	✓	✓	✓		
Identification des personnes dans le besoin et de leurs besoins	✓	✓	✓	✓	✓
Travail sur les compétences de base, la motivation & l'intégration sociale, et sur les compétences liées au travail	✓	✓	✓		✓
Assistance dans la recherche d'emploi	✓	✓		✓	
Accompagnement suite au retour à l'emploi	✓	✓	✓	✓	✓
Incitants financiers Voir *Partie VII. Chapitre 1a.* **« Apprenants »**	✓		✓	✓	✓

Sources: Entretiens et focus groupes réalisés entre avril et septembre 2022

Publics éloignés de l'emploi et peu qualifiés – Des dispositifs multiples existent déjà ; leur articulation en un parcours cohérent demeure cependant un défi

NON EXHAUSTIF

Exemple de dispositifs déjà existants

intermire — **~5-6k demandeurs d'emploi** bénéficiant de l'accompagnement dans leur **recherche d'emploi**, une **formation professionnelle alternée** et un **accompagnement après le retour** dans l'emploi

L'interfédé CISP — **~15k demandeurs d'emploi** bénéficiant de l'accompagnement des CISP, comprenant notamment la **formation aux compétences de base et à l'alphabétisation**

forem — Déploiement progressif de **l'accompagnement intégré** des demandeurs d'emploi

Offre de formation incluant notamment les **compétences clés**

Prom. Soc — Formations permettant aux adultes d'obtenir les **certifications de base** de l'enseignement de façon modulaire et flexible (incl. CEB, CESS)

Néanmoins, les retours des acteurs soulignent l'ampleur du défi restant pour parvenir à déployer à l'échelle des parcours d'accompagnement holistiques, graduels et intégrés

Offre : difficulté à définir et organiser des parcours d'accompagnement cohérents et mobilisant plusieurs opérateurs

… dans un écosystème complexe où les incitants et les règles relatives à la collaboration entre opérateurs ne sont pas toujours alignées (p.ex. dû aux mécanismes de financement – Voir *Partie VII. Chapitre 2a. / 2b.* **« Promotion et image des métiers et formations »** et **« Orientation vers la formation »** *et Partie VII. Chapitre 1a.* **« Apprenants »**

> *La capacité à créer et **développer des parcours de formation et d'accompagnement est une priorité pour l'avenir, mais on n'en est encore qu'aux balbutiements**. Il y a encore beaucoup de chemin à faire*

> *Il va falloir **développer la coordination entre tous les opérateurs pour mettre en place des parcours de formation cohérents et mieux articulés**, particulièrement dans un contexte actuel de concurrence entre opérateurs*

> *(…) **10 % de personnes en provenance du Forem** prouvent que **quelque chose ne fonctionne pas dans l'articulation entre les deux organisations**. Au Forem, on m'a expliqué que l'on n'avait pas toujours le réflexe de travailler avec les Mire. - Le Soir, juin 2018*

Par exemple, le **Forem est en cours de déploiement d'une offre d'accompagnement « socio-professionnel »**, visant à identifier les publics éloignés de l'emploi et définir avec eux un parcours vers le retour à l'emploi (entre organisme et défini dans le temps) – *Partie VII. Chapitre 1a.* **« Apprenants »** et *Partie VII. Chapitre 2e.* **« Accompagnement vers l'emploi »**

Demande : difficulté à attirer et à maintenir les publics dans des parcours de plus longue durée

> *Le principal problème est qu'**on n'arrive pas à maintenir certains demandeurs dans des parcours cohérents, qui sont structurés et bien formulés**, offrant un accompagnement adapté; bien souvent ils préfèrent retourner le plus vite au travail*

> *Le vrai défi, ce n'est pas que les apprenants réussissent à finir une formation donnée, mais bien qu'**on mette un frein au cycle de « rupture de parcours » des demandeurs qui abandonnent ou trouvent un emploi moins adapté à court terme***

Voir plus de détails page suivante

Sources: Revue économique – Banque Nationale de Belgique: La formation continue des salariés: investir dans l'avenir, 2022 | CEDEFOP: Do unemployed adults participate in education and training?, Eurostat, EU labour force survey | OCDE-CE-Forem: « Des approches innovantes pour lutter contre le chômage de longue durée » | Rapport Bruxelles Formation: « Précarité Du Public En Formation Professionnelle En Région Bruxelloise En 2015 » | Le Soir, 6 juin 2018: « Les Missions pour l'emploi sont recadrées »

Publics éloignés de l'emploi et peu qualifiés – La difficulté à attirer et à maintenir les publics dans des parcours de plus longue durée est notamment liée aux obstacles rencontrés par les apprenants au sein de parcours intégrés entre opérateurs

NON EXHAUSTIF

Obstacles rencontrés par les apprenants de la formation professionnelle au sein de parcours intégrés entre opérateurs

Horaires de cours inflexibles imposant des changements d'organisation personnelle fréquents tout au long du parcours

Problème de reconnaissance mutuelle des acquis de formation entre opérateurs

Voir *Partie VII. Chapitre 2d.* **« Evaluation, validation et certification des acquis »**

Complexité de l'écosystème et manque de visibilité de l'offre

Difficulté de mobilité des apprenants entre les différents lieux d'apprentissages

Voir *Chapitre 1a.* **« Apprenants »:** ***« Rétributions, coûts de formation, incitants et obstacles administratifs de/à la formation (en général) »***

Statuts sociaux et règles relatives aux bénéfices d'allocations et statuts sociaux variant parfois selon le type d'opérateur / formation

Voir *Chapitre 1a.* **« Apprenants »:** ***« Rétributions, coûts de formation, incitants et obstacles administratifs de/à la formation (en général) »***

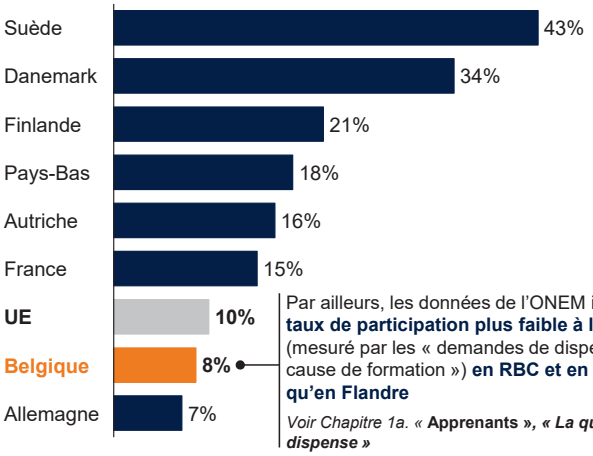
Sources: Crazy paving or stepping stones? Learning pathways within and between vocational education and training and higher education, University of South Australia, 2006 | Entretiens et focus groupes réalisés entre avril et septembre 2022

Publics éloignés de l'emploi et peu qualifiés – Plusieurs acteurs s'interrogent sur la pertinence d'adopter une orientation et une activation plus proactive des demandeurs d'emploi de longue durée vers la formation

NON EXHAUSTIF
RAPPEL

Le taux de participation à la formation des demandeurs d'emploi en Belgique est inférieur à la moyenne de l'UE

Demandeurs d'emploi en formation, % du nombre de demandeurs d'emploi ayant suivi une formation au cours des 4 semaines précédant l'enquête, 2016



Par ailleurs, les données de l'ONEM indique un **taux de participation plus faible à la formation** (mesuré par les « demandes de dispenses pour cause de formation ») **en RBC et en Wallonie qu'en Flandre**

Voir Chapitre 1a. « **Apprenants »,** ***« La question de la dispense »***

Une partie des acteurs rencontrés identifient l'absence d'une orientation / activation proactive vers la formation comme une des causes racines de ce phénomène

> *Il y a la question de savoir si on veut* ***inciter à la formation dans certains domaines prioritaires ou métiers en pénurie****. Néanmoins, on peut pas avoir ce débat sans se poser la question de savoir si on est dans une* ***approche libre de la formation ou alors dans une approche beaucoup plus proactive « d'activation »***

> *De manière générale, en Flandre, le VDAB* ***adopte une attitude plus proactive, voire directive, en termes d'orientation des demandeurs d'emploi****. Cela explique en partie les statistiques qu'ils obtiennent. Je ne vois pas pourquoi on ne pourrait pas faire la même chose en Wallonie et en RBC*

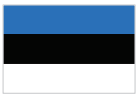
> *Dans un contexte de pénurie de main d'œuvre, particulièrement pour certains métiers, certains se posent effectivement la question de savoir* ***s'il faut adopter une approche différente***

> *Le* ***nombre de personnes formées devrait faire partie des objectifs chiffrés des agences de l'emploi*** *avec des conséquences en cas de non atteinte des objectifs*

Sources: Entretiens et focus groupes réalisés entre avril et septembre 2022 | CEDEFOP: Do unemployed adults participate in education and training?, Eurostat, EU labour force survey | OCDE: Building inclusive labour markets: active labour market policies for the most vulnerable groups, octobre 2021 | Rapport de la Commission Européenne « PES to PES Dialogue: The European Commission Mutual Learning Programme for Public Employment Services », juin 2014

Publics éloignés de l'emploi et peu qualifiés – Au niveau international, plusieurs pays ont développé des initiatives concernant l'accompagnement des publics éloignés de l'emploi et peu qualifiés après leur retour à l'emploi

NON EXHAUSTIF

Pays	Initiative
Allemagne	L'Allemagne déploie depuis 2016 un **soutien et des conseils post-placement à l'échelle nationale pour les publics les plus vulnérables** notamment durant les 6 premiers mois de retour à l'emploi – qui est critique pour un retour à l'emploi durable La **fourniture de services supplémentaires pendant les 6 premiers mois de retour à l'emploi a permis de réduire significativement les résiliations de contrats de travail durant cette période**
Estonie 	Depuis 2021, l'Estonie a mis en place un **suivi systématique du public risquant de retourner rapidement au chômage en raison de problèmes de santé, d'un manque d'expérience professionnelle, d'un précédent chômage de longue durée ou d'autres obstacles à l'emploi** Des **accompagnateurs** avec la personne accompagnée ainsi qu'avec l'employeur p**rodiguent des conseils pendant les six premiers mois du retour à l'emploi**, en restant en contact et, si nécessaire, en impliquant les travailleurs sociaux locaux ou d'autres prestataires de services

L'accompagnement après le retour à l'emploi est donc **un élément clé des parcours intégrés** mis en place par l'Allemagne et l'Estonie, notamment concernant la **durabilité du retour à l'emploi**

> *L'autonomisation des adultes peu qualifiés par la formation est associée à d'importantes **retombées sociales et économiques**. Il y a une nécessité de **maintenir des qualifications et des compétences de haut niveau pour rester compétitifs et innovants**, non seulement pour accéder et progresser sur le marché du travail, mais aussi pour jouer un rôle actif dans la société. **Le suivi après le retour à l'emploi est donc essentiel***

Sources: OCDE: Building inclusive labour markets: active labour market policies for the most vulnerable groups, octobre 2021 | Rapport CEDEFOP: "Empowering adults through upskilling and reskilling pathways", 2020

Partie VII.

Chapitre 3d.

Financement

Cadre d'analyse de l'Etat des lieux

Objet du présent Chapitre

3. Système, structure & ressources

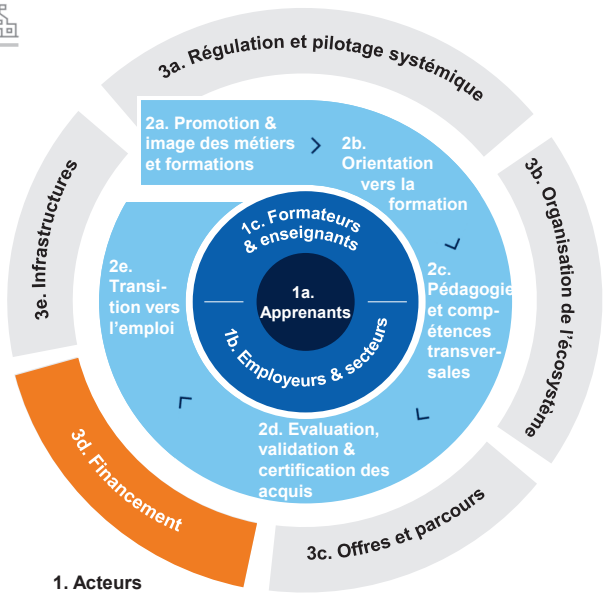
(a) Régulation et pilotage systémique
- Instances de gouvernance et modalités du pilotage du système
- Mécanismes d'évaluation / approche qualité au niveau macro (bassin/secteur) et au niveau de chaque opérateur
- Accréditation & évaluation des opérateurs de formation
- Rôles et implication des acteurs dans la gouvernance

(b) Organisation de l'écosystème
- Périmètre de compétence entre différents niveaux de pouvoir
- Acteurs de l'écosystème (répartition des rôles, objectifs, gouvernance, etc.)
- Accords de coopération & partenariats, et leur régulation

(c) Offres & parcours
- Structure & définition de l'offre et des parcours (types, durée, curriculum, options, débouchés, profils)
- Pertinence de l'offre au regard des besoins sociétaux (de société, des employeurs, des futurs métiers, etc.)
- Contenu et qualité des formations, référentiels, profils formation, dossiers pédagogiques
- Articulation et fluidité des parcours de formation

(d) Financement
- Sources, montants et mécanismes de financement des différents acteurs et formations
- Modalité d'utilisation des fonds

(e) Infrastructures
- Disponibilité des infrastructures et technologies pour l'enseignement et la formation
- Gestion et mutualisation des infrastructures



2. Parcours de l'apprenant

(a) Promotion & image des métiers et formations
- Promotion et accès à l'information sur les opportunités de formation et des métiers

(b) Orientation vers la formation
- Aide au choix et orientation vers la formation la plus adéquate
- Prérequis et mécanismes de sélection (motivation, évaluation des compétences de bases)
- Accompagnement (vers centres, écoles, employeurs)

(c) Pédagogies, compétences transversales et savoir-être
- Canaux de formation (écoles/ centres, en ligne / présentiel etc.)
- Modalités d'organisation (durée, rythme, méthodes et ressources pédagogiques, duale / triale, etc.)
- Méthodes pédagogiques
- Innovation pédagogique (digitalisation, hybridation des parcours, classe inversée, etc.)
- Compétences transversales et savoir-être

(d) Evaluation, validation et certification des acquis
- Procédures et gouvernance des certifications (y.c. équivalences)
- Evaluation / validation des compétences de la formation et expériences professionnelles
- Reconnaissance des certifications sur le marché du travail et dans le système d'enseignement / formation

(e) Transition vers l'emploi
- Accompagnement post–formation
- Mise en correspondance avec les employeurs

1. Acteurs

(a) Apprenants
- Capacités, sens et motivation (sens de l'apprentissage)
- Accompagnement de l'apprenant durant la formation
- Incitants (financiers & non–financiers) à la formation ; rémunération

(b) Employeurs, secteurs et partenaires sociaux
- Niveau d'implication dans la formation (par ex., en alternance, stage, mise à disposition de ressources, équipements, formateurs, etc.)
- Implication dans la gouvernance de l'écosystème
- Incitants à la participation à la formation

(c) Formateurs et enseignants
- Organisation du travail
- Statut et carrière
- Formation et développement professionnel

Les analyses réalisées dans le cadre de ce Chapitre ont permis de mettre en lumière 4 principales dimensions d'amélioration

- Les **première tentatives de transparence** concernant :
  - **La consolidation des dépenses publiques** en formation professionnelle et enseignement qualifiant, toutes entités confondues
  - **L'estimation des coûts unitaires** des opérateurs de formation professionnelle et de l'enseignement qualifiant
- Les **éléments de comparaison internationale**
- **L'analyse des modalités** de financement présentés dans ce Chapitre ont **permis de mettre en lumière plusieurs dimensions d'amélioration**

… présentés dans ce document, ont permis d'identifier plusieurs dimensions d'amélioration

Principales dimensions d'amélioration découlant des analyses présentées dans ce Chapitre

La mise en place d'un **organe d'analyse et de pilotage systémique** de l'allocation et de l'utilisation des moyens financiers et ressources investis par les pouvoirs publics dans la formation professionnelle (vue d'ensemble et capacité d'analyse systémique actuellement inexistantes) ;

Le renforcement des **dispositifs internes de pilotage financier** et la production systématique d'indicateurs d'efficience opérationnels au sein des opérateurs (niveau hétérogène et généralement bas à ce stade au sein de la plupart des opérateurs) ;

A l'image du mode de financement des MIRE, l'opportunité potentielle d'intégrer une **part de financement** des opérateurs de formation professionnelle **en fonction des « outputs / résultats »** (par ex. taux de complétion/réussite, taux d'insertion post formation) [à évaluer au regard des risques potentiels de ce type de financement] ;

La mise en œuvre potentielle de leviers d'efficacité opérationnelle et d'amélioration de l'efficience de l'offre – Voir *Partie V.* **« Diagnostic des facteurs d'output et de résultat »,** Section 10 : « Financement de l'enseignement qualifiant et de la formation professionnelle »

Contenu de ce chapitre

1 : Pilotage des ressources

2 : Transparence et comparaison sur les dépenses publiques dans la formation professionnelle et l'enseignement qualifiant

3 : Modalités de financement des opérateurs – Transversal

4 : Incitants financiers relatifs au développement de l'alternance

Modalités de pilotage par opérateur et systémique des ressources et du financement

Pilotage par opérateur

Chaque opérateur **dispose d'un suivi, a minima annuel, de**

- **Ses résultats financiers**
- **Ses indicateurs de « production »** (p.ex. heures suivies, heures données, inscrits)
- Pour certains d'entre eux, de **l'atteinte de leurs objectifs sociétaux** (p.ex. mesure du taux d'insertion par les MIRE et le Forem, mesure de la proportion du public cible atteinte par les MIRE)

Ceux-ci ne sont cependant **pas systématiquement combinés par les opérateurs** afin de suivre de manière **cohérente et systématique l'efficience des formations qu'ils organisent** (p.ex. via un coût par heure suivie, heure formateur, lien avec les taux d'insertion…) et son évolution au cours du temps

Bruxelles-Formation semble avoir développé un recours plus systématique à ce genre de mesures d'efficience afin de piloter au mieux l'offre – propre et en régie - , son organisation et ses partenariats

Pilotage systémique

Le **pilotage systémique du financement** de la formation professionnelle et – dans une moindre mesure - de l'enseignement qualifiant **reste limité en Belgique francophone**:

Il n'y a pas d'instance réalisant de manière systématique **un suivi, une analyse et une évaluation de l'allocation et de l'utilisation des moyens** (sous réserve de ce qui est dit ci-dessus sur Bruxelles Formation pour la RBC)

Il n'existe en particulier pas de **suivi et analyse systématique** de :

- **L'investissement total public** dans la formation professionnelle et de l'enseignement qualifiant
- **L'utilisation et l'impact résultant des projets (à l'exception des projets FSE) et formations** mis en place avec les moyens octroyés, via p.ex. :
  - **L'utilisation des moyens** octroyés
  - Un retour formel sur l'impact des différents projets financés
  - Un suivi systématique d'indicateurs d'efficience par opérateur (p.ex. coût/heure suivie, coût/apprenant, coût/heure formateur)
- Les **indicateurs d'efficiences** (par ex. coûts par formation / apprenant / formés, mise en relation avec les indicateurs d'insertion)

L'expérience internationale souligne l'opportunité de développer un organe de pilotage systémique de l'allocation et de l'utilisation des ressources et du financement, permettant une prise de décision informée et une évaluation de l'efficience des dispositifs

Exemple récent: France Compétences comme organe de pilotage systémique de la formation professionnelle en France

Mission de **répartiteur, de suivi et d'ajustement des ressources** mutuelles allouées à la formation professionnelles, supportée grâce à des activités de :

- **Observation des coûts**
- **Recommandations** pour l'ensemble des acteurs

> ***France compétences*** *contribue à la performance globale du système de la formation professionnelle et de l'apprentissage par une fonction de répartiteur unique, recherchant une allocation optimale des fonds issus des contributions légales*

Contenu de ce chapitre

1 : Pilotage des ressources

2 : Transparence et comparaison sur les dépenses publiques dans la formation professionnelle et l'enseignement qualifiant

2.1 : Première tentative de consolidation des dépenses publiques en formation professionnelle et enseignement qualifiant, toutes entités confondues

– Région Wallonne

– Fédération Wallonie-Bruxelles

– Belgique francophone

2.2 : Première tentative d'estimation des coûts unitaires des opérateurs de formation professionnelle et de l'enseignement qualifiant

2.3 : Eléments de comparaison internationale

2.4 : Question de la clé élèves

3 : Modalités de financement des opérateurs – Transversal

4 : Incitants financiers relatifs au développement de l'alternance

Vue d'ensemble des analyses de transparence présentées dans cette Section

Objectifs

1 **Donner une vue consolidée** des dépenses publiques en formation professionnelle et enseignement qualifiant en Belgique francophone, toutes entités confondues

2 **Créer la transparence sur les coûts « unitaires »** des opérateurs de formation professionnelle et de l'enseignement qualifiant

Ce qui a été fait

Collecte des données auprès des différents opérateurs concernés (Forem, EFP/SFPME, IFAPME, MIRE, CISP, enseignement), et notamment:

- Les données budgétaires
- Les données concernant les apprenants
- Les données concernant les heures formateurs/prestées et les heures apprenants/suivies

Identification des données disponibles publiquement afin de complémenter les données reçues des opérateurs

En attente de réponse de l'administration pour l'EPS

Travail d'identification et de consolidation des coûts spécifiques à la formation professionnelle / l'ens. qualifiant dans les données budgétaires reçues, p.ex.:

- Détermination des coûts de formation professionnelle/du qualifiant v. les autres activités ou formes d'enseignement des opérateurs
- Consolidation entre les entités « centrales » et les centres de formation

Ajustement multiples des données pour assurer la cohérence des résultats

- Alignement entre le périmètre des apprenants et du budget pris en compte
- Allocation des coûts p.ex. entre formations adultes et jeunes
- Identification des potentiels double-comptages lors de la consolidation des dépenses en Wallonie et à Bruxelles

Voir détails dans les descriptions méthodologiques en début de Section

Premiers résultats présentés aujourd'hui:

1 **Première tentative de consolidation de l'effort public de formation professionnelle et enseignement qualifiant,** toutes entités confondues

2 **Première estimation des coûts unitaires (par heure de formation apprenants)** des opérateurs de formation et de l'enseignement qualifiant

Contenu de ce chapitre

1 : Pilotage des ressources

2 : Transparence et comparaison sur les dépenses publiques dans la formation professionnelle et l'enseignement qualifiant

2.1 : Première tentative de consolidation des dépenses publiques en formation professionnelle et enseignement qualifiant, toutes entités confondues

– Région Wallonne

– Fédération Wallonie-Bruxelles

– Belgique francophone

2.2 : Première tentative d'estimation des coûts unitaires des opérateurs de formation professionnelle et de l'enseignement qualifiant

2.3 : Eléments de comparaison internationale

2.4 : Question de la clé élèves

3 : Modalités de financement des opérateurs – Transversal

4 : Incitants financiers relatifs au développement de l'alternance

Rappel : Périmètre de l'Etat des lieux et des analyses contenues dans cette Section

En cohérence avec le périmètre de l'état des lieux de l'enseignement qualifiant et de la formation professionnelle, les analyses contenues dans cette Section se focalisent sur :

- **L'alternance régionale (IFAPME/EFP-SFPME) et communautaires (FWB) – Scope pour RBC**
- **L'enseignement qualifiant** de plein exercice (en ce compris le spécialisé)
- **L'enseignement de promotion sociale**
- **La formation professionnelle publique régionale** (hors formation en cours de carrière)

Le **focus est sur les financements publics** ainsi que (même si cela représente un montant limité) les **autres sources de financement non publiques** des opérateurs publics (par ex. droits d'inscription) lorsque celles-ci sont disponibles. Les **budgets européens (FSE/FEDER)** alloués aux différents opérateurs sont également pris en compte

Les autres activités effectuées par les opérateurs investigués (p.ex. les activités de formation continue, l'enseignement général) **ont été isolées et soustraites – dans la mesure du possible –** des activités de formation considérés dans l'analyse

Cette première tentative de consolidation des dépenses publiques en formation professionnelle et enseignement qualifiant comporte certaines limites

Etapes de cette première tentative de consolidation

- Approximation **des budgets totaux dépensés par les différents opérateurs** dans la formation professionnelle et l'enseignement qualifiant (IFAPME, EFP/SFPME, Forem, MIRE, CISP, Enseignement) – voir Section suivante pour détails et limites de l'exercice
- **Identification des postes du budget** de la Région Wallonne et de la FWB ayant trait à la formation professionnelle / l'enseignement qualifiant
- **Analyse des comptes et du budget des différentes entités** afin d'effectuer un premier ajustement des éventuels doubles comptages (voir ci-contre)

Limites de l'exercice

Il s'agit d'une **première tentative de consolidation du total des dépenses publiques d'enseignement qualifiant et de formation professionnelle en Belgique francophone**

A ce titre, au vu de la complexité institutionnelle et budgétaire et tenant compte des données communiquées, **certaines limites subsistent à l'analyse réalisée – avec un impact cependant limité sur les « ordres de grandeur », p.ex.**

- **Limites dans le calcul des coûts des opérateurs, détaillés à la Section suivante**
- **Risque de double-comptage** – avec un impact cependant limité sur les « ordres de grandeur » :
  - Entre budgets opérateurs, p.ex. dû aux conventions et partenariats entre eux
  - Entre opérateurs et autres postes du budget de la RW, le destinataire des fonds n'étant pas systématiquement indiqué
  - Entre postes du budget de la RW et la FWB
- **Différence d'années analysées** entre EFP (2021), une partie des données utilisées dans les estimations liées à l'enseignement (2022) et l'ensemble des autres dépenses (2019)
- **Pour Bruxelles (hors EFP-SFPME) :** montant d'une analyse réalisé en 2016 repris pour information (mise à jour possible si vous l'estimez pertinent)

Contenu de ce chapitre

1 : Pilotage des ressources

2 : Transparence et comparaison sur les dépenses publiques dans la formation professionnelle et l'enseignement qualifiant

2.1 : Première tentative de consolidation des dépenses publiques en formation professionnelle et enseignement qualifiant, toutes entités confondues

Région Wallonne

– Fédération Wallonie-Bruxelles

– Belgique francophone

2.2 : Première tentative d'estimation des coûts unitaires des opérateurs de formation professionnelle et de l'enseignement qualifiant

2.3 : Eléments de comparaison internationale

2.4 : Question de la clé élèves

3 : Modalités de financement des opérateurs – Transversal

4 : Incitants financiers relatifs au développement de l'alternance

Première consolidation des dépenses en formation professionnelle et enseignement qualifiant en Région Wallonne – Zoom sur le Forem

SUR BASE DU BUDGET 2019 DU FOREM

Postes de dépense relatifs à la formation professionnelle	Montants, mEUR, 2019	Pris en compte au prorata des activités de formation	Autres organismes financés
Frais RH dont pédagogique (formation uniquement)	50		
Formation qualifiante - appel aux tiers (volet CdC en Asbl)	14	✓ ~80%[1]	Centres de compétences
Frais RH dont administration (formation uniquement)	12		
Gestion Immobilière	10	✓ ~20%[2]	
Stagiaires DG Produits & Services	9		
Informatique - département des Systèmes Informatiques	6	✓ ~20%[2]	
FSE	5		
Feder (Equipements pédagogiques et autres)	4		
Formation qualifiante - appel aux tiers (volet autres tiers)	4		
Fonctionnement Territoires	3	✓ ~20%[2]	
Fonctionnement - Activités Formation - Central	3		
Logistique	3	✓ ~50%[2]	
Informatique - direction IT pédagogique	2		
Plan Langues	2		
Formation qualifiante - appel aux tiers (volet CdC Forem)	2		Centres de compétences
Métiers en pénurie (stagiaires)	2	✓ ~80%[1]	
Direction gestion des risques - Assurances	1	✓ ~50%[2]	
Equipements pédagogiques	1		
Autre	2	✓ ~20%[2] – selon les poste	
Double-comptage IBEFEE	3		
Double-comptage IFAPME	2		IBEFE
Total pris en compte pour la formation professionnelle	128	NB: CISP et MIRE abordés dans les zooms suivants	

1. Proportion de Demandeurs d'Emploi dans les apprenants des Centres de Compétence
2. Proportion des coûts liées à la formation professionnelle dans les frais de support – hormis pour la logistique, estimée à 50%

Source: Budget 2019 FOREM et séances de travail avec les experts budgétaires du FOREM

forem

Points d'attention

Note méthodologique

Les chiffres présentés sont une **première estimation des montants** totaux dépensés par le Forem dans **ses activités de formation professionnelle**

Pour ce faire, **l'ensemble des postes de dépenses du Forem** ont été passés en revue avec des experts internes afin de:

- Identifier les postes de dépenses relatifs à la formation professionnelle pour Demandeurs d'Emploi
- Déterminer le pourcentage du poste de dépenses

Aucun des « transferts financiers » n'a été pris en compte dans l'analyse (p.ex. points APE, Tremplin 24 mois+)

Les montants alloués à ces dépenses proviennent de **plusieurs sources de financement**, en ce compris:

- La Région Wallonne: ~90%
- Les financements européens (FSE, FEDER): ~10%
- Les partenariats et contributions des apprenants: <2%

Les montants alloués par le Forem **aux CISP et MIRE** sont abordés dans les pages suivantes

Risque de double-comptage – limité – avec les éléments provenant des budgets de la Région Wallonne et les partenariats avec l'IFAPME

Première consolidation des dépenses en formation professionnelle et enseignement qualifiant en Région Wallonne – Zoom sur les CISP et MIRE

SUR BASE DU BUDGET DE LA RW ET DES FINANCEMENT FSE

Organisme	Source de financement	Type de subvention	Montants, mnEUR, 2019
CISP	Région Wallonne	Région Wallonne, via Forem – Subvention aux CISP (Programme 18.22)	85
		Région Wallonne – Subvention pour l'Interfédération des CISP et accords du non-marchand (Programme 18.21)	2
		Région Wallonne – Subvention pour l'Interfédération des CISP (Programme 18.21)	1
		Région Wallonne – Subvention au CISP dans le cadre des accords non-marchand (Programme 18.21)	0
	UE	UE – Subventions FSE/IEJ	2
		Total	89
MIRE	Région Wallonne	Région Wallonne, via FOREM – Mission régionale en ce compris frais stagiaire	8
		Région Wallonne – Subvention des Missions régionales pour l'emploi (Programme 18.11)	3
		Région Wallonne – Subvention pour l'insertion socio-professionnelle des primo-arrivants (Programme 18.11)	0
	UE	UE – Subventions FSE	3
		Autres	4
		Total	17

Source: Premier ajustement budgétaire 2019 de la Région Wallonne

intermire asbl

CISP centres d'insertion socioprofessionnelle

Points d'attention

Note méthodologique

Les **informations communiquées** concernant les CISP et MIRE ont été **relativement limitées**

Leurs **budgets respectifs ont donc été reconstruits** sur base des :

- Budget de la Région Wallonne
- Budget FSE
- Budget du Forem

NB: les subventions concernant la détection du radicalisme allouées au CISP n'ont pas été prises en compte

Vu les données limitées reçues, erreurs possibles d'analyse

Des **échanges sont en cours afin de déterminer la provenance** des fonds « Autres » des MIRE

La mission des MIRE se focalise davantage sur de l'accompagnement que sur la formation professionnelle

Première consolidation des dépenses en formation professionnelle et enseignement qualifiant en Région Wallonne – Zoom sur l'IFAPME

SUR BASE DU BUDGET 2019 DE L'IFAPME

Entité	Postes de dépenses	Montants, mnEUR, 2019
IFAPME (central)	Coûts formateurs – Pour le compte des Centres	20
	Ressources Humaines	20
	Autres subventions aux centres pour les activités	10
	Fonctionnement central	3
	Investissements	3
	Double-comptage Incitants Opérateurs (P4)	−3
Centres	Charge des centres (hors formateurs et net de la subvention IFAPME)	10
Consolidation	**Total**	64

Les dépenses liées aux partenariats avec d'autres opérateurs et tiers ne sont pas prises en compte (afin d'éviter les doubles comptages) – ~1,3 mnEUR, dont ~0,9 mnEUR au Forem

Ne comprend pas les paiements de partenariats p.ex. au Forem

1. 8,4% des heures de formation sont de formation continue, qui sont estimées à ~2x le coût des heures de formation professionnelle - et représentent donc ~15.5% des coûts totaux

Source: Budget de l'IFAPME, Rapport consolidé des comptes des centres IFAPME

IFAPME

! Points d'attention

Note méthodologique

A. Comptes de l'IFAPME

Budget de l'IFAPME entièrement pris en compte pour définir ses dépenses en formation, à **l'exception des dépenses pour la formation continue**

Dépenses liées à la formation continue isolée sur base du **pourcentage d'heures de formation de formation continue** dans le total des heures de formation[1]

! Dans le cadre de cet exercice de consolidation entre opérateurs, **soustraction des potentiels double comptages – à vérifier avec les experts budgétaires –**, càd.

- Coût des partenariat avec les autres opérateurs ou entités (p.ex. Partenariats FOREM, convention avec la RW)
- Incitants aux opérateurs reçus par l'IFAPME, payés par la RW

B. Compte des centres IFAPME

Charges d'exploitation des centres ajoutées au total – déduite des subventions accordées par l'IFAPME

! **Risque de double-comptage subsistant – mineur – au vu du manque de précision sur certaines ressources « tierces », des centres**

Première consolidation des dépenses en formation professionnelle et enseignement qualifiant en Région Wallonne – Zoom sur les autres éléments du budget de la RW (1/3)

SUR BASE DU BUDGET 2019 (PREMIER AJUSTEMENT) DE LA REGION WALLONNE – A VALIDER

Catégorie reprise dans la consolidation	Poste du budget de la Région Wallonne identifié	Prorata	DO – Programme	Organismes financés	Montants, mnEUR
Incitants à la formation en alternance	Incitants à la formation en alternance[1]		18 – Politiques croisées dans le cadre de la formation	IFAPME / CEFA	12
Subventions d'organismes spécifiques liés à la formation	Subventions aux instances IBEFE		18 – Forem	IBEFE	3
	Subvention au CESW/CESE	✓	18 – Multiples	CESE	2
	Dotation à l'Office Francophone de la Formation en Alternance		18 – Politiques croisées dans le cadre de la formation	OFFA	0
	Validation des compétences		18 – Politiques croisées dans le cadre de la formation	CVDC	0
	Cité des métiers de Namur		18 – Politiques croisées dans le cadre de la formation	Cité des métiers	0
	Subvention à l'AEF (mission CFC)		18 – Politiques croisées dans le cadre de la formation	CFC	0
	Subvention à l'asbl Centre de Compétence TechnofuturTIC		18 – Innovation – Créativité – Numérique	Centre de Compétence	0
	Contribution au Service francophone des Métiers et des Qualifications		18 – Politiques croisées dans le cadre de la formation	SFMQ	0
	Total – Subventions d'organismes spécifiques liés à la formation				7

1. Incitants aux opérateurs (dont IFAPME - déduit des comptes), employeurs et apprenants

Source: Premier ajustement budgétaire 2019 de la Région Wallonne

! Points d'attention

Note méthodologique

Budget de la Région Wallonne passé en revue afin d'identifier les **postes de dépense concernant la formation professionnelle**, hors dépenses prises en compte durant l'analyse des opérateurs de formation (catégories précédentes)

Prorata effectué pour certains postes de dépenses, afin d'en approximer la part dédiée à la formation professionnelle

! Pour certains postes de dépenses, **impossibilité d'identifier le destinataire exact**, risquant de **mener à des doubles comptages**, s'il s'agit des opérateurs étudiés

Première consolidation des dépenses en formation professionnelle et enseignement qualifiant en Région Wallonne – Zoom sur les autres éléments du budget de la RW (2/3)

SUR BASE DU BUDGET 2019 (PREMIER AJUSTEMENT) DE LA REGION WALLONNE – A VALIDER

! Points d'attention

Catégorie reprise dans la consolidation	Poste du budget de la Région Wallonne identifié	Prorata	DO – Programme	Organismes financés	Montants, mnEUR
Formation au digital et équipements digitaux	Financement des projets écoles numériques – Digital Wallonia	✓	18 – Forem	Enseignement – TBC	2
	Wallangue		18 – Multiples	N.D.	1
	Subventions en vue de permettre la formation en TIC		18 – Politiques croisées dans le cadre de la formation	N.D.	1
	Etudes et prestations de services dans le cadres des projets cyberclasses et écoles numériques – Digital Wallonia	✓	18 – Politiques croisées dans le cadre de la formation	Enseignement – TBC	0
	Total – Formation au digital et équipements digitaux				**4**
Promotion et orientation	Orientation professionnelle		18 – Politiques croisées dans le cadre de la formation	N.D.	1
	Subventions en vue de promouvoir l'information, l'orientation et la mise en œuvre de formations qualifiantes		18 – Formation Professionnelle	N.D.	1
	Soutien aux actions de sensibilisation, études, projets pilotes relatifs à la formation		18 – Formation Professionnelle	N.D.	0
	Subvention en vue de promouvoir l'information et l'orientation sur les métiers et les qualifications		18 – Formation Professionnelle	N.D.	0
	Total – Promotion et orientation				**3**

Source: Premier ajustement budgétaire 2019 de la Région Wallonne

Note méthodologique

Budget de la Région Wallonne passé en revue afin d'identifier les **postes de dépense concernant la formation professionnelle**, hors dépenses prises en compte durant l'analyse des opérateurs de formation (catégories précédentes)

Prorata effectué pour certains postes de dépenses, afin d'en approximer la part dédiée à la formation professionnelle

! Pour certains postes de dépenses, **impossibilité d'identifier le destinataire exact**, risquant de **mener à des doubles comptages**, s'il s'agit des opérateurs étudiés

Première consolidation des dépenses en formation professionnelle et enseignement qualifiant en Région Wallonne – Zoom sur les autres éléments du budget de la RW (3/3)

SUR BASE DU BUDGET 2019 (PREMIER AJUSTEMENT) DE LA REGION WALLONNE – A VALIDER

! Points d'attention

Catégorie reprise dans la consolidation	Poste du budget de la Région Wallonne identifié	Prorata	DO – Programme	Organismes financés	Montants, mnEUR
Insertion socio-professionnelle	Subventions aux actions d'alphabétisation		18 – Politiques croisées dans le cadre de la formation	N.D.	1
	Politique d'achats publics durables en lien avec l'insertion socio–professionnelle, la formation et la création d'emploi		16 – Développement durable	N.D.	0
	Total – Insertion socioprofessionnelle				**1**
Autres[1]	Pouvoirs locaux, action sociale et santé – Programme de transition professionnelle		17 – Affaires intérieures	N.D.	1
	Mise en œuvre, dans le domaine de la formation, des programmes de transition professionnelle		18 – Formation Professionnelle	N.D.	0
	Subventions diverses aux ASBL en matière de formation		18 – Formation Professionnelle	N.D.	0
	Contribution de la RW au programme LEED de L'OCDE		18 – Promotion de l'emploi	N.D.	0
	Achats de biens meubles durables spécifiques au programme		18 – Formation professionnelle	N.D.	0
	Total – Autres				**1**

1. Cabinet des Ministres concernés à ajouter au prorata des dépenses dans le périmètre v. leur portefeuille de compétences

Source: Premier ajustement budgétaire 2019 de la Région Wallonne

Note méthodologique

Budget de la Région Wallonne passé en revue afin d'identifier les **postes de dépense concernant la formation professionnelle**, hors dépenses prises en compte durant l'analyse des opérateurs de formation (catégories précédentes)

Prorata effectué pour certains postes de dépenses, afin d'en approximer la part dédiée à la formation professionnelle

! Pour certains postes de dépenses, **impossibilité d'identifier le destinataire exact**, risquant de **mener à des doubles comptages**, s'il s'agit des opérateurs étudiés

Première tentative de consolidation des dépenses en formation professionnelle et enseignement qualifiant en Région Wallonne

CONSOLIDATION À AFFINER – PREMIÈRE TENTATIVE – VOIR LIMITE DE L'ANALYSE CI-CONTRE – A VALIDER

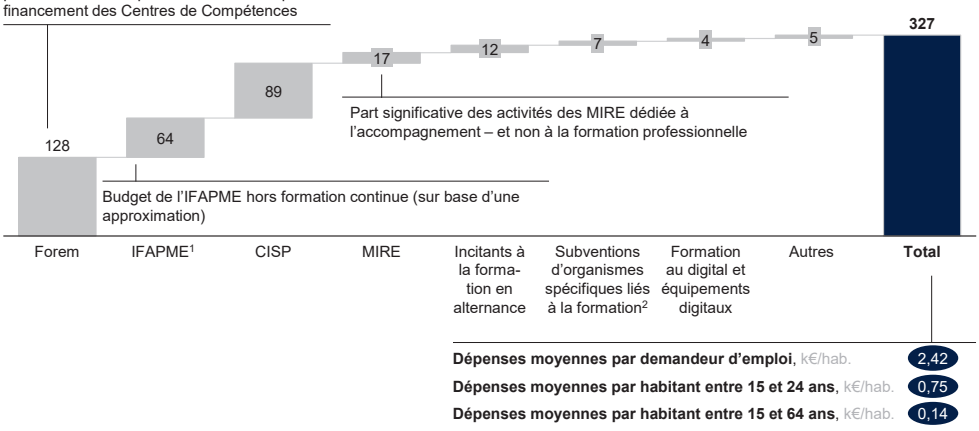
Dépenses consolidées en formation professionnelle et enseignement qualifiant en Région Wallonne, mn€, 2019[1]

Opérateurs de formation

Approximation du budget relatif à la Formation professionnelle uniquement – en ce compris financement des Centres de Compétences

Autres postes de dépenses du budget de la Région Wallonne identifiés comme relatifs à la formation professionnelle

Plan de Relance de la Wallonie non pris en compte – voir détails dans la suite de la Section



Dépenses moyennes par demandeur d'emploi, k€/hab.	2,42
Dépenses moyennes par habitant entre 15 et 24 ans, k€/hab.	0,75
Dépenses moyennes par habitant entre 15 et 64 ans, k€/hab.	0,14

1. IBEFE, CESE, OFFA, CVDC, Cité des métiers de Namur, CFC, Centre de Compétence TechnoFutur, SFMQ

Source: Budget général des dépenses de la région wallonne pour l'année budgétaire 2019, Statbel, Budget des opérateurs (2019)

Note méthodologique

Première tentative de consolidation du total des fonds publics dépensés en formation professionnelle en Région Wallonne

A ce titre, au vu de la complexité institutionnelle et budgétaire et tenant compte des données communiquées, **certaines limites subsistent donc à l'analyse réalisée, p.ex.**

- **Approximations réalisées** afin d'identifier la part de formation professionnelle v. autres activités (p.ex. au Forem, à l'IFAPME)
- **Risque de double-comptage** subsistant – avec un impact cependant limité sur les « ordres de grandeur »
  - Entre budgets opérateurs, p.ex. dû aux conventions et partenariats entre eux
  - Entre opérateurs et autres postes du budget de la RW, le destinataire des fonds n'étant pas systématiquement indiqué
- **Différence d'année analysée** entre IFAPME (2021) et autres dépenses (2019)
- **Visibilité encore limitée** sur les sources de financement des MIRE

Les détails et limites méthodologiques de l'exercice sont présentés dans la suite de la Section

Sur base de la « Déclaration sur les priorités du Plan de Relance Wallon » du 28 mars 2022

Zoom sur le Plan de Relance de la Wallonie (2022-2024)[2]

Vue d'ensemble du Plan de Relance de la Wallonie (PRW)

Quatre programmes d'actions distincts sont intégrés au sein du Plan de Relance de la Wallonie (PRW), pour un total de 319 mesures

- Get up Wallonia
- Plan wallon de transition, prévues dans la Déclaration de Politique Régionale
- Plan de « Facilité pour la Reprise et la Résilience », initiée par l'Union européenne – càd. Plan de relance européen (FRR)
- Mesures liées à la reconstruction des zones sinistrées par les inondations.

7.6 mdEUR

Budgetisés au total pour le PRW, sur la période 2022-2024[2]

… dont 3mdEUR budgétisé en 2022 (dont 1,1 mdEUR pour FRR, principalement pré-financement)

Mesures priorisées au sein du PRW

42 mesures ont été priorisées – hors FRR sur 4 axes[1], dont l'axe « Former »

13 mesures ont été priorisées dans le FRR liés aux axes prioritaires[1] définis

3,9 mdEUR

- 2,5 mdEUR dans PRW hors FRR
- 1,4 mdEUR dans le FRR

… dont, pour l'axe « Former »

9 mesures priorisées dans l'axe « Former »[1] – hors FRR

3 mesures priorisées dans l'axe « Formation » du FRR

429 mnEUR

- 278 mnEUR au PRW
- 151 mnEUR au FRR

1. 4 axes d'actions prioritaires: Sortir de la précarité, Mener une politique économique et industrielle forte et durable, Renforcer l'indépendance et la transition énergétique et Former 2. Le FRR est budgétisé pour la période de 2022 à 2026

Source: Budget des dépenses 2022 de la région Wallonne, Plan de relance de la Wallonie

Aperçu des 12 mesures « Former »

Mesures	Périmètre d'état des lieux	Budget total alloué, M€
Mettre en place le passeport wallon à la formation pour l'ensemble des travailleurs	✗	101
Investir dans les infrastructures et les équipements de formation	✓	93
Upgrader les centres de formation (FRR)	✓	84
Lancer Life Long Digital training (FRR)	✗	42
Pérenniser « Tremplin 24 mois + »	✗	31
Mettre sur pied une EU Biotech school (FRR)	✗	25
Mettre en place un plan coordonné de pro-motion des métiers / filières / compétences porteurs d'emploi et de sensibilisation aux STEAM et au numérique	✓	16
Améliorer les incitants à la formation menant à des emplois en pénurie	✓	10
Augmenter l'attractivité de la formation en alternance sous convention de stage IFAPME	✓	10
Réformer le tutorat	✓	9
Développer l'offre de formations pour l'enseignement dans les Centres de compétence	✓	7
Porter la réforme de l'alternance pour les jeunes de 15 à 25 ans	✓	1
Total		429

… dont ~261 M€ dans le périmètre étudié

Contenu de ce chapitre

1 : Pilotage des ressources

2 : Transparence et comparaison sur les dépenses publiques dans la formation professionnelle et l'enseignement qualifiant

2.1 : Première tentative de consolidation des dépenses publiques en formation professionnelle et enseignement qualifiant, toutes entités confondues

– Région Wallonne

Fédération Wallonie-Bruxelles

– Belgique francophone

2.2 : Première tentative d'estimation des coûts unitaires des opérateurs de formation professionnelle et de l'enseignement qualifiant

2.3 : Eléments de comparaison internationale

2.4 : Question de la clé élèves

3 : Modalités de financement des opérateurs – Transversal

4 : Incitants financiers relatifs au développement de l'alternance

Première consolidation des dépenses en formation professionnelle et enseignement qualifiant en Fédération Wallonie-Bruxelles – Zoom sur l'enseignement secondaire ordinaire qualifiant de PE

Poste de dépenses	Montants, mnEUR	Données utilisées	Estimations réalisées
Coût des enseignants	779	AGE: Coût du personnel (2022) Décret relatif à la charge de travail du personnel Décret NTPP (1992) Fichier GOSS 2019 (NTPP)	Estimation du coût par période, multiplié par le nombre de périodes attribuées à l'enseignement qualifiant de PE
Fonctionnement de l'enseignement	163	Loi concernant le calcul des subventions de fonctionnement Budget de la FWB (2019): DO 52 (Ens. secondaire), Programme 5	Allocation des frais de fonctionnement sur base d'une estimation basée sur le nombre d'élèves par catégorie et la subvention par élève par catégorie
Coût des éducateurs	94	AGE: Coût du personnel (2022)	Ajout des frais de personnel liés au fonctionnement (personnels ouvrier et admin. hors WBE sur base d'une approximation)
Coût des directeurs	30	AGE: Coût du personnel (2022)	Allocation des coûts des éducateurs et des directeurs au qualifiant de PE sur base de son nombre d'élèves, (vs. total en secondaire ordinaire – en pondérant par 0,5 les élèves du CEFA)
Chefs d'atelier	22	AGE: Coût du personnel (2022)	Allocation des coûts de chefs d'atelier entre qualifiant de PE et CEFA sur base du nombre d'élèves (avec pondération de 1 pour chacun)
Coût de l'administration	21	Budget de la FWB (2019) • DO 40 (Services commun, affaires générales, …), sauf Programmes 3 et 6[1] • DO 41 (Service général de l'inspection • DO 42 (Dotation à WBE) • DO 50 (Aff. pédagogiques et pilotage …), sauf Programmes 5 et 6[1] • DO 52 (Ens. secondaire), Programme 9 – sauf équipements, voir ci-dessous	Allocation sur base du nombre d'élèves dans le qualifiant de PE (vs. total FWB)
Coût des bâtiments et infrastructures	20	Budget de la FWB (2019): DO 44 (Bâtiments scolaires)	Allocation sur base du nombre d'élèves dans le qualifiant de PE (vs. total FWB)
Equipements	14	Budget de la FWB (2019): DO 52 (Ens. secondaire), Programme 9 (uniquement « Activités liées à l'équipement tech. et pro. » et « Fonds (…) pour l'équipement (…) »	Allocation sur base du nombre d'élèves dans le qualifiant de PE (vs. total dans le secondaire ordinaire)
CPMS	12	Budget de la FWB (2019): DO 48 (Centres CPMS)	Allocation sur base du nombre d'élèves dans le qualifiant de PE (vs. total FWB)
Total	1,154		

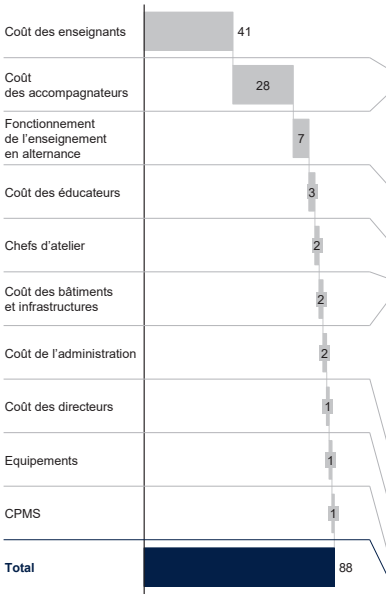
1. Liés à l'enseignement supérieur

Limites de l'analyse

Analyse basée sur le budget de la FWB et des données de l'AGE mais ayant nécessité un **certain nombre d'approximations afin d'isoler le coût de l'enseignement secondaire ordinaire qualifiant de plein exercice**, pour les différents postes de dépenses

Coût du personnel fourni par l'AGE pour **l'année 2022**

Première consolidation des dépenses en formation professionnelle et enseignement qualifiant en Fédération Wallonie-Bruxelles – Zoom sur l'enseignement secondaire ordinaire qualifiant – CEFA



Poste de dépenses	Montants, mnEUR	Données utilisées	Estimations réalisées
Coût des enseignants	41	AGE: Coût du personnel (2022) Décret relatif à la charge de travail du personnel Décret NTPP (1992) Fichier GOSS 2019 (NTPP)	Estimation du coût par période, multiplié par le nombre de périodes attribuées à l'enseignement qualifiant de PE
Coût des accompagnateurs	28	AGE: Coût du personnel (2022)	N/A
Fonctionnement de l'enseignement en alternance	7	Loi concernant le calcul des subventions de fonctionnement Budget de la FWB (2019): DO 52 (Ens. secondaire), Programme 7 AGE: Coût du personnel (2022)	Allocation des frais de fonctionnement sur base d'une estimation basée sur le nombre d'élèves par catégorie et la subvention par élève par catégorie Ajout des frais de personnel liés au fonctionnement (personnels ouvrier et admin. hors WBE sur base d'une approximation)
Coût des éducateurs	3	AGE: Coût du personnel (2022)	Allocation des coûts des éducateurs au qualifiant en CEFA sur base du nombre d'élèves CEFA (vs. totale secondaire ordinaire, en pondérant par 0,5 les élèves du CEFA)
Chefs d'atelier	2	AGE: Coût du personnel (2022)	Allocation des coûts de chefs d'atelier entre qualifiant de PE et CEFA sur base du nombre d'élèves (avec pondération de 1 pour chacun)
Coût des bâtiments et infrastructures	2	Budget de la FWB (2019): DO 44 (Bâtiments scolaires)	Allocation sur base du nombre d'élèves CEFA (vs. total FWB)
Coût de l'administration	2	Budget de la FWB (2019): • DO 40 (Services commun, affaires générales, …), sauf Programmes 3 et 6[1] • DO 41 (Service général de l'inspection • DO 42 (Dotation à WBE) • DO 50 (Aff. pédagogiques et pilotage …), sauf Programmes 5 et 61 • DO 52 (Ens. secondaire), Programme 9 – sauf équipements, voir ci-dessous	Allocation sur base du nombre d'élèves CEFA (vs. total FWB)
Coût des directeurs	1	AGE: Coût du personnel (2022)	Allocation des coûts des directeurs au qualifiant en CEFA sur base du nombre d'élèves CEFA (vs. totale secondaire ordinaire, en pondérant par 0,5 les élèves du CEFA)
Equipements	1	Budget de la FWB (2019): DO 52 (Ens. secondaire), Programme 9 (uniquement « Activités liées à l'équipement tech. et pro. » et « Fonds (…) pour l'équipement (…) »	Allocation sur base du nombre d'élèves CEFA (vs. total du secondaire)
CPMS	1	Budget de la FWB (2019): DO 48 (Centres CPMS)	Allocation sur base du nombre d'élèves (dans le total FWB)
Total	88		

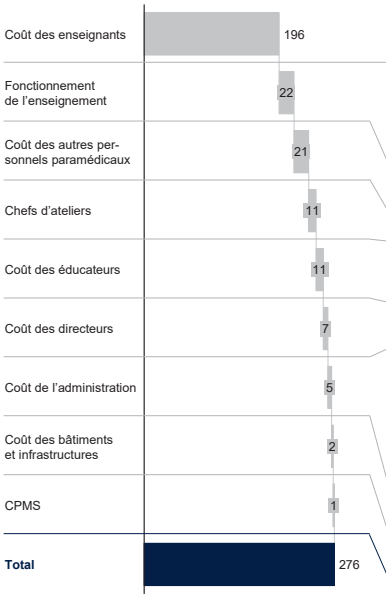
1. Liés à l'enseignement supérieur

Limites de l'analyse

Analyse basée sur le budget de la FWB et des données de l'AGE mais ayant nécessité un **certain nombre d'approximations afin d'isoler le coût de l'enseignement secondaire ordinaire qualifiant CEFA**, pour les différents postes de dépenses

Coût du personnel fourni par l'AGE pour l'année 2022

Première consolidation des dépenses en formation professionnelle et enseignement qualifiant en Fédération Wallonie-Bruxelles – Zoom sur l'enseignement secondaire spécialisé qualifiant



Poste de dépenses	Montants, mnEUR	Données utilisées	Estimations réalisées
Coût des enseignants	196	AGE: Coût du personnel (2022) Décret relatif à la charge de travail du personnel Circulaire sur l'organisation de l'ens. Spécialisé	
Fonctionnement de l'enseignement	22	Budget FWB (2019): DO 53 (Ens. spécialisé), Programme 5 AGE: Coût du personnel (2022)	Allocation des frais de fonctionnement sur base du nombre d'élèves dans le périmètre étudié (vs. total du spécialisé) Ajout des frais de personnel liés au fonctionnement dans le spécialisé (personnels ouvrier et admin. hors WBE sur base d'une approximation)
Coût des autres personnels paramédicaux	21	AGE: Coût du personnel (2022)	Allocation des coûts (hors puéricultrice et 50% des logopèdes) en fonction du nombre d'élèves dans le périmètre (vs. total du spécialisé)
Chefs d'ateliers	11	AGE: Coût du personnel (2022)	N/A
Coût des éducateurs	11	AGE: Coût du personnel (2022)	Allocation des coûts en fonction du nombre d'élèves dans le périmètre (vs. total du spécialisé/du spécialisé secondaire selon les catégories)
Coût des directeurs	7	AGE: Coût du personnel (2022)	Allocation des coûts en fonction du nombre d'élèves dans le périmètre (vs. total du spécialisé)
Coût de l'administration	5	Budget de la FWB (2019): • DO 40 (Services commun, affaires générales, …), sauf Programmes 3 et 61 • DO 41 (Service général de l'inspection • DO 42 (Dotation à WBE) • DO 50 (Aff. pédagogiques et pilotage …), sauf Programmes 5 et 61 • DO 53 (Ens. spécialisé), Programme 0,	Allocation sur base du nombre d'élèves dans le périmètre (vs. total FWB)
Coût des bâtiments et infrastructures	2		
CPMS	1	Budget de la FWB (2019): DO 44 (Bâtiments scolaires)	Allocation sur base du nombre d'élèves dans le périmètre (vs. total FWB)
Total	276	Budget de la FWB (2019): DO 48 (Centres CPMS)	Allocation sur base du nombre d'élèves dans le périmètre (vs. total FWB)

Limites de l'analyse

En première approximation, **élèves de Forme 3 et 50% des élèves de Forme 4** pris en considération (~12k élèves au total)

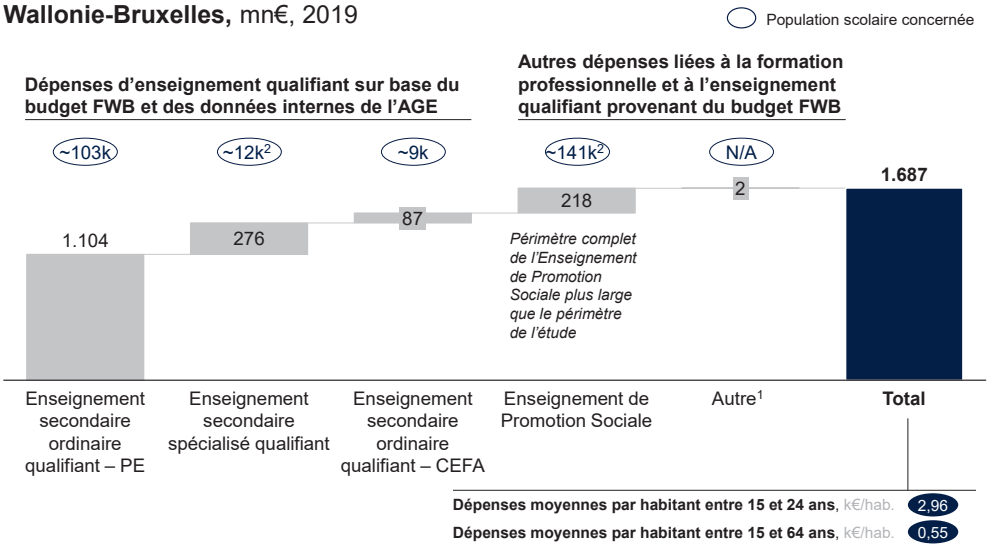
Multiples approximations réalisées afin d'obtenir cette première estimation

Coût du personnel fourni par l'AGE pour l'année 2022

Première consolidation des dépenses en formation professionnelle et enseignement qualifiant en Fédération Wallonie-Bruxelles

RISQUE DE DOUBLE COMPTAGE – CONSOLIDATION À AFFINER – PREMIÈRE TENTATIVE

Dépenses en formation professionnelle et enseignement qualifiant en Fédération Wallonie-Bruxelles, mn€, 2019



1. Cabinet de la Ministre de l'enseignement, au pro rata des dépenses du qualifiant v. l'enseignement complet; Initiatives diverses concernant la jeunesse et l'éducation permanente, en ce compris l'alphabétisation – Cabinet de la Ministre de la Promotion Sociale à rajouter au prorata des dépenses de la Promotion Sociale 2. Approximation réalisée en prenant en compte la Forme 3 et 50% de la Forme 4, en l'absence de données
2. Tous étudiants compris (n'inclue pas les double comptages entre inscriptions dans des niveaux différents)

Source: Budget général des dépenses de la région wallonne pour l'année budgétaire 2022, Statbel 2021, Budget des opérateurs (2019)

Note méthodologique

Première tentative de consolidation du total des fonds publics dépensés en formation professionnelle en Fédération Wallonie-Bruxelles

A ce titre, au vu de la complexité institutionnelle et budgétaire et tenant compte des données communiquées, **certaines limites subsistent donc à l'analyse réalisée, p.ex.**

- **Approximations réalisées** afin de déterminer les coûts spécifiques concernant chacun des enseignements qualifiants repris ci-contre – voir page précédente en détails
- **Différence d'année analysée** entre une partie des données utilisées dans les estimations liées à l'enseignement (2022) et l'ensemble des autres dépenses (2019)
- **Risque de double-comptage** subsistant – avec un impact cependant limité sur les « ordres de grandeur », principalement d'éventuels transferts de la RW et de la FWB pris en compte dans les analyses réalisées

Contenu de ce chapitre

1 : Pilotage des ressources

2 : Transparence et comparaison sur les dépenses publiques dans la formation professionnelle et l'enseignement qualifiant

2.1 : Première tentative de consolidation des dépenses publiques en formation professionnelle et enseignement qualifiant, toutes entités confondues

– Région Wallonne

– Fédération Wallonie-Bruxelles

Belgique francophone

2.2 : Première tentative d'estimation des coûts unitaires des opérateurs de formation professionnelle et de l'enseignement qualifiant

2.3 : Eléments de comparaison internationale

2.4 : Question de la clé élèves

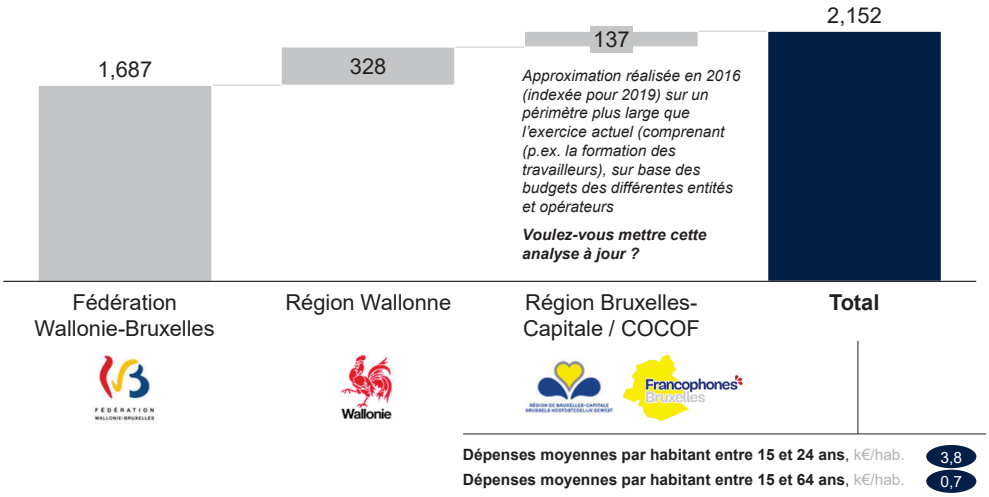
3 : Modalités de financement des opérateurs – Transversal

4 : Incitants financiers relatifs au développement de l'alternance

Vue d'ensemble des dépenses dans la formation professionnelle et l'enseignement qualifiant en Belgique francophone

RISQUE DE DOUBLE COMPTAGE – CONSOLIDATION À AFFINER – PREMIÈRE TENTATIVE

Dépenses dans la formation professionnelle et l'enseignement qualifiant en Belgique francophone par entité, mn€, 2019 – sauf mention explicite



Dépenses moyennes par habitant entre 15 et 24 ans, k€/hab. 3,8

Dépenses moyennes par habitant entre 15 et 64 ans, k€/hab. 0,7

Source: Budget des opérateurs, GOSS 2019, Budget de la FWB, Budget de la RBC, Budget de la Région Wallonne, Statbel

Note méthodologique

Première tentative de consolidation du total des fonds publics dépensés en formation professionnelle en Région Wallonne

A ce titre, au vu de la complexité institutionnelle et budgétaire et tenant compte des données communiquées, **certaines limites subsistent donc à l'analyse réalisée, p.ex.**

- **Approximations réalisées** afin d'identifier la part de formation professionnelle/enseignement qualifiant v. autres activités (p.ex. enseignement secondaire, IFAPME, Forem)
- **Risque de double-comptage** subsistant – avec un impact cependant limité sur les « ordres de grandeur »
  - Entre budgets opérateurs, p.ex. dû aux conventions et partenariats entre eux
  - Entre opérateurs et autres postes du budget de la RW, le destinataire des fonds n'étant pas systématiquement indiqué
  - Entre la RW et la FWB
- **Différence d'année analysée** entre IFAPME (2021), une partie des données utilisées dans les estimations liées à l'enseignement (2022), les dépenses en RBC (2016) et l'ensemble des autres dépenses (2019)
- **Périmètre en RBC potentiellement plus large qu'en RW et FWB**, comprenant potentiellement un partie de formation continue

Les détails et limites méthodologiques de l'exercice sont présentés dans les pages précédentes

Contenu de ce chapitre

1 : Pilotage des ressources

2 : Transparence et comparaison sur les dépenses publiques dans la formation professionnelle et l'enseignement qualifiant

2.1 : Première tentative de consolidation des dépenses publiques en formation professionnelle et enseignement qualifiant, toutes entités confondues

– Région Wallonne

– Fédération Wallonie-Bruxelles

– Belgique francophone

2.2 : Première tentative d'estimation des coûts unitaires des opérateurs de formation professionnelle et de l'enseignement qualifiant

2.3 : Eléments de comparaison internationale

2.4 : Question de la clé élèves

3 : Modalités de financement des opérateurs – Transversal

4 : Incitants financiers relatifs au développement de l'alternance

Considérations sur les analyses contenues dans la suite de la Section « Première tentative d'estimation des coûts unitaires des opérateurs de formation professionnelle et de l'enseignement qualifiant » et limites identifiées

Objectifs de la section

Faire la transparence sur les coûts « unitaires » des opérateurs (coût par heure de formation suivie)

Périmètre – rappel

Activités de formation professionnelle et d'enseignement qualifiant uniquement – indépendamment des autres activités organisées par les différents opérateurs

Considérations concernant les analyses réalisées à ce jour

Les analyses présentées dans ce Chapitre ont été réalisées sur base **des données disponibles et communiquées par les opérateurs,** en concertation avec leurs experts budgétaires (quand ils se sont rendus disponibles)

Il s'agit d'une **première tentative de transparence sur les coûts unitaires** des opérateurs, comprenant **certaines estimations/approximations, p.ex. sur base de règles d'allocation,** qui ont été nécessaires afin d'isoler les coûts de la formation professionnelle et rendre les métriques utilisées comparable entre opérateurs

Des **analyses plus approfondies seraient nécessaires pour arriver à des résultats** affinés

Limites identifiées dans les analyses présentées

Les analyses comprennent, pour la plupart des opérateurs, **des approximations et/ou estimations, parfois basées sur des règles d'allocation –** *voir pages suivantes*

La comparabilité entre opérateurs est sujette à caution, notamment dû aux différences entre opérateurs

- Dans la nature des missions
- Dans le panel d'activités organisées, hors formation professionnelle/enseignement qualifiant
- Dans les pratiques budgétaires

La difficulté à mettre en relation les périmètres de financement et des apprenants pour les différents opérateurs (càd. s'assurer que la base de coût pertinente est mise en lien avec les apprenants pertinents)

Les discussions en cours avec les différents opérateurs pourraient mener certains à chiffre à évoluer dans les prochains jours

Il existe différentes mesures d'efficacité opérationnelle de la formation professionnelle / « coût unitaire »

Exemple de mesures d'efficacité opérationnelle / « coût unitaire »	Méthode de calcul
Coût par inscrit	Coût totaux / Nombre d'élèves inscrits[1]
Coût par heure formateur	Coûts totaux / Nombre d'heures de formation dispensée[2]
Coût par heure apprenant	Coût totaux / Nombre d'heures de formations totales suivies par les apprenants
Voir ci-contre – sélectionné pour ce premier exercice	
Coût par formé	Coût totaux / Nombre d'élèves formés / ayant suivi l'ensemble de leur formation
Coût par diplômé / certifié	Coût totaux / Nombre d'élèves certifiés en fin de formation
Coût par insertion[3]	Coût totaux / Nombre d'élèves trouvant un emploi / insérés après la formation

Considération sur les différents types de mesures d'efficacité opérationnelle / « coût unitaire »

- Chaque type de coût unitaire **présente des avantages spécifiques, mais également certaines limites**, par exemple
  - Le **coût par inscrit** ne corrige par **pour la durée du programme** (qui peut varier significativement) ni le **taux d'abandon / absence**
  - Le **coût par heure formateur** ne permet pas de **comparer l'efficacité opérationnelle des opérateurs,** en terme de taille de classe
  - Le **coût par insertion n'est a) qu'en partie sous le contrôle de l'opérateur**, b) ne peut généralement être **mesuré qu'à court terme,** c) ne rend pas compte d'une série d'**effets positifs potentiels de la formation autre que l'insertion directe** et d) nécessite des données de suivi fréquemment indisponibles
- Aucun des types de coûts unitaires n'est suffisant à lui-même pour avoir **une vue globale et correcte** du niveau d'efficacité opérationnelle. Chaque type de coût unitaire a une **utilité propre** et apporte une **information distincte.**

Cette première analyse se base sur le coût par heure apprenant

Dans le cas où un seul coût unitaire doit être utilisé, **le coût par heure apprenant** possède plusieurs avantages, notamment car

- Corrige pour la durée des formations
- Intègre les **différences en termes d'encadrement**
- Peut être (ou pas) corrigé **pour tenir compte de l'absentéisme / abandon** en cours d'année
- Est généralement **plus facilement mesurable** que le cout par diplômé et, a fortiori, par insertion

Pour ces raisons, il a **été sélectionné comme unité d'analyse dans le cadre de cette première estimation** du coût unitaire des opérateurs

1. Soit au début de l'inscription, soit à un moment donné durant la formation 2. Dites « heures de classes »
3. Diverses mesures possibles en fonction de l'indicateur d'insertion retenu (emploi ou autre formation, durée d'insertion dans l'emploi, …)

Première tentative d'estimation des coûts unitaires des opérateurs de formation et de l'enseignement qualifiant: Méthodologie appliquée (1/3)

	Analyses clef					
Opérateurs	**Coût total**	**Coût / apprenant**	**Coût / heure apprenant – hors heures de stage**	**Coût / heure apprenant – en ce compris heures de stage**	**Décomposition des coûts / heure apprenant**	**Limites des analyses**
Enseignement ordinaire: ▪ **Qualifiant de Plein Exercice** ▪ **CEFA**	▪ Calcul du cout enseignant sur base du NTPP et du cout par période dans chaque filière ▪ Identification des postes de coûts pertinents pour le CEFA et le PE respectivement via le budget FWB et les experts internes de l'AGE ▪ Allocation le cas échéant selon des clefs élèves (bâtiments, éducateurs, CPMS, …) ▪ Estimation de l'allocation des coûts de fonctionnement sur base des clefs officielles	Utilisation du nombre d'élèves repris dans les indicateurs de l'enseignement et les données GOSS d'octobre 2019	Calcul du nombre d'heures apprenants sur base des grilles horaires de chacune des filières/degrés et du nombre d'élèves	Détermination du nombre d'heures en entreprise sur base des informations publiques (i.e. 600 heures en entreprises)	Allocation des coûts entre les différentes composantes basé sur les postes de dépenses contenus dans les budgets et les données envoyées	▪ Approximation réalisée sur base données disponibles et communiquées par l'AGE (allocation du personnel, des coûts de fonctionnement, des bâtiments scolaires, des CPMS, …) ▪ Fichier des coûts du personnel en année 2022 (v. 2019 pour les autres données utilisées) – requête en cours pour obtenir l'année 2019
Enseignement spécialisé qualifiant	▪ Calcul du coût enseignant sur base du coût total des enseignants du spécialisé et du NTPP attribué par type/forme ▪ Identification des postes de coûts pertinents pour le spécialisé qualifiant respectivement via le budget FWB et les experts internes de l'AGE ▪ Allocation le cas échéant selon des clefs élèves (bâtiments, éducateurs, CPMS, fonctionnement…)	Utilisation du nombre d'élèves repris dans les indicateurs de l'enseignement et Stat élèves	Calcul du nombre d'heures apprenants sur base des grilles horaires de chacune des formes et du nombre d'élèves	N.A.	Allocation des coûts entre les différentes composantes basé sur les postes de dépenses contenus dans les budgets et les données envoyées	▪ Approximation réalisée sur base données disponibles et communiquées par l'AGE (allocation du personnel, des coûts de fonctionnement, des bâtiments scolaires, des CPMS, …) ▪ Prise en compte uniquement des élves Formes 3 et Forme 4 (à 50% - à confirmer), avec un pourcentage similaire à celui de l'ordinaire en alternance ▪ Fichier des coûts du personnel en année 2022 (v. 2019 pour les autres données utilisées) – requête en cours pour obtenir l'année 2019

Première tentative d'estimation des coûts unitaires des opérateurs de formation et de l'enseignement qualifiant: Méthodologie appliquée (2/3)

	Analyses clef					
Opérateurs	**Coût total**	**Coût / apprenant**	**Coût / heure apprenant – hors heures de stage**	**Coût / heure apprenant – en ce compris heures de stage**	**Décomposition des coûts / heure apprenant**	**Limites des analyses**
EFP-SFPME	▪ Consolidation des comptes EFP et SFPME et isolement des coûts spécifiques à la formation professionnelle, en collaboration avec leurs experts respectifs ▪ Allocation des coûts entre formations CE et Jeunes sur base de clefs par poste de dépenses	Utilisation des données CE et Jeunes envoyées par l'EFP	Estimation du nombre d'apprenant sur base de la taille des classes et du nombre d'heures formateurs (disponible) Correction de l'estimation sur base de données historiques prenant en compte l'absentéisme et l'abandon de formation	Détermination du nombre d'heures en entreprise sur base des informations publiques (i.e. 28h en entreprises pour 10h en formation)	[Uniquement pour Jeunes à ce stade] Allocation des coûts entre les différentes composantes basé sur les postes de dépenses contenus dans les budgets et les données envoyées	▪ Heures apprenants estimées sur base historique (2016) et sur base d'estimation en 2019 (via la taille des classes) ▪ Allocation réalisée sur base de clefs (principalement #apprenants) ▪ Années des comptes utilisées en 2021 (v. 2019) – en cours d'adaptation sur base de nouvelles données
IFAPME	▪ Consolidation des comptes centrales et des comptes des centres IFAPME ▪ Isolement des données de formation continue ▪ Allocation des coûts entre CE et Jeunes sur base de clef déterminée par poste de dépenses	Utilisation des données CE et Jeunes envoyées par l'EFP	Utilisation des données CE et Jeunes envoyées par l'EFP	Estimation des heures de stage sur base des ratios disponibles pour l'EFP	▪ [Uniquement pour Jeunes à ce stade] Allocation des coûts entre les différentes composantes basé sur les postes de dépenses contenus dans les budgets et les données envoyées ▪ Allocation arbitraire de certains frais RH à ce stade	Méthode de comptabilisation des partenariats de l'IFAPME avec les autres opérateurs à déterminer pour aligner le périmètre des apprenants avec le périmètre des coûts inclus (impact limité sur les résultats finaux) Allocation réalisée sur base de clefs (principalement h formateurs)

Première tentative d'estimation des coûts unitaires des opérateurs de formation et de l'enseignement qualifiant: Méthodologie appliquée (3/3)

	Analyses clef					
Opérateurs	**Coût total**	**Coût / apprenant**	**Coût / heure apprenant – hors heures de stage**	**Coût / heure apprenant – en ce compris heures de stage**	**Décomposition des coûts / heure apprenant**	**Limites des analyses**
Forem	Isolement des coûts liés à la formation professionnelle, hors transfert, formation continue, … en passant en revue les postes de dépense avec les experts internes Identification des coûts liés au CdC et isolement des coûts liés aux DE uniquement sur base du ratio d'heures de formation des DE v. autres publics	Isolement des apprenants dans le périmètres (e.g. non prise en compte des travailleurs, enseignants, etc.)	Heures apprenants disponibles pour les demandeurs d'emploi (public dans le périmètre)	N/A	Allocation des coûts entre les différentes composantes basé sur les postes de dépenses contenus dans les budgets et les données envoyées Allocation des dépenses liées aux « Appels au tiers » entre frais de personnel pédagogique et frais de fonctionnement (proportionnellement à leur importance respective)	Identification des coûts de la formation et allocation des frais de structure réalisées pour certains postes sur base de clef de répartition (p.ex. ratio des frais de personnel pris en compte v. hors du périmètre) – périmètre pouvant être plus large que les autres opérateurs analysés Allocation entre composante de coûts réalisées de manière préliminaire avec certaines approximations (p.ex. pour appels aux tiers)
CISP	Consolidation des budgets FSE et SPW concernant les projets CISP	Utilisation des données disponibles	N/A	N/A	N/A	N/A
MIRE	Utilisation des données envoyées par l'experte budgétaire interne	Utilisation des données envoyées par l'experte budgétaire interne	N/A	N/A	N/A	N/A
Enseignement de Promotion Sociale			***Données indisponibles à ce stade***			

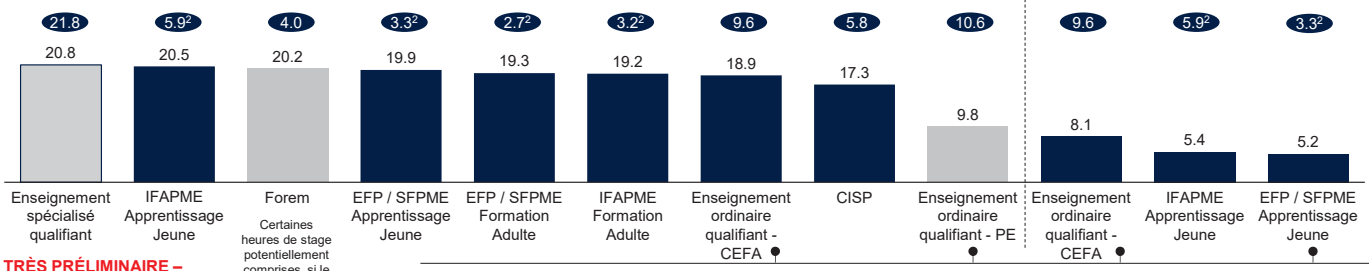
Données non-disponibles pour les MIRE et l'Enseignement de Promotion Sociale

Première tentative d'estimation des coûts unitaires des opérateurs de formation professionnelle et de l'enseignement qualifiant

Coût par heure de formation suivie[1] (coût unitaire) par opérateur, EUR/heure apprenant

Alternance et PE confondus · Hors alternance · Alternance · Prix par apprenant inscrit, kEUR[2]

NB : les variations peuvent être partiellement liées au comptage différent des inscrits, notamment la date (p.ex. IFAPME en novembre v. EFP en septembre – à confirmer)



Certaines heures de stage potentiellement comprises, si le stage fait l'objet d'un contrat F70 bis – proportion non déterminée

TRÈS PRÉLIMINAIRE – À AFFINER ET VALIDER – PREMIERS RÉSULTATS

L'enseignement dispose de contraintes différentes des opérateurs de formation professionnelle, notamment:

- Menant à la baisse ses coûts unitaires: organisation de formations de longue durée, avec un panel d'offre moins large et une possibilité de grouper les élèves durant les cours généraux
- Menant à la hausse ses coûts unitaires: mission de formation plus large que la formation professionnelle

Les heures prises en compte pour l'enseignement ne prennent pas en compte l'absentéisme et le décrochage après le 15 janvier

LIMITES DE CETTE PREMIERE TENTATIVE D'ESTIMATION DES COUTS UNITAIRES

Il s'agit **d'une première tentative d'estimation des coûts unitaires** des opérateurs de formation professionnelle et de l'enseignement qualifiant, présentant certaines limites:

- La **comparabilité entre opérateurs n'est pas assurée** malgré les efforts d'alignement des périmètres, notamment au vu de:
  - **Différences dans la nature et la mission** des activités réalisées (p.ex. l'enseignement v. les autres opérateurs de formation professionnelle)
  - **Différences dans les pratiques budgétaires**
- **Les résultats présentés se basent parfois sur des approximations et estimations** afin de pallier les limites de certaines données, en concertation avec les experts budgétaires internes des opérateurs p.ex.:
  - **Approximation du nombre d'heures suivies** à l'EFP (correction des données reçues pour l'absentéisme sur base de données historiques) et des heures de stages IFAPME/EFP
  - **Allocation entre formation adulte et formation jeune** à l'IFAPME/EFP sur base de différentes clefs
  - **Isolement des activités propres à la formation professionnelle** au sein du Forem sur base de pro rata
  - **Allocation de certains postes de coût** dans l'enseignement entre PE qualifiant et transition, au sein du spécialisé (secondaire v. fondamental), … sur une base « best effort »
- **Les difficultés à aligner complètement le périmètre des financements pris en compte et les apprenants** pour les différents opérateurs

Les limites identifiées ne **devraient cependant pas – ou dans une mesure limitée – remettre en question les ordres de grandeur** des résultats présentées

Des **discussions sont toujours en cours** afin de finaliser les méthodes utilisées – cependant, la **nature « approximative » de certains éléments calculés ne pourra être entièrement levée**

1. Analyse basée sur le nombre d'heures apprenants « réel » (n'incluant pas les absences injustifiées)
2. Les données inscrits sont prises à des dates différentes selon les opérateurs, pouvant expliquer des différences, p.ex. la différence entre IFAPME (novembre) et EFP (septembre - en cours de confirmation)

Source: GOSS Octobre 2019, Indicateurs de l'enseignement 2020 et 2021, budgets des opérateurs, entretiens individuels, Budget FWB, Budget RW

Plusieurs tendances semblent émerger de cette première tentative d'estimation des coûts unitaires de opérateurs

1. Au sein de la formation professionnelle, le coût unitaire **varie dans des proportions modérées** entre opérateurs (avec une variation potentiellement due à des **éléments méthodologiques** et aux **limites des données)**
2. **Hors alternance:** Le coût unitaire semble **plus bas dans l'enseignement qualifiant ordinaire de PE que dans la formation professionnelle** – à mettre en perspective avec **les différences de contraintes** entre enseignement et formation professionnelle
3. **Alternance:** Le coût par heure de formation en centre semble **plus élevé** dans l'alternance qu'en « qualifiant de plein exercice **»** et **proche du niveau du Forem**, lorsque **les heures de stage ne sont pas comptabilisées**
4. **Alternance:** … mais le coût unitaire de l'alternance est **plus bas** que le « plein exercice » lorsque **les heures de stage sont prises en compte**
5. **Alternance:** Le CEFA présente un **coût unitaire légèrement plus bas** que le « plein exercice », notamment dû au niveau de **l'accompagnement** proposé

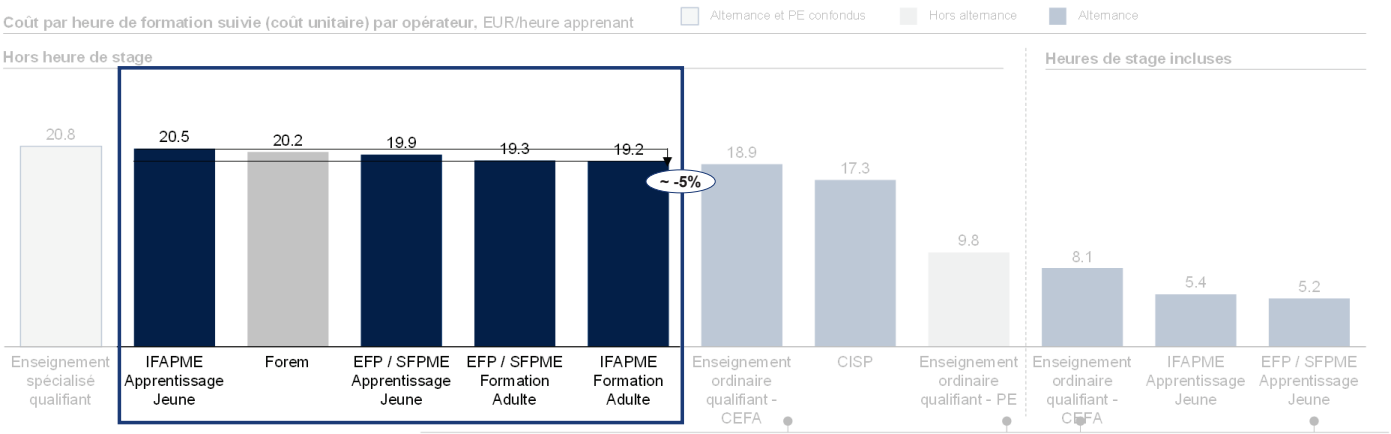
Les tendances émergentes identifiées dans la suite de la Section sont à lire à la lumière des limites des analyses explicitées sur la page précédente

PREMIERES TENDANCES EMERGENTES – A CONFIRMER – BASEES SUR PREMIERES ESTIMATIONS A AFFINER

Données non-disponibles pour les MIRE et l'Enseignement de Promotion Sociale

Au sein de la formation professionnelle, le coût unitaire varie dans des proportions modérées entre opérateurs, avec une variation potentiellement due à des éléments méthodologiques et aux limites des données

Coût par heure de formation suivie (coût unitaire) par opérateur, EUR/heure apprenant



L'enseignement dispose de contraintes différentes des opérateurs de formation professionnelle, notamment:

- Menant à la baisse ses coûts unitaires: organisation de formations de longue durée, avec un panel d'offre moins large et une possibilité de grouper les élèves durant les cours généraux
- Menant à la hausse ses coûts unitaires: mission de formation plus large que la formation professionnelle

LIMITES DE CETTE PREMIERE TENTATIVE D'ESTIMATION DES COUTS UNITAIRES

Limites des analyses comprenant la comparabilité parfois limitée entre opérateurs, les approximations/estimations effectuée et les difficultés à aligner complètement le périmètre des financements et apprenants pris en compte – voir page précédente

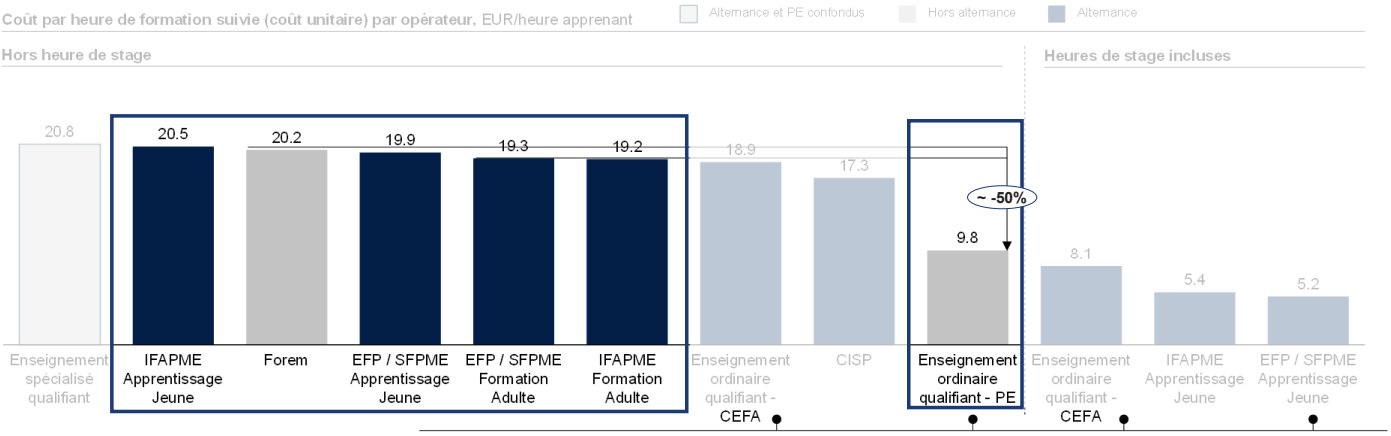
Source: GOSS Octobre 2019, Indicateurs de l'enseignement 2020 et 2021, budgets des opérateurs, entretiens individuels, Budget FWB, Budget RW

PREMIÈRES TENDANCES EMERGENTES – A CONFIRMER – BASEES SUR PREMIÈRES ESTIMATIONS A AFFINER

Données non-disponibles pour les MIRE et l'Enseignement de Promotion Sociale

Hors alternance: Le coût unitaire semble plus bas dans l'enseignement qualifiant ordinaire de PE que dans la formation professionnelle – à mettre en perspective avec les différences de contraintes entre enseignement et formation professionnelle

Coût par heure de formation suivie (coût unitaire) par opérateur, EUR/heure apprenant



L'enseignement dispose de contraintes différentes des opérateurs de formation professionnelle, notamment:

- Menant à la baisse ses coûts unitaires: organisation de formations de longue durée, avec un panel d'offre moins large et une possibilité de grouper les élèves durant les cours généraux
- Menant à la hausse ses coûts unitaires: mission de formation plus large que la formation professionnelle

LIMITES DE CETTE PREMIERE TENTATIVE D'ESTIMATION DES COUTS UNITAIRES

Limites des analyses comprenant la comparabilité parfois limitée entre opérateurs, les approximations/estimations effectuée et les difficultés à aligner complètement le périmètre des financements et apprenants pris en compte – voir page précédente

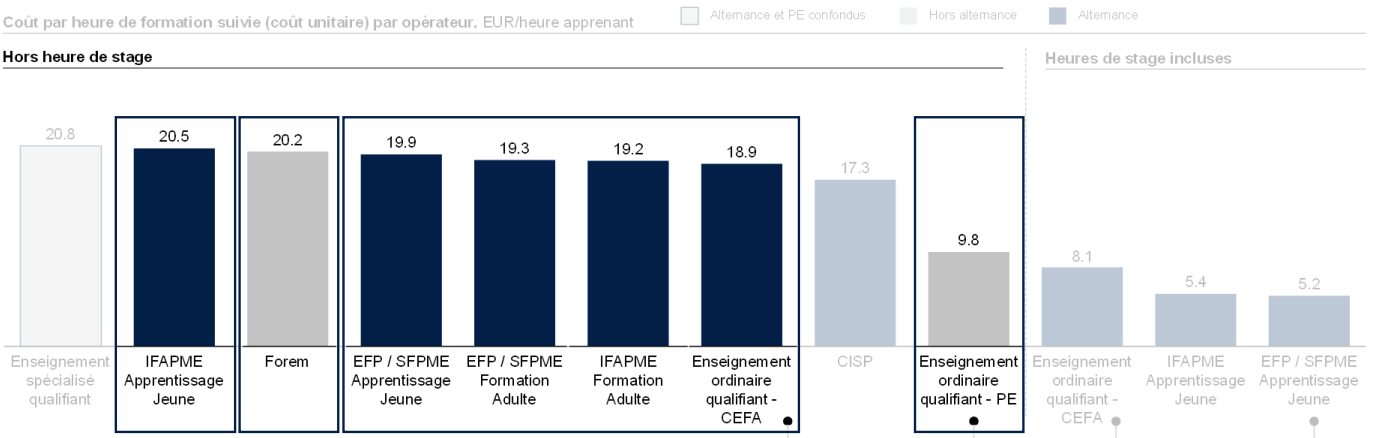
Source: GOSS Octobre 2019, Indicateurs de l'enseignement 2020 et 2021, budgets des opérateurs, entretiens individuels, Budget FWB, Budget RW

PREMIÈRES TENDANCES EMERGENTES – A CONFIRMER – BASEES SUR PREMIÈRES ESTIMATIONS A AFFINER

Données non-disponibles pour les MIRE et l'Enseignement de Promotion Sociale

Alternance: Le coût par heure de formation en centre semble plus élevé dans l'alternance qu'en « plein exercice » et proche du niveau du Forem, lorsque les heures de stage ne sont pas comptabilisées

Coût par heure de formation suivie (coût unitaire) par opérateur, EUR/heure apprenant



L'enseignement dispose de contraintes différentes des opérateurs de formation professionnelle, notamment:

- Menant à la baisse ses coûts unitaires: organisation de formations de longue durée, avec un panel d'offre moins large et une possibilité de grouper les élèves durant les cours généraux
- Menant à la hausse ses coûts unitaires: mission de formation plus large que la formation professionnelle

LIMITES DE CETTE PREMIERE TENTATIVE D'ESTIMATION DES COUTS UNITAIRES

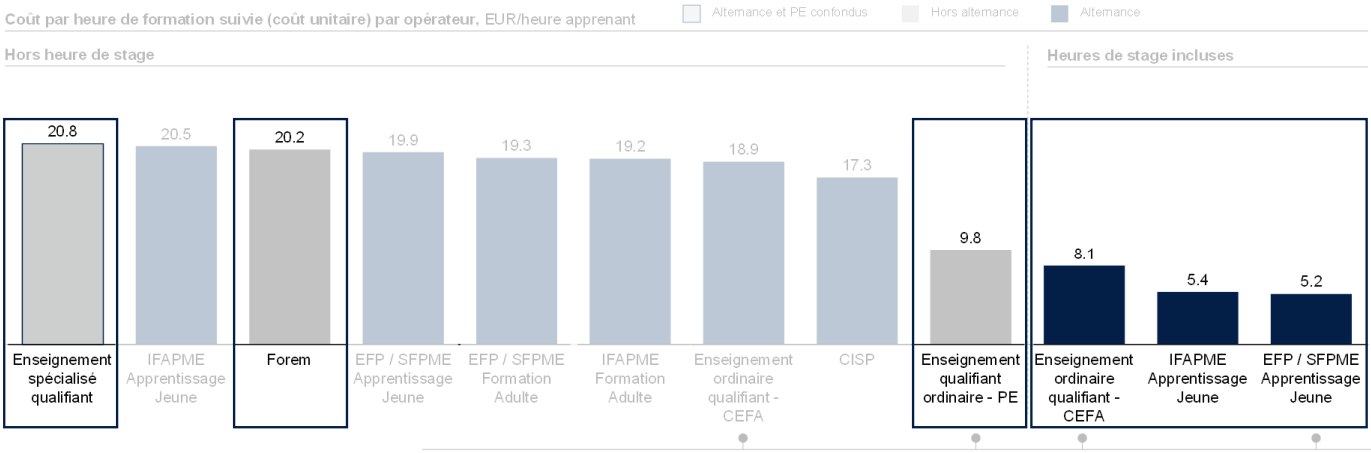
Limites des analyses comprenant la comparabilité parfois limitée entre opérateurs, les approximations/estimations effectuée et les difficultés à aligner complètement le périmètre des financements et apprenants pris en compte – voir page précédente

Source: GOSS Octobre 2019, Indicateurs de l'enseignement 2020 et 2021, budgets des opérateurs, entretiens individuels, Budget FWB, Budget RW

PREMIÈRES TENDANCES EMERGENTES – A CONFIRMER – BASEES SUR PREMIERES ESTIMATIONS A AFFINER

Données non-disponibles pour les MIRE et l'Enseignement de Promotion Sociale

Alternance: … mais le coût unitaire de l'alternance est plus bas que le « plein exercice » lorsque les heures de stage sont prises en compte



L'enseignement dispose de contraintes différentes des opérateurs de formation professionnelle, notamment:

- Menant à la baisse ses coûts unitaires: organisation de formations de longue durée, avec un panel d'offre moins large et une possibilité de grouper les élèves durant les cours généraux
- Menant à la hausse ses coûts unitaires: mission de formation plus large que la formation professionnelle

LIMITES DE CETTE PREMIERE TENTATIVE D'ESTIMATION DES COUTS UNITAIRES

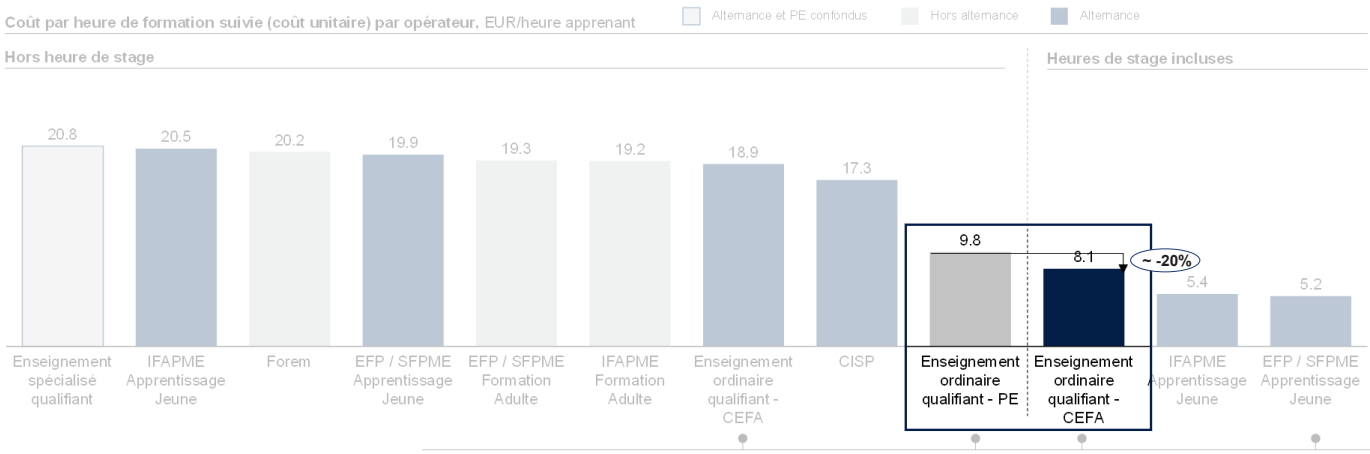
Limites des analyses comprenant la comparabilité parfois limitée entre opérateurs, les approximations/estimations effectuée et les difficultés à aligner complètement le périmètre des financements et apprenants pris en compte – voir page précédente

Source: GOSS Octobre 2019, Indicateurs de l'enseignement 2020 et 2021, budgets des opérateurs, entretiens individuels, Budget FWB, Budget RW

PREMIÈRES TENDANCES EMERGENTES – A CONFIRMER – BASEES SUR PREMIERES ESTIMATIONS A AFFINER

Données non-disponibles pour les MIRE et l'Enseignement de Promotion Sociale

Alternance: Le CEFA présente un coût unitaire légèrement plus bas que le « plein exercice », notamment dû au niveau de l'accompagnement proposé (voir page suivante)



L'enseignement dispose de contraintes différentes des opérateurs de formation professionnelle, notamment:

- Menant à la baisse ses coûts unitaires: organisation de formations de longue durée, avec un panel d'offre moins large et une possibilité de grouper les élèves durant les cours généraux
- Menant à la hausse ses coûts unitaires: mission de formation plus large que la formation professionnelle

LIMITES DE CETTE PREMIERE TENTATIVE D'ESTIMATION DES COUTS UNITAIRES

Limites des analyses comprenant la comparabilité parfois limitée entre opérateurs, les approximations/estimations effectuée et les difficultés à aligner complètement le périmètre des financements et apprenants pris en compte – voir page précédente

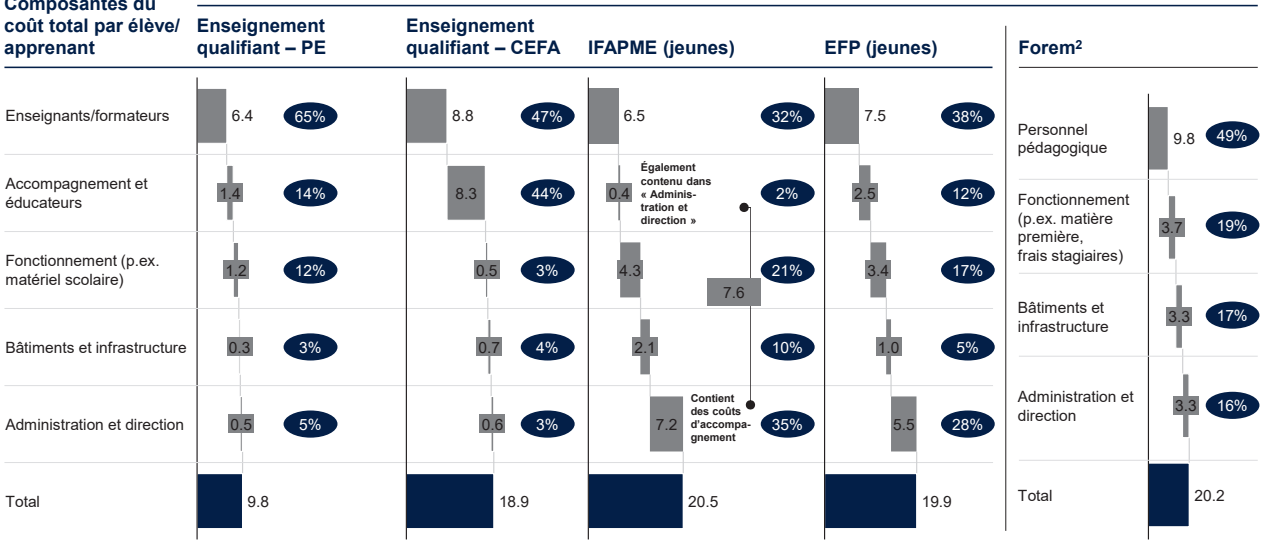
Source: GOSS Octobre 2019, Indicateurs de l'enseignement 2020 et 2021, budgets des opérateurs, entretiens individuels, Budget FWB, Budget RW

TRÈS PRÉLIMINAIRE - À AFFINER ET VALIDER – PREMIERS RÉSULTATS – NON EXHAUSTIF

Zoom – Décomposition des coûts par heure de formation suivie – hors heures de stage

Coût par composante par heure de formation suivie, par opérateur – hors heures de stage, €/heure apprenant

x % du coût total par apprenant



LIMITES DE CETTE PREMIERE TENTATIVE D'ESTIMATION DES COMPOSANTES DU COUT UNITAIRE PAR OPERATEUR

L'allocation entre les postes de coût a été réalisée en réallouant les postes de budget des opérateurs aux différentes catégories. Dès lors, la comparabilité peut être sujette à caution

Messages clefs

Hors heures de stage, les CEFA présentent un niveau de coût unitaire plus élevé que le Plein Exercice, s'expliquant notamment par le **coût des accompagnateurs** CEFA

Les **frais d'« Administration et direction » et de « Bâtiments et infrastructure »** dans **l'IFAPME et l'EFP** semblent **plus élevé** que dans l'enseignement (CEFA et de PE)

Les catégories « Accompagnement et éducateurs » et « Administration et direction » sont à observées conjointement pour l'IFAPME[1]

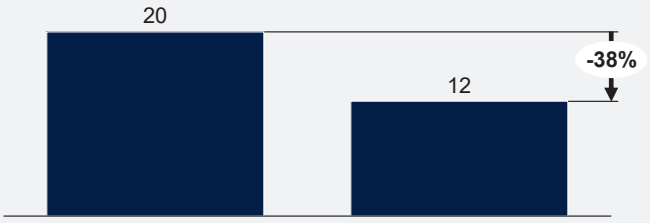
1. Une partie des conseillers pédagogiques, référents IFAPME, etc. ne sont pas distinctement séparés du reste du personnel administratif dans le budget de l'IFAPME ; 2. Dépenses liées à "l'appel aux tiers" redistribuées entre coûts de personnel pédagogique et coûts de fonctionnement
Sources : GOSS Octobre 2019 | Indicateurs de l'enseignement 2020 et 2021 | Budgets des opérateurs | Entretiens individuels

Les **abandons et absences** ont un **impact – à la hausse – important sur les coûts unitaires** des opérateurs (p.ex. coût par heure suivies), diminuant le nombre d'heures effectivement suivies pour un même niveau de coût

Par exemple, une augmentation de 20% d'absentéisme, amène une réduction de ~25% du coût

Illustration à l'EFP, sur base des données disponibles

Comparaison des coûts par heure suivies à l'EFP en fonction du type d'heures suivies prises en compte, €/heure apprenant, 2021



En cohérence avec les taux d'abandons moyens calculés par l'EFP

Estimations basées sur la compréhension actuelle du périmètre des données – uniquement à titre d'illustration et d'ordre de grandeur

1. Réalisé sur base de a) le nombre d'heures formateur et b) la taille des classes en début d'année
2. Réalisé sur base du nombre d'heures apprenants effectivement suivies calculé obtenu en 2016, ajusté pour le nombre d'apprenants actuel

Source: Données de l'EFP

Contenu de ce chapitre

1 : Pilotage des ressources

2 : Transparence et comparaison sur les dépenses publiques dans la formation professionnelle et l'enseignement qualifiant

2.1 : Première tentative de consolidation des dépenses publiques en formation professionnelle et enseignement qualifiant, toutes entités confondues

– Région Wallonne

– Fédération Wallonie-Bruxelles

– Belgique francophone

2.2 : Première tentative d'estimation des coûts unitaires des opérateurs de formation professionnelle et de l'enseignement qualifiant

2.3 : Eléments de comparaison internationale

2.4 : Question de la clé élèves

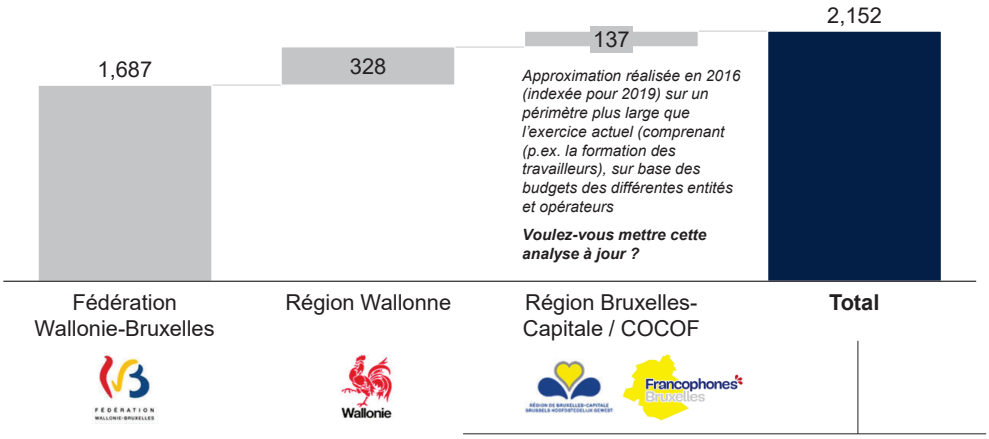
3 : Modalités de financement des opérateurs – Transversal

4 : Incitants financiers relatifs au développement de l'alternance

Rappel : Vue d'ensemble des dépenses dans la formation professionnelle et l'enseignement qualifiant en Belgique francophone

RISQUE DE DOUBLE COMPTAGE – CONSOLIDATION À AFFINER – PREMIÈRE TENTATIVE

Dépenses dans la formation professionnelle et l'enseignement qualifiant en Belgique francophone par entité, mn€, 2019 – sauf mention explicite



Dépenses moyennes par habitant entre 15 et 24 ans, k€/hab. 3,8

Dépenses moyennes par habitant entre 15 et 64 ans, k€/hab. 0,7

Source: Budget des opérateurs, GOSS 2019, Budget de la FWB, Budget de la RBC, Budget de la Région Wallonne, Statbel

Note méthodologique

Il s'agit d'une **première tentative de consolidation du total des fonds publics dépensés en formation professionnelle en Région Wallonne**

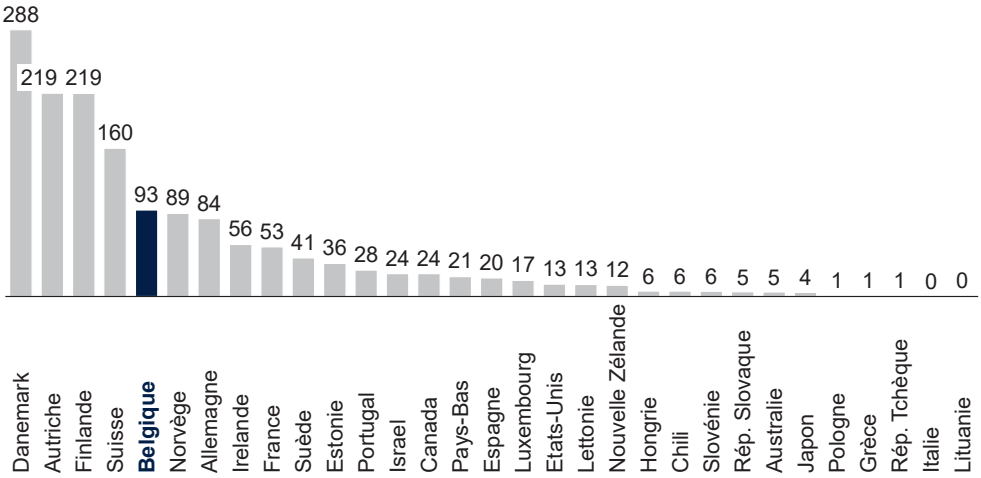
A ce titre, au vu de la complexité institutionnelle et budgétaire et tenant compte des données communiquées, **certaines limites subsistent donc à l'analyse réalisée – avec un impact cependant limité sur les « ordres de grandeur », p.ex.**

- **Approximations réalisées** afin d'identifier la part de formation professionnelle/enseignement qualifiant v. autres activités (p.ex. enseignement secondaire, IFAPME, Forem)
- **Risque de double-comptage** subsistant – avec un impact cependant limité sur les « ordres de grandeur »
  - Entre budgets opérateurs, p.ex. dû aux conventions et partenariats entre eux
  - Entre opérateurs et autres postes du budget de la RW, le destinataire des fonds n'étant pas systématiquement indiqué
  - Entre la RW et la FWB
- **Différence d'année analysée** entre IFAPME (2021), une partie des données utilisées dans les estimations liées à l'enseignement (2022), les dépenses en RBC (2016) et l'ensemble des autres dépenses (2019)
- **Périmètre en RBC potentiellement plus large qu'en RW et FWB**, comprenant potentiellement un partie de formation continue

Les détails et limites méthodologiques de l'exercice sont présentés dans les pages précédentes

La Belgique se trouve parmi les pays dépensant le plus dans la formation professionnelle pour adultes (demandeurs d'emploi et groupes liés à ceux-ci)

Dépenses dans la formation professionnelle[1] par habitant âgé de 15 à 64 ans, €[2], 2019



1. La formation professionnelle est défini par les programme de formation pour lesquelles la majeure partie du temps de formation (75% ou plus) est passée dans les établissements de formation (Ecoles, centre de formations,..)
2. Montants corrigés en fonction du taux de conversion en vigueur en 2019 comme indiqué par l'OCDE

Source: OCDE - Public expenditure and participant stocks on LMP; World Bank

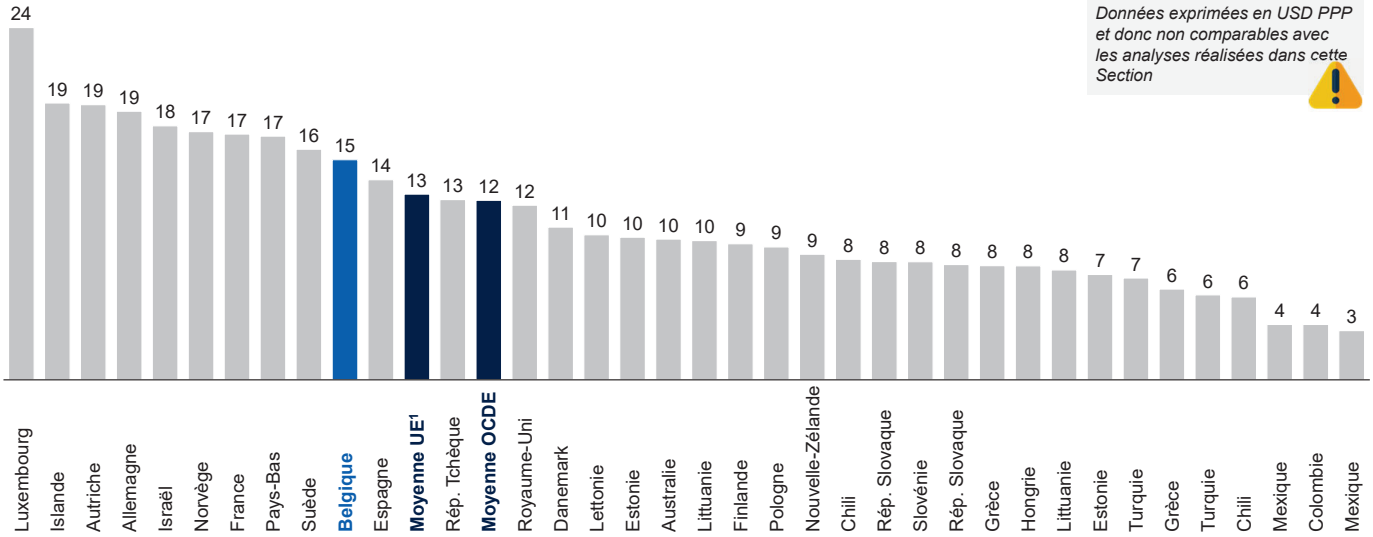
Les données analysées **par l'OCDE ont un périmètre plus limité** que les analyses réalisées dans le reste document : le public ciblé par l'OCDE ci-contre se limite **aux demandeurs d'emploi et aux groupes étroitement liés à ceux-ci** (emploi à risque ou population inactive mais avec volonté de travailler)

Seul les chiffres pour la Belgique dans son ensemble sont disponibles, sans distinction pour la Belgique francophone

La Belgique dépense ~15.000 USD PPP par élève dans les formations qualifiantes de niveau secondaire ce qui est supérieur à la moyenne des pays membres de l'Union européenne[1] (~13.000 USD PPP) et celle de l'OCDE (~12.000 USD PPP)

Dépenses par élève[2] dans les formations qualifiantes de niveau secondaire (deuxième et troisième degré, par pays de l'OCDE, USD PPP (parité de pouvoir d'achat) par élève, 2018

Données exprimées en USD PPP et donc non comparables avec les analyses réalisées dans cette Section

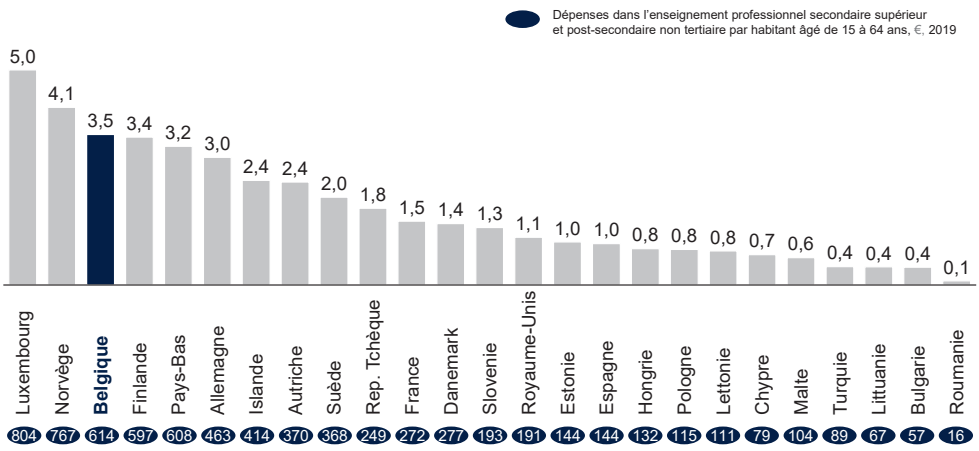


1. Pays membres de l'Union européenne faisant parti de l'OCDE
2. Par "équivalent temps plein" élève

Source: OCDE, Education at a Glance

La Belgique se trouve parmi les pays dépensant le plus dans l'enseignement professionnel secondaire supérieur et le post-secondaire

Dépenses[1] dans l'enseignement professionnel secondaire supérieur[2] et post-secondaire non tertiaire par habitant âgé de 15 à 24 ans, k€, 2019



1. Les dépenses incluent dans le calculs sont les services auxiliaires, les activités de R&D, les variations des soldes des fonds, le coût du travail, les dépenses courantes, les dépenses pour la rémunération du personnel , les dépenses pour la rémunération des enseignants (avec des responsabilités d'enseignement actives), les dépenses pour la rémunération des autres personnels pédagogiques, administratifs, professionnels et de soutien et les dépenses pour les pensions de retraite 2. L'enseignement secondaire supérieur comprend le 2ème et 3ème degré (ISCED 3)

Source: EuroStat – Expenditure of the educational institutions on vocational education by education level, programme orientation, type of institution and expenditure category; World Bank

Les données analysées **par l'OCDE ont un périmètre plus limité** que les analyses réalisées dans le reste document : le public ciblé par l'OCDE ci-contre ne contient pas les formations pour adultes

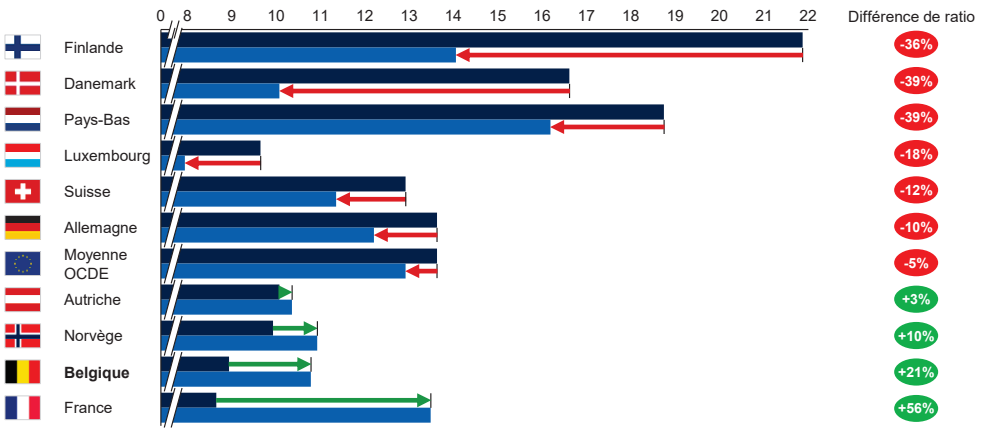
Seuls les chiffres pour la Belgique dans son ensemble sont disponibles, sans distinction pour la Belgique francophone

Le niveau relativement plus élevé des dépenses en « enseignement professionnel secondaire supérieur et post-secondaire » peut en partie s'expliquer par un nombre d'élèves par professeur plus faible et un plus faible recours à l'alternance

PRELIMINAIRE

Enseignement qualifiant Enseignement général

Ratio étudiants / personnel enseignant dans l'enseignement secondaire supérieur, par orientation de programme, #élèves/enseignant, 2018



Encadrement plus élevé dans l'enseignement qualifiant **en Belgique, comparativement aux autres pays de l'OCDE** étudiés

Encadrement plus élevé dans l'enseignement qualifiant v. l'enseignement général, **contrairement à la situation dans la majorité** des pays de l'OCDE étudiés

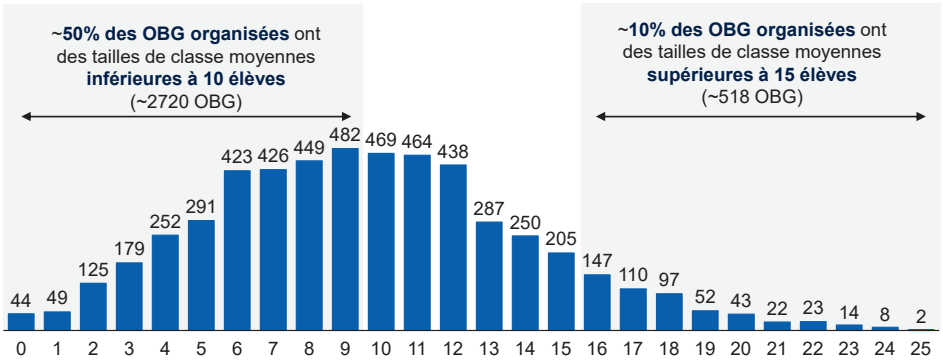
Ratio d'élèves par professeurs en moyenne **plus élevé dans les pays à forte part d'alternance** (sauf Autriche)

Source: OCDE (2020[2]), Education at a Glance 2020: OCDE Indicators, https://doi.org/10.1787/69096873-en ; Entretiens et focus groupes réalisés entre avril et septembre 2022

Rappel : Le ratio comparativement faible d'élèves par enseignant dans le qualifiant s'explique en partie par l'existence d'une part importante d'options avec peu d'élèves

Répartition des OBG organisées par les établissements selon leur taille de classe moyenne, Nombre d'OBG en fonction de leur nombre d'élèves moyen par classe

Total d'OBG : 5390



Toutes OBG confondues, **~50% des OBG ont des tailles de classe moyennes inférieures à 10 élèves**, i.e. 2720 OBG

Pour rappel, dans un contexte de classes de taille limitée, la proximité est un facteur d'importance modérée dans le choix d'une formation

En l'absence de données intégrées au sein de la formation professionnelle, il n'a pas été possible d'estimer l'importance de ce phénomène au sein de la formation professionnelle régionale en générale

Source: Fichier GOSS 2019

Impact

Mécaniquement, l'**existence d'un grand nombre de petites classes augmente le besoin totale en ETPs enseignants / formateurs** pour encadrer un nombre total d'élèves / apprenants

A l'heure actuelle, l'existence d'un **grand nombre d'options accueillant peu d'élèves / apprenants** augmente mécaniquement les besoins en ETP, accentuant la pénurie

Note :

1) La **Réforme des normes de maintien / fermeture** en cours dans le cadre du Pacte réduira le nombre de classes de petite taille
2) La présence de classes de petite taille est en partie **nécessaire si on souhaite maintenir une offre de forte proximité** (voir cependant Section « Apprenants » en ce qui concerne l'impact de la proximité)

Contenu de ce chapitre

1 : Pilotage des ressources

2 : Transparence et comparaison sur les dépenses publiques dans la formation professionnelle et l'enseignement qualifiant

2.1 : Première tentative de consolidation des dépenses publiques en formation professionnelle et enseignement qualifiant, toutes entités confondues

– Région Wallonne

– Fédération Wallonie-Bruxelles

– Belgique francophone

2.2 : Première tentative d'estimation des coûts unitaires des opérateurs de formation professionnelle et de l'enseignement qualifiant

2.3 : Eléments de comparaison internationale

2.4 : Question de la clé élèves

3 : Modalités de financement des opérateurs – Transversal

4 : Incitants financiers relatifs au développement de l'alternance

Exemple d'estimation sur base des chiffres d'élèves mineurs dans l'alternance régionale - Si tous les apprenants en alternance mineurs étaient inclus dans le calcul de la clé élève, cela correspondrait à une recette additionelle de ~15 millions d'euros additionnels par an à la FWB

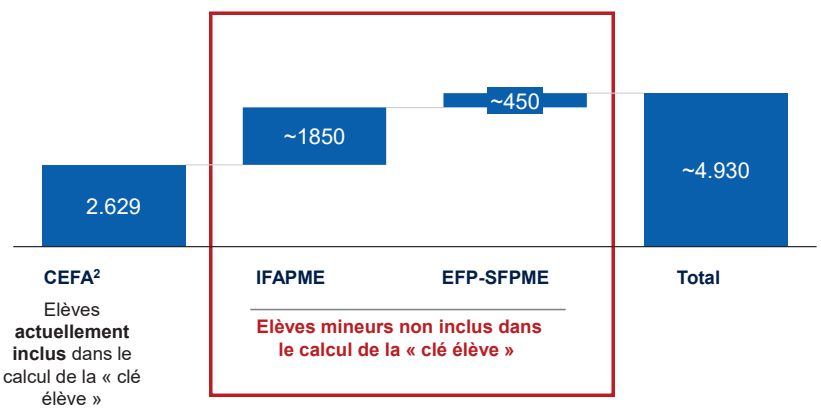
Faisabilité constitutionnelle de la comptabilisation de ces apprenants non confirmée et à investiguer

Situation en Flandres (Syntra) non connue

Rappel

- **70% des recettes de la FWB proviennent d'une dotation fédérale** fixée sur la **base du nombre d'élèves francophones âgés de 6 à 17 ans**[3]
- **A l'heure actuelle, l'ensemble des apprenants mineurs inscrits** (même à temps plein) au sein d'un opérateur de formation professionnelle **ne sont pas pris en compte dans la clé élèves**
- **La non-inclusion** de ces apprenants mineurs dans le calcul de la clé élève **impacte négativement les recettes de la FWB**

Nombre d'apprenants en alternance mineurs par opérateur de formation en alternance (2020-21)



~2.300 apprenants en alternance mineurs ne sont pas inscrits dans une école organisée ou subventionnée par la FWB

La perte de recettes de la FWB liée à la non-inscription d'un élève est estimée environ **6.400 euros par élève**[1] **soit un manque à gagner total d' ~15 millions d'euros par an pour la FWB**

1. Estimation provenant de l'Exposé général du budget de la communauté française (2021)
2. Ne comprend pas les apprenants en alternance à Bruxelles (absence de données sur l'âge des apprenants en alternance au sein des CEFA wallons)
3. Source: L'Echo (Février 2022)

Source: OFFA (Office Francophone de la Formation en Alternance couvrent les opérateurs communautaires (CEFA) et régionaux (IFAPME, SFPME)), Exposé général du budget de la communauté française (2021);

Contenu de ce chapitre

1 : Pilotage des ressources

2 : Transparence et comparaison sur les dépenses publiques dans la formation professionnelle et l'enseignement qualifiant

3 : Modalités de financement des opérateurs – Transversal

4 : Incitants financiers relatifs au développement de l'alternance

Il existe plusieurs types de modalités de financement (non exclusives) des opérateurs de formation professionnelle et d'enseignement

Subventions fixes / négociées

Financement (partiel) des opérateurs pour un montant fixe (indexé le cas échéant) d'une décision discrétionnaire du – ou négociée**, à une fréquence variable, (ad hoc, par an, pluriannuel)**

Exemples de budgets négociés

- Enveloppe globale
- Enveloppe fixe par catégories
- Budgets pour projets spécifiques

Subventions sur base de « formule de financement » sur base de plusieurs types d'indicateurs possibles

Intrants (input)

Financement (partiel) des opérateurs sur base de la **quantification des « apports »** dans le système, les ressources « réelles)

Exemples d'indicateurs

- Nombre d'inscrits
- Surface des bâtiments
- Nombre de formations ou heures formations offertes

Résultats directs de la formation (output)

Financement (partiel) des opérateurs sur base des « outputs » directs de l'activité de formation

Exemples d'indicateurs

- Nombre de personnes ayant terminés la formation
- Nombre de personnes diplômées
- Nombre d'heures de formation effectivement suivies

Atteinte des objectifs sociétaux

Financement (partiel) des opérateurs en fonction de **la réalisation d'objectifs prédéfinis**, mesures de la contribution des opérateurs à l'atteinte des objectifs sociétaux qui sont les leurs

Exemples d'indicateurs

- Taux d'insertion dans l'emploi et/ou une formation ultérieure après la formation
- Acquisition effective des compétences (mesurée par ex par des évaluations externes)
- Satisfaction des diplômés

Autre Indicateurs de performance / qualité

Financement (partiel) des opérateurs en **fonction d'autre indicateurs de performance / qualité** traduisant les objectifs du pouvoir réguler

Exemples d'indicateurs

- Résultats d'évaluations externes de la qualité
- Evolution du coût de formation

Chaque type de modalités de financement présente des avantages et des inconvénients

En conséquence, les systèmes de formations combinent fréquemment différentes modalités de financement pour atteindre une « balance » entre les objectifs poursuivis et les « effets négatifs » potentiels des différents modes de financement

Première vue d'ensemble sur les modalités de financement des opérateurs de formation – Vue simplifiée

Subventions variables

✓ Utilisé pour déterminer budget total ✓ Utilisé pour allouer budgets entre entités

Opérateurs	Subventions fixes / négociées	Intrants	Résultats directs	Atteinte des objectifs sociétaux	Autres indicateurs de perf. / qualité
FOREM	✓ ~125[1] mnEUR Subvention totale négociée avec les Ministres de tutelle (Mr. Borsus, M. Morreale), sur base de projections budgétaires, prenant en compte les missions et besoins spécifiques nouveaux Enveloppe FSE / FEDER allouée sur base d'appel à projets	✗ N/A	✓ Allocation des budgets entre CdC sur base du nombre d'heures données[3]	✗ N/A	Pour mémoire
IFAPME	✓ ~19 mnEUR Subvention négociée par le Gouvernement de la RW (Mr. Borsus), sur base notamment d'un quota d'heures de formation nécessaires aux centres IFAPME et de besoins spécifiques supplémentaires Enveloppe FSE / FEDER allouée sur base d'appel à projets	✓ ~4 mnEUR Subvention complémentaire octroyée sur base du nombre d'apprenants (1000€ par apprenant)	✓ Allocation des budgets entre Centres sur base du nombre d'heures données	✗ N/A	
EFP *En cours de validation*	✓ ~12 mnEUR Subvention fixée par le Gouvernement de COCOF, avec possibilité de soumettre certains budgets spécifiques Enveloppe FSE / FEDER allouée sur base d'appel à projets	✗ N/A – à confirmer	✗ N/A – à confirmer	✗ N/A – à confirmer	
MIRE	✓ Min. 14 mnEUR Subvention fixée par le Gouvernement afin de couvrir les salaires (pour les 3 premiers ETP) Financement du Forem, sur base d'un contrat de coopération Enveloppe FSE allouée sur base d'appel à projets	✓ N/D Subvention de fonctionnement sur base du nombre de bénéficiaire, plafonnées[1] Enveloppe FSE	✗ N/A	✓ Max. 2-3 mnEUR Subvention complémentaire, de maximum 20% des autres subvention (hors FSE), conditionnées au résultat: • Accompagner min. 85% du total de bénéficiaires ciblés • Insérer min. 50% des bénéficiaires accompagnés	
CISP	✓ ~5 mnEUR Subventions de fonctionnement à l'Interfédé par le Gouvernement Subventions liées aux accords du non-marchand (pour CISP et Interfédé) Enveloppe FSE allouée sur base d'appel à projets	✗ N/A	✓ ~85 mnEUR Subvention des CISP sur base du nombre d'heures données (15,30€ par heure donnée)[2]	✗ N/A	
Enseignement	✓ Budgets de l'administration négociés avec le Gouvernement Enveloppe FSE / FEDER allouée sur base d'appel à projets	✓ Nombre d'élèves déterminant plusieurs enveloppes (coûts enseignants et autres personnels, frais de fonctionnement, CPMS, bâtiments scolaires)	✗ N/A	✗ N/A	

Messages clefs

Différences dans les modalités de financement **entre formation professionnelle et enseignement**

- **Formation professionnelle:** Financement apparaissant majoritairement déterminé par des **subventions fixes et/ou par apprenant**
- **Enseignement:** Financement à >90% **variables** en fonction du nombre d'élèves

Dans l'ensemble, **recours encore limité** aux subventions variables basées sur (a) les résultats directs (diplômés/formés), (b) **l'atteinte des objectifs sociétaux – pouvant entraîner des incitants limités voire négatifs à l'amélioration du système, (c) d'autres indicateurs de performance / qualité**

Source: Note comité de gestion IFAPME 2020, budget EFP, Unispo, Wallex et Emploi Wallonie

1. Montants totaux dépensés dans la formation, soustraits des autres recettes que le FSE, FEDER et la subvention RW
2. Le nombre d'heures à réaliser est négocié au préalable. Si moins de 90% de ces heures sont prestées alors le budget alloué est diminué pour l'année d'après
3. Pour les CdC en ASBL : "Commande du Forem" pour un certain nombre d'heures ; Pour les CdC en GP : négociation et paiement des heures sur base d'un plan de charges (pas de procédure formelle ni de suivi des heures)

Les modalités actuelles de financement des opérateurs sont potentiellement à la source de plusieurs incitants négatifs

Actuellement, le financement des opérateurs est largement basé (de manière formelle ou non) sur le nombre d'inscrits

De manière formelle:

Opérateurs pour lesquels la formule de financement **dépend directement du nombre d'inscrits –** par exemple: enseignement qualifiant, CEFA, partiellement l'IFAPME et les MIRE,…

De manière informelle:

Opérateurs dont le **financement est négocié ou fixe** mais pour lesquelles la capacité à **justifier politiquement** la conservation de son budget est d'éviter la perte d'un nombre trop important d'apprenants – par exemple: EFP, FOREM, …

Ce mode de financement apporte plusieurs effets « pervers » soulignés par les acteurs

Incitants à conserver les apprenants en formation plutôt qu'à les insérer dans l'emploi

> *C'est le système de la machine à laver : on a intérêt à faire tourner les apprenants dans notre système de formation en formation plutôt que de nécessairement les faire transiter vers l'emploi*

Désincitants à orienter vers un autre opérateur même quand cela serait plus bénéfique pour l'apprenant

> *Si une école oriente un élève vers une autre école, elle perd son financement et donc les ETP qui y sont associé : on a tout intérêt à orienter l'élève vers les formations que l'on offre*

Pas d'incitants directs à promouvoir la complétion des formations

> *On a pas d'intérêt direct à pousser plus d'élèves à terminer leur formation puisqu'on est financé*
>
> *Il faut nuancer : si un élève reste jusqu'à la fin, on le garde plusieurs années et donc on a plus de financement*

Création d'un climat négatif entre opérateurs, nuisant à la capacité d'amélioration continue du système

> *On est dans un jeu à somme nulle : l'apprenant que je gagne est l'apprenant que tu perds. Cela amène chaque opérateur à voir l'autre comme son opposant et transforme vite tout débat autour de cette question plutôt que de savoir comment on peut faire mieux tous ensemble*

Cependant, même si cela est moins souligné, le financement basé sur le nombre d'inscrits a potentiellement **deux effets positifs** importants dans une situation de « pénurie d'apprenants[1] »

1. **Incitant à attirer de nouveaux apprenants** vers la formation
2. **Emulation potentielle** en **termes de qualité** de la formation dans le but d'attirer plus d'apprenants

Possibilité de **complémenter par d'autres mécanismes pour atténuer les effets négatifs** associés au financement par inscrits au lieu de changer le système en lui-même

1. Terme qualifiant la difficulté à attirer sufisamment d'apprenants vers la formation

Les modalités de financement de la formation professionnelle liées à l'atteinte des objectifs sociétaux sont utilisées de manière croissante ; un exemple existe en Belgique francophone

Le recours aux systèmes de financement liés à l'atteinte des objectifs sociétaux se développe à l'international (dans la formation professionnelle et au-delà)

Caractéristique	Estonie	Finlande
Proportion du financement basé sur l'atteinte des objectifs sociétaux	Jusqu'à **20% du budget** des centres de formations sont alloués sur base de résultats	**10% du budget** de la formation professionnelle est alloué sur base de résultat[2]
Indicateurs d'atteinte des objectifs sociétaux utilisés	▪ Indicateurs de **qualité de l'offre de formation** professionnelle (p.ex. taux de recours à l'alternance, nombre d'examens professionnels passés) ▪ Indicateurs de **performance de l'offre de formation** professionnelle (p.ex. taux d'achèvement des programmes de formation) ▪ Indicateurs de **soutien au développement de la société** (p.ex. taux d'insertion)	▪ **Taux d'emploi/ d'insertion** et le **taux de poursuite des études** (7.5%) ▪ Etude **du feedback des bénéficiaires** ayant lieu deux fois par an (2.5%)

En Belgique Francophone, les MIRE sont partiellement financées sur base de l'atteinte de leurs objectifs sociétaux

Exemple des MIRE en Belgique francophone

Maximum **20% du total des autres subventions du SPW/Forem** peut être acquise sur base de l'atteinte des objectifs sociétaux

Un avant-projet de réforme du décret des MIRE propose de faire passer cette proportion à **100% du financement des MIRE**

Objectifs inscrits dans le plan d'action annuel

- **Accompagnement de minimum 85%** du nombre de bénéficiaires ciblés[1]
- **Insertion dans l'emploi de minimum 50%** des bénéficiaires accompagnés

> *Au début on était sceptique sur ce mode de financement car on croyait que cela allait mettre en danger notre ADN et notre philosophie mais au final cela a fait de nous un acteur très dynamique par rapport au reste de l'écosystème*

Les modalités de financement basées sur l'atteinte d'objectifs sociétaux ne représentent cependant qu'une minorité – croissante – des systèmes de financement d'opérateurs de formation professionnelle

1. 85% de l'ensemble des personnes sur le "territoire" de la MIRE qui sont sans emploi depuis 24 mois ou plus ou qui n'ont pas de CESS ou équivalent
2. Méthodologie de calcul: chaque indicateur est multiplié par l'efficacité pondérée des prestataires pour chaque partie et ensuite divisé par la somme combinée au niveau national des points d'efficacité pondérés pour chaque partie

Le financement basé sur l'atteinte d'objectifs sociétaux présente des effets négatifs potentiels et doit donc être utilisé avec précaution

L'usage d'indicateurs liés à l'atteinte d'objectifs sociétaux présente de potentiels effets négatifs

- **Contrôle partiel** des opérateurs sur l'atteinte des objectifs sociétaux fixés
- **Instabilité du financement** risquant de mener à une **gestion « court-termiste »**
- **Risque de sélection adverse des entrants** dans la formation professionnelle (p.ex. sélection des profils facilement employables uniquement)
- **Effets pervers sur les variables non mesurées** (p.ex. (a) risque de nivellement par le bas en cas de financement par « diplômé » sans contrôle de qualité externe, (b) « teach to the test » en cas de financement liés aux résultats d'évaluations externes)
- **Risque de concentrer la formation sur les compétences menant à l'atteinte des objectifs chiffrés** à court terme, au détriment de la formation générale/citoyenne ou de l'employabilité à long terme
- **Risque éventuel de manipulation ou de fraude**

Implications

1. Le financement par indicateurs liés à l'atteinte d'objectifs sociétaux n'est généralement **pas utilisé seul mais en combinaison** avec (a) d'autres modes de financement et (b) des mécanismes de lissage / correction
2. Les indicateurs utilisés doivent être suffisamment **robustes/contrôlables** que pour éviter les erreurs/fraudes
3. Le financement sur l'atteinte d'objectifs sociétaux (en particulier pour l'insertion dans l'emploi) **ne convient pas à toutes les formations,** par exemple :
   - Les formations n'ayant pas un objet d'insertion dans l'emploi à court terme
   - Les formations dont l'insertion dans l'emploi n'est qu'un des objectifs parmi d'autres
4. Il est nécessaire de **trouver un équilibre** entre l'utilisation **par simplicité** d'un nombre limité d'indicateurs dans la formule de financement et l'opportunité de multiplier les indicateurs pour **limiter les effets pervers** liés à l'utilisation d'un seul indicateur

Contenu de ce chapitre

1 : Pilotage des ressources

2 : Transparence et comparaison sur les dépenses publiques dans la formation professionnelle et l'enseignement qualifiant

3 : Modalités de financement des opérateurs – Transversal

4 : Incitants financiers relatifs au développement de l'alternance

Aujourd'hui, à l'exception de la Prime P4, il n'existe pas en Wallonie ou Bruxelles d'incitants pour les opérateurs ou orientateurs à développer d'alternance

Résumé des incitants et désincitants à l'alternance

CEFA

- **Pas d'incitants ou de désincitants particuliers** à l'organisation de l'alternance dans le code de financement des établissements secondaires par la FWB
- En Wallonie, accès à la **prime P4**
- La formation en alternance est jugée par une partie des chefs d'établissement rencontrés comme **« implicitement découragée » par les codes de financement** actuels, dans la mesure où la formation en alternance :
  - est **légèrement moins financée au total que le plein exercice** (voir plus haut dans ce document)
  - **implique des transitions sociales à gérer** en cas de remplacement de formation de plein exercice par de l'alternance (p. ex. augmentation du nombre d'ETP accompagnants et diminution du nombre d'ETP enseignants)

IFAPME

- La **majorité du financement de l'opérateur ne dépend pas du nombre d'apprenants**
- Deux incitants financiers, couvrant une partie du financement:
  - **Subvention complémentaire**, octroyée sur base du nombre d'apprenants (1000€/apprenant)
  - **Prime P4 « opérateurs »**

Zoom - La subvention opérateurs (« Prime P4 ») :

- Objectif double : **soutenir et améliorer l'encadrement de l'apprenant** en entreprise et en centre de formation
- Versée pour couvrir les **frais de personnel et de fonctionnement** liés à l'accompagnement de l'apprenant
- Demande de l'opérateur auprès de l'**OFFA** et liquidation de la subvention par la **DGO6**

1000€
par apprenant inscrit chez l'opérateur de formation et sous contrat d'alternance pendant au moins 9 mois

EFP/SFPME

- Le financement de l'opérateur ne **dépend pas du nombre d'apprenants**
- **Pas d'incitants financiers de type Prime P4** comme en Wallonie

Orientateurs

- **Pas d'incitants ou de désincitants particuliers** à l'organisation de l'alternance en direction des orientateurs

Enseignement supérieur

- **Pas d'incitants ou de désincitants particuliers** à l'organisation de l'alternance dans le code de financement des établissements d'enseignement supérieur
- **Désincitants à l'organisation de master en alternance** en Haute Ecole

Certains acteurs s'interrogent sur l'opportunité de développer ces incitants

Certains acteurs suggèrent que la mise en place d'incitants financiers pourrait être un outil à utiliser de manière plus extensive pour :

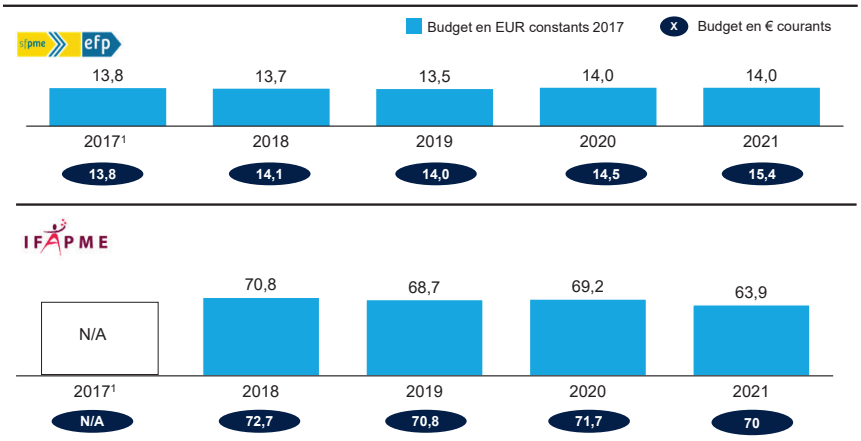
- Inciter les **opérateurs de formation et les établissements du qualifiant** à développer l'alternance
- Inciter les organismes en charge de l'orientation à **encourager de manière plus systématique et positive** des apprenants vers l'alternance

D'autres soulignent que le recours à des incitants financiers pour orienter ou attirer des apprenants vers l'alternance peut faire courir le **risque d'effets pervers** (orientation vers l'alternance de jeunes pour lesquels cette formation n'est pas celle qui convient le mieux)

Source: site de l'OFFA | site de l'IFAMPE | site de l'EFP | entretiens individuels réalisés avec les acteurs

Le niveau de financement n'étant pas revenu comme un frein majeur au développement de l'alternance, à l'exception de l'EFP dans la formation pour adultes (retours contrastés)

Evolution des budgets de l'IFAPME et de l'EFP ajustés à l'inflation entre 2017 et 2021, En millions, EUR constants 2017[1] et € courants



Note : Les chiffres du budget IFAPME représentés ici peuvent présenter des différences avec les chiffres de la section 2.1. « Première tentative de consolidation des dépenses publiques », en raison de (i) l'ajustement des budgets pour la formation continue (non réalisé ici) et de (ii) la prise en compte des charges des centres (non incluses ici)

1. L'année 2017 représente la base 100. Les taux d'inflation provenant du Bureau Fédéral du Plan correspondent à l'IPC de novembre, de 2017 à 2022

Source: IFAPME, EFP, Statbel, Bureau Fédéral du Plan

Messages clés

Le **manque de moyens** n'est **pas revenu comme un des freins principaux au développement de l'alternance** ces dernières années …

… **à l'exception de l'EFP** qui indique l'existence d'une **liste d'attente** importante pour la formation pour adultes, du fait d'une **capacité d'accueil limitée** dans un **cadre budgétaire** qui a augmenté de 1,3% **sur 5 ans**

L'augmentation du budget de l'EFP ne fait pas **l'unanimité**, certains considérant qu'il conviendrait **d'abord de résoudre d'autres problèmes rencontrés** (haut taux de décrochage, faible taux d'apprenant avec un « stage »)

Partie VII.

Chapitre 3e.

Infrastructure

Cadre d'analyse de l'Etat des lieux

Objet du présent Chapitre

3. Système, structure & ressources

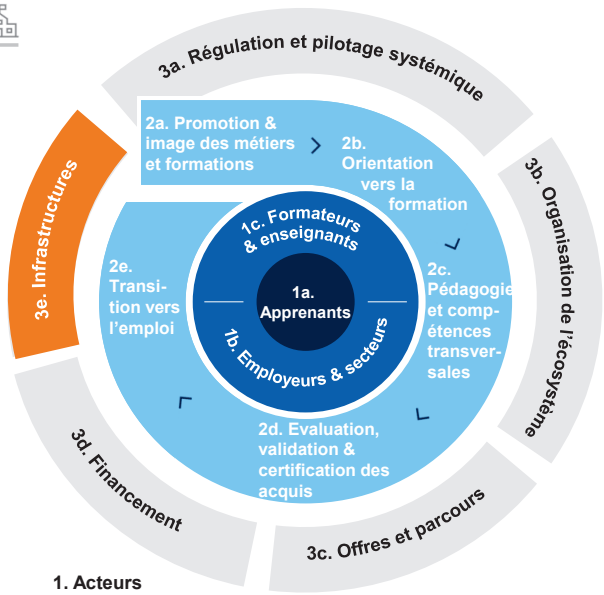
(a) Régulation et pilotage systémique
- Instances de gouvernance et modalités du pilotage du système
- Mécanismes d'évaluation / approche qualité au niveau macro (bassin/secteur) et au niveau de chaque opérateur
- Accréditation & évaluation des opérateurs de formation
- Rôles et implication des acteurs dans la gouvernance

(b) Organisation de l'écosystème
- Périmètre de compétence entre différents niveaux de pouvoir
- Acteurs de l'écosystème (répartition des rôles, objectifs, gouvernance, etc.)
- Accords de coopération & partenariats, et leur régulation

(c) Offres & parcours
- Structure & définition de l'offre et des parcours (types, durée, curriculum, options, débouchés, profils)
- Pertinence de l'offre au regard des besoins sociétaux (de société, des employeurs, des futurs métiers, etc.)
- Contenu et qualité des formations, référentiels, profils formation, dossiers pédagogiques
- Articulation et fluidité des parcours de formation

(d) Financement
- Sources, montants et mécanismes de financement des différents acteurs et formations
- Modalité d'utilisation des fonds

(e) Infrastructures
- Disponibilité des infrastructures et technologies pour l'enseignement et la formation
- Gestion et mutualisation des infrastructures



2. Parcours de l'apprenant

(a) Promotion & image des métiers et formations
- Promotion et accès à l'information sur les opportunités de formation et des métiers

(b) Orientation vers la formation
- Aide au choix et orientation vers la formation la plus adéquate
- Prérequis et mécanismes de sélection (motivation, évaluation des compétences de bases)
- Accompagnement (vers centres, écoles, employeurs)

(c) Pédagogies, compétences transversales et savoir-être
- Canaux de formation (écoles/ centres, en ligne / présentiel etc.)
- Modalités d'organisation (durée, rythme, méthodes et ressources pédagogiques, duale/triale, etc.)
- Méthodes pédagogiques
- Innovation pédagogique (digitalisation, hybridation des parcours, classe inversée, etc.)
- Compétences transversales et savoir-être

(d) Evaluation, validation et certification des acquis
- Procédures et gouvernance des certifications (y.c. équivalences)
- Evaluation / validation des compétences de la formation et expériences professionnelles
- Reconnaissance des certifications sur le marché du travail et dans le système d'enseignement / formation

(e) Transition vers l'emploi
- Accompagnement post–formation
- Mise en correspondance avec les employeurs

1. Acteurs

(a) Apprenants
- Capacités, sens et motivation (sens de l'apprentissage)
- Accompagnement de l'apprenant durant la formation
- Incitants (financiers & non–financiers) à la formation ; rémunération

(b) Employeurs, secteurs et partenaires sociaux
- Niveau d'implication dans la formation (par ex., en alternance, stage, mise à disposition de ressources, équipements, formateurs, etc.)
- Implication dans la gouvernance de l'écosystème
- Incitants à la participation à la formation

(c) Formateurs et enseignants
- Organisation du travail
- Statut et carrière
- Formation et développement professionnel

Messages clés : Infrastructures

A Les **infrastructures et équipements ont une importance particulière pour la formation qualifiante**
- Les formations qualifiantes nécessitent davantage d'équipements et d'infrastructures que l'enseignement général
- Les équipements et infrastructures sont un déterminant important de la qualité des formations qualifiantes

B A l'exception des bâtiments scolaires qui restent un défi majeur (mais sortant du cadre de cet Etat des lieux et faisant l'objet d'investissements en cours), la question des infrastructures et équipements n'est **pas revenue comme un point de douleur prioritaire** dans les entretiens qualitatifs et focus groupes. Cependant, les **réponses aux enquêtes en ligne « enseignants / formateurs » et « apprenants » sont plus nuancées[1] quant à la satisfaction des acteurs concernant leur accès aux équipements** – principalement dans l'enseignement qualifiant

Deux marges d'amélioration principales ressortent :
- Une **hétérogénéité entre les établissements / options de l'enseignement qualifiant** dans certains desquels les apprenants n'ont pas accès à un matériel de qualité et à jour
- **La question de l'efficience du maillage** des équipements sur le territoire, qui est **revenue à de multiples reprises** comme une opportunité d'améliorer l'efficience de l'écosystème

C Plusieurs **leviers potentiels d'action** sont évoqués par les acteurs afin de renforcer davantage l'accès à des équipements et infrastructures de qualité et « à jour » pour tous

(i) **Continuer à améliorer les mécanismes** mis en place ces dernières années pour renforcer la qualité et la disponibilité des infrastructures et équipements, en particulier dans l'enseignement qualifiant (en assurant notamment des solutions à la diminution à venir des fonds FEDER)

(ii) **Renforcer le pilotage intégré et la mutualisation** au sein des et entre opérateurs, au-delà des progrès récents effectués

(iii) **Davantage mobiliser les contributions des employeurs et secteurs** afin d'améliorer l'accès à des équipements à jour et de qualité

(iv) **Améliorer les incitants** à ouvrir des options techniques (notamment dans l'enseignement qualifiant) – retours contrastés

D Par ailleurs, le **développement de l'alternance est, en lui-même, un levier indirect** permettant d'améliorer l'accès à – et de réduire le coût pour les finances publiques – des équipements et infrastructures (avec cependant des réserves)

1. P.ex. 60 à 90% formateurs, selon les opérateurs, estiment que les équipements sont à jour et en phase avec les réalités du métier, mais 30 à 55% d'entre eux estiment que la qualité / disponibilité des infrastructures et des équipements est un obstacle à l'apprentissage au sein de leur école / centre de formations – avec les enseignants de l'enseignement qualifiant montrant la satisfaction la plus basse

A. Les infrastructures et équipements revêtissent une importance particulière pour assurer des formations qualifiantes de qualité

Les formations qualifiantes nécessitent davantage d'équipements et infrastructures que l'enseignement général

4 types d'équipements / infrastructures spécifiques aux formations qualifiantes sont nécessaires:

- **Les ateliers et espaces de travail** dans l'ensemble (p.ex., établis, outils de base)
- **Les équipements et machines de travail** de pointe (p.ex., unité d'usinage numérique, simulateur de pistolage de peinture)
- Les **outils de travail** (p.ex. petit outillage, postes de soudure)
- **Les consommables** (p.ex., matières premières et ressources naturelles, équipements de protection individuels, matériel industriel, p.ex., colle, fils)

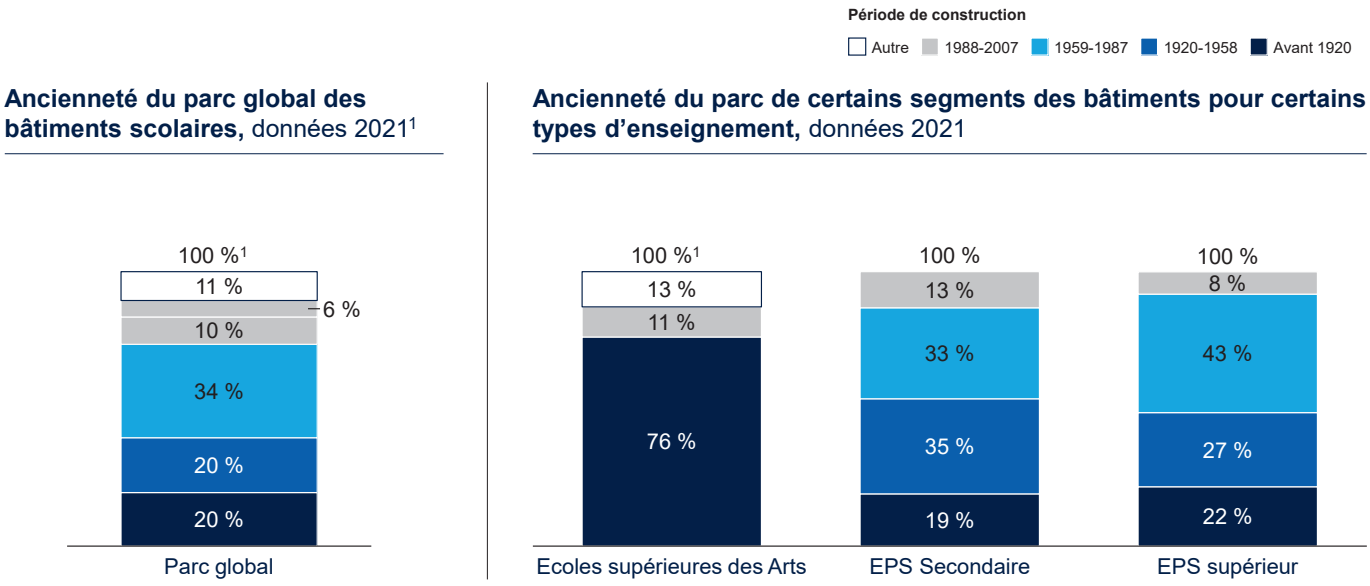
Les équipements et infrastructures sont un déterminant important de la qualité des formations qualifiantes

Accroître la disponibilité et la qualité des équipements et infrastructures dans la formation professionnelle et l'enseignement qualifiant permet:

- **D'offrir une formation de qualité** (p.ex., connaissance des technologies de pointe) **et sécurisée** (p.ex., équipements de protection individuelle)
- **De former les apprenants sur du matériel « à jour »,** conforme à la réalité actuel du métier qu'ils sont appelés à exercer
- **De contribuer à la motivation des apprenants et l'attractivité** de la formation

Les questions liées aux équipements numériques « de base » des écoles, ainsi que la question des bâtiments scolaires (non spécifiques à l'enseignement qualifiant) ne sont pas abordées dans cet Etat des lieux transversal – Elles sont notamment traitées dans le Pacte pour un Enseignement d'Excellence et le Plan de Relance de la Wallonie

A. La question des bâtiments scolaires n'est pas abordée dans cet état des lieux – car plus large que le périmètre considéré – mais reste un point d'attention important en FWB



Projet en cours: les investissements publics importants prévus dans les bâtiments scolaires au cours des prochaines années devraient contribuer à résoudre une partie (mais une partie seulement) de ce problème de vétusté

1. Données non disponibles sur l'ensemble du parc des bâtiments scolaires concerné

Sources: Chantier des bâtiments scolaires, CLEF-WB Rapport final

B. La question des infrastructures et équipements n'est pas revenue comme un point de douleur prioritaire dans les entretiens qualitatif et focus groupes…

Dans le **cadre des entretiens qualitatifs et focus groupes** (apprenants, formateurs, employeurs) réalisés dans le cadre de l'Etat des lieux, **les équipements et infrastructures ne sont pas revenus comme un point de douleur prioritaire**

Dans **la formation professionnelle en particulier**, les retours qualitatifs **sont globalement positifs** sur la disponibilité et la qualité des infrastructures

Dans **l'enseignement qualifiant**, les **retours sont plus nuancés** avec, malgré **une amélioration importante ces dernières années,** une **hétérogénéité plus importante** entre les établissements / options, pour certains desquels les apprenants n'ont pas accès à un matériel de qualité et à jour

Par ailleurs, la **question de l'efficience du maillage** des équipements sur le territoire est **revenue à de multiples reprises** comme **un point d'amélioration significatif**, malgré les initiatives prises dans ce domaine au cours des dernières années – *voir point 2.B pilotage intégré de ce document*

! *Le financement des IFAPME et FOREM a en grande partie dépendu des fonds FEDER au cours des dernières années, qui arrive à son terme*

Le renouvellement des équipements devra faire l'objet d'une attention particulière

Source: Enquête en ligne commanditée par les Gouvernements de FWB, RBC, COCOF et Wallonie (2022) – Extraction de données le 7/10/2022 | Entretiens et focus groupes réalisés entre avril et septembre 2022

… cependant, les réponses aux enquêtes en ligne « enseignants / formateurs » et « apprenants » sont plus nuancées – principalement concernant l'enseignement qualifiant

Apprenants

Proportion d'apprenants estimant que les équipements, installations et matériaux utilisés **sont à jour par rapport à la réalité du métier**

~60% des apprenants de **l'enseignement qualifiant de Plein Exercice**	**~70%** des apprenants de **l'alternance (CEFA et IFAPME / EFP)**
N=117	N=53

Formateurs/ enseignants

Proportion d'enseignants / formateurs estimant que les équipements, installations et matériel utilisés **sont à jour par rapport à la réalité du métier**

~60% des enseignants de **l'enseignement qualifiant**	**~70%** des **formateurs de l'EFP / IFAPME**	**~90%** des **formateurs du Forem**
N=186	N=43	N=35

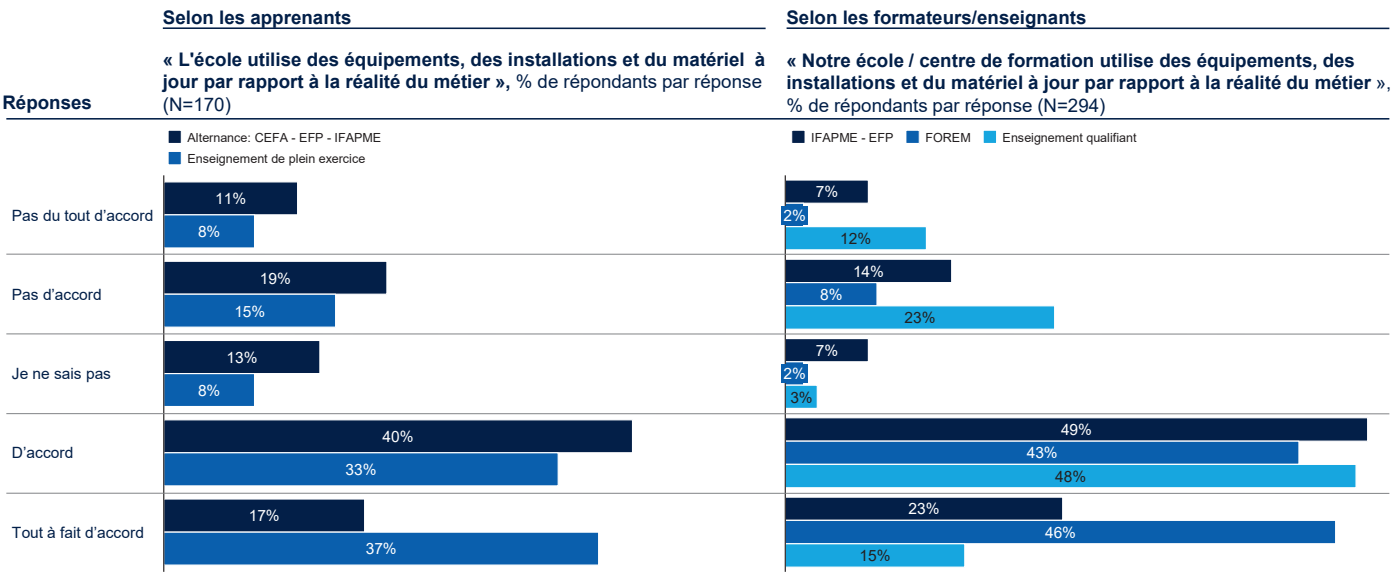
Proportion d'enseignants / formateurs estimant que **la qualité / disponibilité** des infrastructures et des équipements **est un obstacle à l'apprentissage au** sein de leur école / centre de formations

~55% des enseignants de **l'enseignement qualifiant**	**~40%** des **formateurs de l'EFP / IFAPME**	**~30%** des **formateurs du Forem**
N=186	N=43	N=35

Des biais peuvent exister dans les réponses aux enquêtes en ligne, étant donné le caractère volontaire de la réponse à ces dernières

~64% des apprenants et ~75% des formateurs/enseignants sont satisfaits des équipements, installations et du matériel de leur école (réserve: échantillon limité sur base volontaire)

RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE EN LIGNE - POTENTIEL BIAIS DE RÉPONSE – TAILLE DE L'ÉCHANTILLON RESTREINTE POUR CERTAINES SOUS-CATÉGORIE



Source: Enquête en ligne commanditée par les Gouvernements de FWB, RBC, COCOF et Wallonie (2022) – Extraction de données le 7/10/2022

B. Zoom – Plusieurs initiatives publiques ont été mises en place pour améliorer la qualité des infrastructures et équipements …

Exemples d'initiatives ayant permis d'améliorer l'accès global aux équipements

- **Depuis 2000, développement du Fonds d'Equipement** afin de financer continuellement l'achat d'équipements de pointe, spécifiquement pour l'alternance, à hauteur de:
  - 5m€/an de financement de la FWB
  - 10m€ financés par le FEDER pour 2014-2020
- **Développement des CTA depuis 2007** (30 centres aujourd'hui), **avec financement préférentiel par le Fonds d'équipement,** afin de faire bénéficier les établissements d'équipements de pointe depuis 2007

- **Développement des Centres de Compétence,** notamment via des partenariats avec les secteurs, avec 23 centres de compétences, dont 10 en ASBL[1]
- **Investissement continu des centres** dans les équipements de base, soutenu par les programmes **FEDER[2]** (+40 m€) pour le financement d'équipements de pointe sur 2014-2020:
  - Appel à projet et sélection des projets en cours pour la nouvelle programmation, avec une contribution moindre espérée du FEDER, **pouvant mener à des difficultés de financement futur**
- Plan de Relance Wallon via le programme **« Investir dans les infrastructures et équipements de formation »** (93m€ au total), ayant par exemple permis la construction d'un nouveau bâtiment à Belgrade par le Forem et l'IFAPME

> *Ces dernières années, beaucoup d'efforts ont été faits et, aujourd'hui, l'équipement et infrastructure ne sont plus un point de rupture de notre système*

1. Centres de Compétences en Gestion propre, 2 en Gestion « IFAPME-FOREM » (ConstruForm), et 10 en ASBL (dont Epicuris et AutoForm, dont l'IFAPME fait partie)
2. Le programme FSE contribue également aux projets de l'enseignement et de la formation professionnelle, mais avec un moindre focus sur les équipements, relativement au soutien du FEDER

Source: Entretiens et focus groupes réalisés entre avril et septembre 2022 | Recherche documentaire | Circulaire n°5640 du 03/03/2016

B. … il existe cependant une opportunité de réduire l'hétérogénéité subsistant en particulier dans l'enseignement qualifiant

Système de financement des équipements de l'enseignement qualifiant

Equipement de « pointe »

Investissements financés par le Fonds d'Equipement

- Soumission de la demande d'équipement par la direction d'établissement (initiative d'investissements décentralisée)
- Soumission en mars N-1 pour obtention en janvier N
- Participation de 10 à 20% du montant total sur fonds propres de l'école

Equipement de base

Achats d'équipements financés par les

- Budgets « Frais de fonctionnement » (avec un multiplicateur plus élevé pour les élèves du qualifiant)
- Apprenants
- Fonds propres de l'école
- Secteurs, de manière opérationnelle

Facteurs structurels pouvant mener à une hétérogénéité du niveau d'équipement dans l'enseignement qualifiant

Demande d'investissements **dépendant des directions:**

- **De leur capacité à** prendre l'initiative et à les planifier
- **De leur volonté d'investir** également dans les **options en alternance** – dans le cas des CEFA
- **De la capacité de l'établissement à débloquer des fonds propres** (10 à 20% de l'investissement à financer sur fonds propre)

Budgets de « frais de fonctionnement » dépendant du nombre d'élèves, favorisant ainsi les établissements avec beaucoup d'élèves

Recours aux fonds propres de l'école et aux moyens des apprenants / parents entraînant de facto une hétérogénéité

Soutien non systématique des employeurs / secteurs, hétérogène entre établissements et secteurs

> *Dans certains CEFA, les infrastructures sont très basses, mais ça dépend vraiment. Ne fut-ce que pour rassurer les parents, il y a un travail à faire*

> *C'est vrai qu'il y a des nuances entre régions / réseaux, mais tout est mis en place pour que cela se passe bien*

> *Ça dépend de la politique de l'école, notamment si on intègre pas complètement que les CEFA ont besoin d'un équipement équivalent, alors il y a un problème*

Source: Entretiens et focus groupes réalisés entre avril et septembre 2022

C. Plusieurs leviers potentiels d'action sont évoqués par les acteurs afin de renforcer davantage l'accès à des équipements et infrastructures de qualité et « à jour » pour tous

i **Continuer à améliorer les mécanismes** mis en place ces dernières années pour renforcer la qualité et la disponibilité des infrastructures et équipements, en particulier dans l'enseignement qualifiant (en assurant notamment des solutions à la diminution à venir des fonds FEDER)

ii **Renforcer le pilotage intégré et la mutualisation au sein des et entre opérateurs**, au-delà des progrès récents effectués

iii **Davantage mobiliser les contributions des employeurs et secteurs** afin d'améliorer l'accès à des équipements de qualité et « à jour »

iv **Améliorer les incitants** à ouvrir des options techniques (notamment dans l'enseignement qualifiant)

ii. Pilotage et mutualisation – Le pilotage intégré et la mutualisation sont mentionnés dans la recherche internationale et par les acteurs comme des leviers potentiels d'amélioration de l'accès à des infrastructures et équipements de qualité

Pilotage

Un pilotage systémique des équipements permet une transparence sur l'existant et une consolidation des demandes d'investissement

Entre opérateurs

- Opportunité d'améliorer la transparence sur les équipements en place en **systématisant la mise à jour du « Cadastre des équipements pédagogiques »**
- Opportunité d'avoir recours à un **« comité de pilotage des équipements inter-opérateurs » au sein p.ex. des IBEFE**

Au sein des opérateurs – enseignement qualifiant et CdC

- **Opportunité de développer / renforcer les outils de transparence et de pilotage** afin de limiter les doubles investissements

Voir contexte page précédente

Mutualisation

La mutualisation des équipements est préconisée dans la littérature internationale et évoquée par certains acteurs car elle permet d'offrir un équipement de qualité à tous dans un cadre budgétaire maîtrisé

Entre types d'opérateurs

- Opportunité de **fluidifier l'accès aux structures communes** pour les opérateurs qui ne sont pas à l'initiative du projet (p.ex. accès de l'enseignement aux CdC)

Au sein des types d'opérateurs

- Opportunité de **continuer à développer la mutualisation des infrastructures** et d'y recourir de manière plus systématique (p.ex. aux CTA, aux CdC, aux CdR)

Notamment mentionnée dans le Pacte pour un Enseignement d'Excellence

ii. Pilotage – Les mécanismes actuels de planification des investissements ne permettent pas toujours d'assurer un maillage efficient du territoire

Absence de pilotage inter-opérateur des investissements

A ce jour, chaque opérateur réalise indépendamment ses décisions d'investissement

Aucune instance transversale n'est actuellement chargée de piloter, **au niveau francophone**, les investissements en équipement et infrastructure pour **éviter les doublons et assurer un maillage efficient du territoire**

Depuis 2014, un **cadastre[1] a été créé en ce sens** – mais **celui-ci demeure parcellaire et peu utilisé** à ce stade (hormis par l'enseignement qualifiant)

> *On a essayé de compléter le Cadastre, mais c'est un boulot de 10 ans – c'est le genre de projet qui n'aboutit jamais*

> *On savait que le CTA à côté était équipé, mais on voulait aussi se positionner dans ce domaine, donc on a investi dans les équipements nécessaires*

> *Aujourd'hui les collaborations ne sont pas des plus simples donc on a préféré s'équiper aussi*

Par ailleurs, des opportunités d'amélioration existent aussi en termes de planification au sein des opérateurs eux-mêmes, exemples dans l'enseignement qualifiant et les CDC

FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES

- **Existence de mécanismes visant à limiter les inefficiences entre investissements des établissements (en ce compris CTA)**
  - **Plateforme ARCHIBUS,** cadastre informatisé des équipements dans l'enseignement qualifiant (pour matériel >2.500€)
  - **Mécanisme d'octroi des financements du « Fonds d'équipements[2] »** permettant :
    - **La validation des projets, en cohérence avec l'offre existante dans la zone / bassin** et l'offre existante au sein de l'établissement
    - **La mise à jour automatique d'ARCHIBUS**
- **Cependant,** retours des acteurs mentionnant des lacunes dans l'application du système, **amenant à des doubles investissements**

> *Dans les faits, une école avec pas mal de moyens a investi dans du matériel d'infographie de pointe alors que le CTA d'à côté avait fait pareil un an avant*

forem
Centres de compétences

Retours de certains acteurs concernant :

- **La potentielle inefficience de certains investissements, sous-utilisés,** car ne rencontrant potentiellement pas les besoins (actuels et futurs) des publics formés
- **Leur volonté d'établir un cadastre des équipements** afin d'éviter les doublons dans les investissements des CdC

Une mise à jour et une analyse du « Cadastre des équipements pédagogiques » inter et intra-opérateurs permettrait d'objectiver les éléments mentionnées par les acteurs

1. Accord de coopération depuis 2014 pour la création du cadastre inter-opérateur, mais existence depuis 2006 du cadastre propre à l'enseignement qualifiant
2. Couvrant +95% des projets d'investissement en équipements de pointe

Source: Entretiens et focus groupes réalisés entre avril et septembre 2022

ii. Mutualisation – Plusieurs initiatives de mutualisation ont été déployées ces dernières années; le plein potentiel n'est cependant pas encore atteint

Des initiatives de mutualisation ont vu le jour au cours des 20 dernières années, visant principalement les équipements de pointe …

Initiative	Type d'opérateur	Description
Centres de Technologie Avancée (CTA)	Principalement enseignement qualifiant	**Réseau de 30 Centres de Technologie Avancée (CTA), créés en 2007** ▪ Fréquentés par les apprenants sur base obligatoire pour certaines UAA, sur base volontaire pour le reste ▪ Disposant d'équipements de pointe
Centres de Compétences (CdC) & Centres de Références (CdR)	Principalement formation professionnelle	**Réseau de 23 CdC,** créés en 2001, **et 5 CdR, créés en 2006[1]** ▪ Fréquentés pour certaines UAA ou l'ensemble des formations, selon les cas ▪ Disposant d'équipements de pointe

- Centres principalement initiés par le **Forem, Bruxelles Formation**, **VDAB et Actiris**
- **CdC accessibles pour l'IFAPME, car :**
  - **Dans la gestion de plusieurs CdC (Epicuris, ConstruForm, AutoForm)**
  - **Disposant d'une convention** avec le Forem pour accéder à l'ensemble des CdC (mais avec un usage parfois limité au vu des démarches requises)

… qui sont encore limitées, sous certains aspects, dans leur capacité à atteindre une mutualisation « à l'échelle » des équipements et infrastructures

Au sein du type d'opérateurs

- Partie importante des **équipements et infrastructures** encore localisée **au niveau individuel des établissements** – avec les équipements de pointe spécifiques en CTA
- **Accès hétérogène entre établissements**
  - **Défis de mobilité**, bien que la FWB mette en place des mesures / remboursements pour les minimiser
  - **Manque d'information / de volonté** quant aux possibilités d'accès aux CTA
- **CTA proches de la saturation pour certains, en sous-utilisation pour d'autres**
- Besoin exprimé par **certains CdC d'une augmentation de leur capacité** d'accueil

Entre types d'opérateurs

Opportunité de fluidifier l'accès aux centres mutualisés entre types d'opérateurs, p.ex. :

- **Accès au CTA hors enseignement** – déjà en place pour certaines initiatives ponctuelles, avec des difficultés organisationnelles
- **Accès aux CdC hors formation professionnelle** (développé pour certains, p.ex. TechnoCampus, limité pour d'autres)
- Opportunité de **faciliter l'accès à tous les CdC** pour l'IFAPME, en facilitant les démarches

Potentiel de spécialisation (ou renforcement de la spécialisation) des centres de formation et établissements dans un nombre limité de secteur, impliquant de facto une **mutualisation systématique des équipements et infrastructures.**
Cette idée ne fait cependant pas l'unanimité – Voir page suivante

1. Créé par le protocole d'accord-cadre approuvé par le Gouvernement de la Région de Bruxelles-Capitale le 6 juillet 2006

Source: Entretiens et focus groupes réalisés entre avril et septembre 2022

ii. Mutualisation – Certains acteurs et la recherche internationale mentionnent la possibilité de spécialiser davantage les centres de formation / établissements ; ce modèle ne fait cependant pas l'unanimité

Points de vue exprimé par certains acteurs qu'il serait à la fois **plus efficace, plus efficient et plus motivant / attractif** (pour les apprenants comme pour les employeurs) de, selon les points de vue :

- **Rassembler de manière plus importante l'offre d'enseignement qualifiant et de formation professionnelle au sein d'un nombre limité de « centres d'excellence »**
- **Spécialiser davantage p.ex. les établissements d'enseignement qualifiant** en limitant la diversité de l'offre par établissement
- **…**

> *Quand on dit à un jeune tu feras l'option TQ ou P dans l'établissement scolaire X (au sein duquel tu n'as pas réussi dans le Général), on ne lui vend pas du rêve. Si on lui dit ta passion c'est le domaine X, alors tu dois absolument fréquenter cet établissement qui regroupe tout ce qui se fait de mieux dans le domaine X, alors cela peut changer …*

> *Une école a 6 options, dans 5 secteurs différents, avec 8 élèves par classe: il n'y a aucune cohérence parfois*

La recherche internationale pointe l'opportunité de spécialisation des établissements / centres

Spécialisation des établissements à vocation professionnalisante permettant de :

- **Réduire la compétition entre les établissements** et ainsi favoriser la collaboration
- **Offrir un choix de programmes – et donc d'équipements – plus cohérent, plus large et plus riche** (p.ex., doubles-diplômes) aux étudiants de l'établissement
- Augmenter l'efficience du système en **réalisant des économies d'échelle**

Nécessité d'effectuer une potentielle spécialisation **de manière progressive**, en **plusieurs étapes**, commençant par exemple par des accords de coopération quant à la mutualisation des équipements

Exemples internationaux

Aux Pays-Bas, **le centre ROCMN[1] accueille 20 000 étudiants en formation professionnelle**, délivrant plus de 300 formations différentes, en plein exercice tout comme en alternance

Les 300 formations sont délivrées via 12 centres spécialisés, p.ex. centre d'Ingénierie, de Santé, etc. – avec certains centres se regroupant par synergies[2]

Développement des **Centres d'Excellence Professionnelle Européens**, initiative européenne visant à développer des « écosystèmes de compétence » via des centres de formation, soutenant notamment :

- **La spécialisation intelligente et les stratégies fondées sur les clusters**
- **Les écosystèmes industriels et chaînes de valeur spécifiques**

Soutien des initiatives lancées en Europe sous forme **d'enveloppes de financement, jusqu'à 4m€**

Cependant, cette opportunité ne fait pas l'unanimité au sein des acteurs interrogés, notamment car le regroupement des activités dans un nombre limité de centres de grande échelle:

- Entraîne des **défis de mobilité**
  - *Le regroupement des activités dans certains gros centres en France amène de nouveaux apprenants en Belgique, parce que ces centres sont trop loin*
- Rend **l'environnement de travail / d'apprentissage plus impersonnel et moins motivant** pour les formateurs et apprenants
  - *Les grosses structures ont souvent un vrai impact sur le climat qu'on arrive à créer au sein des formateurs et au sentiment de « communauté » des apprenants*
- **Limite le temps d'accès aux centres** pour les publics y ayant déjà accès
  - *Envisager une montée en puissance des CdC au bénéfice des publics qui ne sont pas les leurs à l'origine, ne peut s'envisager au détriment de leurs publics de base*

Source: Recherche Documentaire | Rapport OCDE, Vocational Education and Training in Sweden

1. Central Netherlands Regional Education and Training Centre
2. P.ex. le Tech Campus, qui regroupe au même endroit les formations des spécialités Automobile, Informatique, Technologique et Construction

iii. Certains opérateurs collaborent déjà avec les employeurs et secteurs afin d'améliorer l'accès à des équipements à jour et de qualité en suffisance

Le financement des infrastructures est un des domaines de contribution possible des secteurs / employeurs dans la formation professionnalisante[1]

Le développement de la collaboration privé / public permet typiquement de :

- Bénéficier d'**équipements de qualité et à jour**
- **Former les élèves sur les équipements qu'elles produisent ou utilisent**
- **Accélérer l'insertion professionnelle des étudiants** en multipliant les interactions avec les entreprises

Il existe des initiatives Emploi-Formation-Enseignement en Wallonie et en RBC visant à développer l'équipement des opérateurs, principalement dans la formation professionnelle…

forem / IFAPME

- **Partenariat avec les secteurs dans le cadre des CdC et CdR** en ASBL (p.ex. AutoForm, Cefoverre, Aptaskil, Epicuris, …)
- **Financement d'équipements de l'IFAPME** par Educam (secteur automobile) et du Forem p.ex. par le transport routier

FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES

Initiatives plus ponctuelles / limitées que dans la formation professionnelle:

- **Association Zenobe Gramme**, redistribuant aux écoles du matériel donné par les employeurs
- **Employeurs / secteurs qui contribuent au financement d'équipement** de base dans certains établissements, p.ex. employeurs de la construction qui financent du matériel de sécurité qui serait à la charge des apprenants

… mais une marge de progression demeure

> *Les équipements de sécurité sont financés par des employeurs et secteurs dans certains établissements, mais on pourrait rendre ça plus fréquent*

> *Nous avons des financements de [secteur] pour les équipements, mais pas des autres, sans raison particulière: on pourrait / devrait faire pareil avec d'autres secteurs*

> *Nous travaillons beaucoup avec secteur X et secteur Y, mais on devrait plus travailler avec les autres*

Les retours initiaux de certains employeurs / secteurs indiquent une **potentielle volonté de certains secteurs de contribuer** davantage aux équipements et infrastructures

1. Au-delà de la question des ressources humaines/formateurs apportées par le secteur privé, de la contribution pédagogique du secteur privé (p.ex. dans le design des cursus, ou les formations complémentaires données par les entreprises) et du financement dans sa globalité (au-delà des infrastructures)

Source: Entretiens et focus groupes réalisés entre avril et septembre 2022 | European Training Foundation | CEDEFOP

iv. Certains acteurs soulignent que les investissements insuffisants en équipement et infrastructures sont un obstacle à l'ouverture d'options techniques (notamment dans l'enseignement qualifiant)

Selon certains acteurs, il existe encore des désincitants à l'ouverture d'options dans les métiers techniques, en lien avec les investissements requis en équipement et infrastructures

Mécanismes de financement	**Modalités de financement généralement liées implicitement ou explicitement au nombre d'apprenants / aux heures suivies**, impliquant un incitant à organiser les formations / OBG : ▪ **Nécessitant le moins d'investissement** en équipement et de dépenses en matériel ▪ **Attirant le plus d'élèves /** générant le plus de volume d'heures
	Risque et difficulté d'investir dans du matériel spécifique à une nouvelle OBG, car nécessite la mobilisation de fonds propres : ▪ Financement **ne couvrant pas 100%** des investissements nécessaires à l'ouverture d'une OBG – mais cependant plus favorable pour les créations d'OBG en ligne avec les plans IPIEQ[1] ▪ Nécessité d'une **avance sur fonds propres malgré les finances parfois contraintes des établissements** – impliquant un risque car la possibilité de **remboursement disponible n'est pas toujours certaine** à l'avance (p.ex. candidature pour le « Fonds d'équipement » potentiellement non-retenue, risque de non-ouverture de l'OBG et donc de non-remboursement)
Attraction des élèves et apprenants	**Difficulté d'attirer des élèves** dans certains secteurs en pénurie ou innovants (voir *Partie VII. Chapitre 1a.* **« Apprenants »**), entraînant une crainte de non-respect des normes de création – générant un risque de perte de l'investissement réalisé pour les OBG de ces secteurs
Processus de création d'OBG	**Court délai entre validation/approbation de la création et la rentrée scolaire,** compliquant l'organisation de l'OBG (p.ex. un risque dans la commande de matériel prenant parfois > 3 mois avant livraison)
Gestion des locaux et du matériel	**Impossibilité pour certains établissements de dégager de l'espace** pour l'organisation d'OBG parfois volumineuses en matériel (p.ex. ébénisterie) ou pour accommoder les nouveaux élèves

Spécifique à l'enseignement qualifiant

Ces éléments génèrent des difficultés / désincitants à la création de formation (ou OBG), en particulier concernant les formations techniques :

- **Demandeuses en investissement de matériel / équipement et en espace**
- **N'attirant pas spontanément les élèves/apprenants**
- Pour lesquelles **ni les enseignants, ni le matériel ne peuvent être partagés** avec les formations / OBG existantes

… soit bien **souvent les OBG / formations dans les métiers techniques en pénurie** (vs OBG / formations de services avec peu de matériel et pourvoyeuses d'élèves / apprenants)

L'importance de ce point ne fait cependant pas l'unanimité (par ex. existence du fonds d'équipement dans l'enseignement ayant largement résolu ce problème selon certains acteurs)

1. 90% couvert par le Fonds d'équipement si l'OBG contribue au plan de redéploiement agréé par l'IPIEQ vs 80% dans le cas contraire

Source: Entretiens et focus groupes réalisés entre avril et septembre 2022

D. Le développement de l'alternance pourrait être un levier indirect permettant d'améliorer l'accès à – et de réduire le coût pour les finances publiques – des équipements et infrastructures (avec cependant des réserves)

Développer l'alternance peut contribuer à améliorer l'accès aux équipements…

En permettant de **former les apprenants directement sur les outils des entreprises :**

- Les **centres de formation ont besoin de moins de capacité de formation**, et donc de moins d'équipements – permettant d'en augmenter la qualité
- Les **apprenants ont de facto l'opportunité d'apprendre sur des équipements à jour** et en phase avec le monde de l'entreprise

> *Développer l'alternance, c'est augmenter la part d'élève en entreprise et leur permettre de s'exercer directement sur le matériel de l'employeur*

> *Augmenter l'alternance diminuerait le nombre d'élèves en centres de formation et permettrait de limiter les investissements en équipement*

… mais qui ne doit pas être surestimé, car comprenant également certains risques

Cependant, la **formation en entreprise** présente également **certaines limites :**

- Les **PME**, dans lesquelles une majorité d'apprenants se forment, ne **possèdent pas systématiquement les équipements les plus à jour**
- La formation en entreprise peut rendre la formation **trop spécifique à certains équipements**

> *Il ne faut pas tomber dans le mythe: les petites entreprises ne sont pas toujours équipées du matériel dernier cri*

> *Les entreprises sont souvent très spécialisées dans leurs équipements et n'offrent pas les mêmes possibilités de formation aux étudiants que nos CTA ou CdC, surtout que la plupart des entreprises qui prennent des alternants sont des PMEs ou indépendants*

Source: Entretiens et focus groupes réalisés entre avril et septembre 2022

Acronymes utilisés dans ce rapport

ACP	Attestation des Compétences Acquises
ACTIRIS	Office régional bruxellois de l'Emploi.
ADL	Agence de Développement Local
AEF-Europe	Agence Francophone pour l'Education et la Formation tout au long de la vie
AESI	Agrégation de l'Enseignement Secondaire Inférieur
AEQUES	Agence pour l'Evaluation de la Qualité de l'Enseignement Supérieur
AGE	Administration Générale de l'Enseignement
ALE	Agence Locale pour l'Emploi
APEF	Association Paritaire pour l'Emploi et la Formation
ARES	Académie de Recherche et d'Enseignement Supérieur
BA / Ba	Bachelier
BF	Bruxelles Formation (organisme public chargé de la formation professionnelle des chercheurs d'emploi et des travailleurs bruxellois francophones)
CAI	Contrat d'Apprentissage Industriel
CAP	Certificat d'Aptitude Professionnelle
CAPS	Contrat d'Apprentissage pour Professions Salariées
CCPQ	Commission Communautaire des Professions et des Qualifications
CDC	Centre de Compétence
CDR	Centre de Référence
CE1D	Certificat d'Etudes du 1er Degré de l'enseignement secondaire
CE2D	Certificat d'Etudes du 2ème Degré de l'enseignement secondaire
CE6P	Certificat d'Etudes de la 6ème année Professionnelle
CEB	Certificat d'Etudes de Base
CEC	Cadre Européen des Certifications
CeCAF	Certificat de Compétences Acquises en Formation
CECP	Conseil de l'Enseignement des Communes et des Provinces
CEDEFOP	Centre Européen pour le Développement de la Formation Professionnelle
CEFA	Centre d'Education et de Formation en Alternance
CEFO	Carrefour Emploi Formation Orientation
CESE Wallonie	Conseil Economique, Social et Environnemental de Wallonie
CESS	Certificat Enseignement Secondaire Supérieur
CESW	Conseil Economique et Social de Wallonie (ancienne appellation du CESE Wallonie)
CFC	Cadre Francophone des Certifications
CFISPA	Centre de Formation et d'Insertion Socio-Professionnelle Adapté
CG	Cours Général
CGES	Conseil Général de l'Enseignement Secondaire
ChaCA	Chambre de Concertation et d'Agrément du SFMQ
ChaEF	Chambre Enseignement-Formation du SFMQ
ChaM	Chambre des Métiers du SFMQ
CISP	Centre d'Insertion Socio-Professionnelle
COCOF	Commission Communautaire Française
COCOM	Commission Communautaire Commune
COCON	Comité Concertation
COEN	Formation Coordination et Encadrement

CoFoPro	Commission Formation Professionnelle
COPIL	Comité de Pilotage
COZO	Conseil de Zone
CP	Cours Professionnel
CPAS	Centre Public d'Action Sociale
CPEONS	Conseil des Pouvoirs Organisateurs de l'Enseignement Officiel Neutre Subventionné
CPMS	Centre Psycho-Médico-Social
CPU	Certification par Unité d'Apprentissage
CQ	Certificat de Qualification
CT	Cours Technique
CTA	Centre de Technologies Avancées
CVDC	Consortium de Validation des Compétences
DGEO	Direction générale de l'Enseignement obligatoire au sein de l'AGE
DREMT	Direction des Relations « Ecole - Monde du Travail » au sein de la DGEO
EFP	Espace Formation Petites et Moyennes Entreprises
EFT	Entreprises de Formation par le Travail
EPS	Enseignement de Promotion Sociale
DCO	Délégué aux Contrats Objectifs
DZ	Directeur de Zone
FALT	Formation Alternée
FeBISP	Fédération Bruxelloise des Organismes d'Insertion Socio-Professionnelle (OISP)
FELSI	Fédération des Etablissements Libres Subventionnés Indépendants
FOREM	Office wallon de la formation professionnelle et de l'emploi
FormaForm	Dispositif de mutualisation des ressources des opérateurs pour la formation des formateurs – (partenariat mis en place par le Forem, Bruxelles Formation et l'IFAPME)
FormaPASS	Catalogue des formations en Wallonie
FPIE	Formation Professionnelle Individuelle en Entreprise
FRR	Facilité pour la Reprise et la Résilience
FSE	Fonds Social Européen
FWB	Fédération Wallonie-Bruxelles
GOSS	Gestion de l'Organisation et des Structures du Secondaire
IBEFE	Instance Bassin Enseignement-Formation-Emploi
IBSA	Institut Bruxellois de Statistique et Analyse
IFAPME	Institut wallon de Formation en Alternance des Petites et Moyennes Entreprises
IFC	Institut de Formation en cours de Carrière
ISCED	International Standard Classification of Education (Classification Internationale Type de l'Education)
IWEPS	Institut Wallon de l'Evaluation, de la Prospective et de la Statistique
MA / Ma	Master
MIRE	Mission Régionale pour l'Emploi
OBG	Option de Base Groupée (dans l'enseignement qualifiant)
OCDE	Organisation de Coopération et de Développement Economiques
OEFV	Opérateur Enseignement Formation Validation
OFFA	Office Francophone de la Formation en Alternance
OISP	Organisme d'Insertion Socioprofessionnelle
OQMT	Observatoire du Qualifiant, des Métiers et des Technologies de l'AGE
OTLAV	Orientation Tout Au Long de la Vie

P	Professionnel
PEQ	Parcours d'Enseignement Qualifiant
PFE	Pôle Formation Emploi
PFI	Plan Formation Insertion
PO	Pouvoir Organisateur
PP	Pratique Professionnelle
PRW	Plan de Relance de la Wallonie
PTP	Programme de Transition Professionnelle
RBC	Région Bruxelles-Capitale
RW	Région Wallonne
SAACE	Structures d'Accompagnement à l'Autocréation d'Emploi
SAS	Services d'Accrochage Scolaire
SeGEC	Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique
SFMQ	Service Francophone des Métiers et des Qualifications
SFPME	Service Formation des Petites et Moyennes Entreprises
SI	Service de l'Inspection
SPF Emploi	Service Public Emploi, Travail et Concertation Sociale
SPW	Service Public Wallonie
TQ	Technique de Qualification
UE	Unité d'Enseignement
UAA	Unité d'Acquis d'Apprentissage
VDAB	Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding ; Office Flamand de l'Emploi et la Formation
WBI	Wallonie-Bruxelles International
WBE	Wallonie-Bruxelles Enseignement
WCA	Wallonie Compétences d'Avenir

Table des matières du rapport – vue détaillée

I. Synthèse **9**

1. Objectifs, périmètre et méthode de travail 11

2. Messages clés relatifs à l'enseignement et la formation en alternance 13

2.1. Qu'entend-on par enseignement et formation en alternance ? 13

2.2. Où en est l'alternance aujourd'hui en Wallonie et à Bruxelles ? 13

2.3. Le potentiel de l'alternance 18

2.4. Facteurs explicatifs de la difficulté à développer l'alternance en Wallonie et à Bruxelles 20

2.5. Pistes évoquées par les acteurs pour l'amélioration de l'alternance dans son cadre actuel 24

2.6. Pistes évoquées par les acteurs pour le développement de l'alternance au-delà de son cadre actuel 29

3. Synthèse relative aux constats transversaux 32

3.1. Facteurs d'output et de résultat – Messages clés 34

3.2. Transparence sur l'offre d'enseignement et de formation 39

3.3. Facteurs d'input - Principaux défis identifiés 41

II. Objectif, périmètre et méthode de travail **55**

III. Transparence sur la vue d'ensemble de l'écosystème (filières, acteurs et parcours) **61**

1. Alternance en Wallonie et en RBC/Cocof 62

2. Acteurs de l'écosystème 65

3. Parcours et formations 78

IV. Perspectives transversales sur l'alternance **97**

1. Pourquoi l'alternance (avantages et désavantages de l'alternance) ? 98

2. Quelle vision et quels objectifs pour l'alternance en Wallonie et en RBC ? 101

3. Quel impact potentiel d'un développement de l'alternance sur le niveau d'emploi ? 107

4. Quelles leçons apprises d'autres systèmes qui ont tenté de développer l'alternance ? 109

V. Diagnostic des facteurs d'output et de résultat 119

1. Constats spécifiques à l'alternance - Participation et complétion des formations en alternance 122

2. Vue d'ensemble du nombre d'apprenants dans l'enseignement qualifiant et la formation professionnelle 132

3. Vue d'ensemble du niveau de qualification en RBC et en Wallonie 133

4. Difficulté à attirer les apprenants vers l'enseignement qualifiant et la formation professionnelle 136

5. Taux de décrochage dans l'enseignement qualifiant 144

6. Question du genre chez les apprenants 149

7. Qualité des formations 150

8. Objectifs citoyens et humanistes de l'enseignement et de la formation 159

9. Taux d'insertion post-formation 161

10. Maîtrise du néerlandais 165

11. Financement de l'enseignement qualifiant et la formation professionnelle 168

VI. Transparence sur l'offre d'enseignement et de formation 171

1. Offre de formation 172

1.1. Alternance - Développement de l'offre 173

1.2. Enseignement qualifiant et formation professionnelle 177

2. Réponse aux besoins sociétaux en talents 180

2.1. Alternance – Couverture métiers 181

2.2. Taux de couverture des métiers en pénurie 184

2.3. Couverture géographique de l'offre 187

3. Efficience de l'offre 190

3.1. En alternance 191

3.2. Dans le qualifiant de plein exercice 194

3.3. Dans la formation professionnelle 195

4. Impact de la proximité de l'offre sur la participation des apprenants 197

4.1. Alternance 198

4.2. Enseignement qualifiant en général 203

VII. Diagnostic des facteurs d'input 205

1. Acteurs

1a. Apprenants 206

1. Rémunération, incitants et obstacles à la formation 207
   1.1. Zoom sur l'alternance 207
   1.2. Zoom sur la formation professionnelle en général 220
2. Conditions d'accès et préparation à l'alternance 229
3. Appariement entre l'offre et la demande de stage pour les apprenants en alternance 245
4. Contrat d'alternance unique 250
5. Accompagnement individualisé des apprenants 252
   5.1. Zoom sur l'alternance 252
   5.2. Zoom sur l'enseignement qualifiant et la formation professionnelle en général 260
6. Lutte contre le décrochage scolaire 263
7. Sens et condition de travail 274

1b. Employeurs, secteurs et partenaires sociaux 278

1. Constats relatifs à l'alternance 279
   1.1. La participation des employeurs à l'alternance et l'ouverture de places de stages 282
   1.2. L'information et la promotion de l'alternance auprès des employeurs 294
   1.3. La question de l'(in)suffisance des incitants et / ou obligations réglementaires pour promouvoir la participation des employeurs dans les programmes d'alternance 300
   1.4. La procédure d'agrément et les conditions d'accès pour accueillir un apprenant en alternance 310
   1.5. La question des tuteurs 312
   1.6. Les modalités d'organisation de l'alternance 316
2. Constats transversaux 317

1c. Formateurs et enseignants 330

1. Constats spécifiques à l'alternance 332
2. Constats transversaux 334

2. Parcours de l'apprenant

2a./b. Promotion et image des métiers et formations & Orientation vers la formation **353**

2c. Pédagogie et compétences transversales **386**

1. Pertinence et organisation de l'apprentissage en milieu de travail 388
2. Pédagogie de l'enseignement qualifiant et la formation professionnelle 400
   - 2.1. Adaptation au public d'apprenants 400
   - 2.2. Utilisation d'outils digitaux 401
3. Maîtrise des compétences transversales 403
   - 3.1. Compétences comportementales et savoir-être professionnel 403
   - 3.2. Compétences cognitives de base 408
   - 3.3. Compétences cognitives transversales 410
   - 3.4. Zoom compétences digitales 415

2d. Evaluation, validation et certification des acquis **417**

2e. Accompagnement vers l'emploi 441

3. Système, structure et ressources

3a. Régulation et pilotage systémique **448**

1. Constats spécifiques à l'alternance 449
2. Constats transversaux 462

3b. Organisation de l'écosystème **483**

1. Constats spécifiques à l'alternance 484
2. Constats transversaux 496

3c. Offres et parcours **512**

1. Offre de formation 513
   - 1.1. Introduction et vue d'ensemble 513
   - 1.2. Analyse des besoins 515
   - 1.3. Définition de l'offre de formation 527
   - 1.4. Planification de l'offre de formation 548
2. Parcours de formation 564
   - 2.1. Structure et définition de l'offre de parcours – Spécifique à l'alternance 564
   - 2.2. Perméabilité et fluidité de la formation 572
   - 2.3. Le développement de parcours pour les publics éloignés de l'emploi et peu qualifiés 578

3d. Financement **586**

1. Pilotage des ressources 588
2. Transparence et comparaison sur les dépenses publiques dans la formation professionnelle et l'enseignement qualifiant 589
   - 2.1. Première tentative de consolidation des dépenses publiques en formation professionnelle et enseignement qualifiant, toutes entités confondues 590
   - 2.2. Première tentative d'estimation des coûts unitaires des opérateurs de formation professionnelle et de l'enseignement qualifiant 599
   - 2.3. Eléments de comparaison internationale 607
   - 2.4. Question de la clé élèves 610
3. Modalités de financement des opérateurs – Transversal 611
4. Incitants financiers relatifs au développement de l'alternance 614

3e. Infrastructure **616**

Acronymes **625**